

170 - Kops TS Oor 6441

170-90

# Schoolproblemen van basisschoolleerlingen en de uiteenlopende perceptie van ouders en leerkrachten

---

A. Kassenberg en R. Bosman\*

## Samenvatting

De vraag welke leerlingen binnen het basisonderwijs probleemleerlingen zijn hangt voor een belangrijk deel af van de definiëring van een probleemleerling door leerkrachten en ouders. De waarneming van schoolproblemen en de vraag onder welke condities ouders en leerkrachten verschillen in hun perceptie van de problemen van een leerling vormen het onderwerp van deze studie. Uit een steekproef van 1347 leerlingen uit groep 4 van de basisschool komt naar voren dat ouders en leerkrachten niet altijd goed in staat zijn de schoolproblemen van leerlingen te beoordelen en daardoor niet altijd dezelfde leerlingen aanmerken als probleemleerling. Via beschrijvende statistische methodes en multiple regressie-analyse wordt aangetoond dat er tussen leerkrachten en ouders geringe consensus bestaat wat betreft hun perceptie van schoolproblemen. Met name wat betreft gedragsproblemen verschillen de meningen van ouders en leerkrachten. Een iets grotere consensus bestaat er ten aanzien van de prestaties van een leerling.

## Inleiding

Sinds een aantal jaren is er meer aandacht voor leerlingen met problemen op school. Aanleiding voor deze belangstelling van onder meer de overheid en sociale wetenschappers vormt het 'Weer Samen Naar School'-akkoord van april 1991 (Ministerie O & W, 1991). Daarmee is een nog voortdurend beleidsproces in gang gezet om de dóórgaande groei van het speciaal onderwijs (LOM, MLK en IOBK) een halt toe te roepen (Doornbos & Stevens, 1987). Het beleid beoogt door middel van het aanbieden

van adaptief onderwijs meer leerlingen binnen het basisonderwijs te houden.

Onderzoek van Doornbos (1991) wijst uit dat veel leerlingen met problemen die op de basisschool blijven zich niet of nauwelijks op relevante punten onderscheiden van leerlingen die wel worden doorverwezen naar het speciaal onderwijs. De geringe verschillen tussen deze leerlingen worden mede veroorzaakt door het feit dat verscheidene ouders zich verzetten tegen de verwijzing. In ons land verzet naar schatting 30 à 40% van de ouders zich als het doorverwijzing naar LOM- of MLK scholen betreft. Vaak wordt dan (op aandringen van de ouders) uitgeweken naar een andere basisschool (Doornbos, 1991). Andere ouders lijken het gesegregeerde systeem voor speciaal onderwijs te steunen: 'Segregatie en discriminatie hebben voor deze ouders niet veel met elkaar te maken.' (De Wit, 1996, p. 35). In tegenstelling tot veel ouders zien leerkrachten in het verwijzen van leerlingen met schoolproblemen een goede maatregel. Met name storend gedrag dat het lesgeven bemoeilijkt en de sfeer op school bederft, en andere moeilijk te hanteren omgangsproblemen in de groep worden als een verzwaring van de werklust beschouwd. In combinatie met leerproblemen leiden deze gedragsmoeilijkheden bij de leerkracht al gauw tot het advies speciaal onderwijs (Doornbos, 1991). De mate waarin ouders en leerkrachten verwijzing naar het speciaal onderwijs als een oplossing zien, hangt voor een belangrijk deel samen met belangenverschillen tussen leerkrachten en ouders. Niet onafhankelijk van de milieufactoor is het voor sommige ouders onacceptabel dat hun kind op een school voor speciaal onderwijs wordt geplaatst. Leerkrachten daarentegen zijn vaak gebaat bij een verwijzing, met name wanneer het leerlingen met gedragsproblemen betreft. Het prestatieniveau en de orde in de klas blijven dan gehandhaafd.

In onderwijssociologisch onderzoek worden

\* Met dank aan R. Popping voor zijn opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

prestaties en problemen van leerlingen veelal beschouwd vanuit het perspectief van de leerkracht. Vanuit het feit dat leerkrachten veelal een andere visie hebben dan de ouders roept dit de vraag op hoe de ouders van leerlingen met schoolproblemen tegen het kind aankijken. Leerlingen met problemen op school zijn gebaat bij een zo vroeg mogelijke aanpassing van het leerproces, ondersteund door zowel de leerkracht als de ouders. Daarom is het van groot belang dat leerkracht en ouders hetzelfde inzicht hebben in de gedrags- en/of leerproblematiek. Immers, wanneer de probleempercepties van beiden verschillen dan zullen de opvattingen over de te treffen maatregelen ook verschillen. Voor een effectieve remediëring is het dan ook noodzakelijk dat er tussen leerkracht en ouders consensus bestaat over de problematiek en de aanpak daarvan. Dat maakt het interessant beide perspectieven te combineren en de vraag te stellen naar consensus tussen ouders en leerkrachten over hun perceptie van schoolproblemen. De centrale vraag van dit onderzoek is daarmee geschetst en als volgt geformuleerd:

1. *Op grond van welke criteria worden leerlingen als probleemleerling aangemerkt door de ouders en de leerkracht?*
2. *Welke factoren zijn van invloed op de consensus tussen de leerkracht en de ouders wat betreft hun perceptie van de schoolproblemen?*

## 1 Theoretisch kader

### 1.1 De probleemleerling

Probleemleerlingen zijn om verschillende redenen niet eenvoudig te definiëren. In de eerste plaats is een objectief criterium niet voorhanden. Ten tweede is met de opkomst van scholen voor speciaal onderwijs de norm voor probleemleerlingen veranderd. Leerlingen die vroeger op school bleven worden tegenwoordig vroegtijdig doorverwezen naar het LOM of MLK onderwijs. Ten derde zijn de problemen van leerlingen moeilijk tussen scholen te vergelijken aangezien per school de norm verschilt. Daarnaast wordt de inhoud van gedrag en prestaties van een leerling door de belangrijkste waarnemers, de ouders en de leerkracht, verschillend gepercipieerd. Omdat het oordeel

van de leerkracht en de ouders zich bovendien wijzigt onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen is de omschrijving van een probleemleerling tijd- en plaatsgebonden.

Bij schoolproblemen gaat vaak de meeste aandacht uit naar de prestatieproblemen van een leerling (Maas, 1992). Daarnaast vormen ook gedragsproblemen een belangrijke factor in de bestudering van schoolproblemen. Tussen het vóórkomen van beide typen problemen bestaat vaak een nauwe samenhang. Gedragsproblemen in de klas kunnen lagere leerprestaties tot gevolg hebben. Het omgekeerde effect van zwak presteren op schoolgedrag is, hoewel minder vaak onderwerp van studie, een aantal jaren geleden onderzocht door Van Liere (1990).

'Gedrag en prestaties, dat kan niemand ontkennen zijn gebonden aan biologische wortels. Dat bepaald gedrag problematisch heet, laat zich echter niet biologisch verklaren; dat betreft een maatschappelijk of wel sociologisch fenomeen.' (Bakker, 1984, p. 19). Datgene wat als een probleem wordt gezien kan worden opgevat als de uitkomst van een proces van sociale definiëring (Geelen & De Boom-Van Duin, 1983). Het basisonderwijs wordt gedomineerd door normen en waarden van de middenklasse (vgl. Jungbluth, 1996; Peschar & Wesselingh, 1995). Dit impliceert dat de 'speelruimte' die leerlingen hebben om problemen te vertonen afhankelijk is van de afstand tussen het thuis- en schoolmilieu. Leerlingen uit hogere en midden milieus krijgen van huis uit eigenschappen mee die overeenstemmen met wat er op school gewenst is, waardoor zij in het algemeen al gauw voldoen aan de schoolse normen. Deze leerlingen hebben zo meer 'speelruimte' voordat zich in de visie van de leerkracht problemen openbaren. Kinderen uit lagere milieus hebben veelal niet de vaardigheden die op school vereist zijn en wijken daardoor al snel in negatieve zin af van de norm. Voor hen is de afstand tot de probleemstatus veel kleiner, en iedere afwijking van hun 'normale' schoolhouding wordt dan al gauw als probleem gezien. In het kader van dit onderzoek worden schoolproblemen gedefinieerd als prestaties en gedrag van een leerling die in 'conflict' zijn met wat de omgeving 'normaal' acht, in die zin dat een bepaalde grens wordt overschreden.

## 1.2 De leerkracht

Leerkrachten hebben in de schoolpraktijk vaak een intensieve omgang met leerlingen. Omdat zij bovendien formeel tot oordelen bevoegd zijn, spelen zij een belangrijke rol bij het beoordelen van gedrag en prestaties, en worden zij gezien als de centrale figuur bij de onderkenning en behandeling van problemen (Rispen, 1990; Meijer, 1986). Onderzoek wijst uit dat in 80% van de verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs de leerkracht het verwijzingsproces op gang brengt (Rispen, 1990; Meijer, 1986).

Leerkrachten signaleren problemen niet alleen op grond van feitelijke toetsprestaties, maar ook op grond van de positie die de leerling volgens de leerkracht inneemt in de klas (Meijnen, 1984). De klascontext, gekleurd door schoolse normen en waarden, waarbinnen verschillende leerlingen onderling met elkaar worden vergeleken vormt het *referentiekader* van de leerkracht. Leerlingen blijken in die praktijk vaak gespiegeld te worden aan een fictieve 'ideale' leerling waarin standaarden met betrekking tot het milieu, de werkhouding, moreel en sociaal gedrag liggen opgesloten (Hargreaves, Hester & Mellor, 1975).

De leerkracht signaleert de problemen bovendien niet als een objectieve buitenstaander, maar is een direct betrokkene die zich een *beeld* van leerlingen vormt en tegen die achtergrond tot een beoordeling van prestaties en gedrag komt. Dikwijls spelen daarbij op het oog niet relevante factoren mee; in het bijzonder milieu en sekse van de leerling beïnvloeden de waarneming. Over het algemeen zijn leerkrachten van mening dat kansrijke kinderen beter kunnen presteren, maar ook meer worden gesteund door hun ouders. Kinderen uit lagere milieus worden verondersteld lager te presteren. Dat leerlingen daarnaast ook seksetypische verschillen vertonen staat voor docenten buiten kijf. Van meisjes hebben leerkrachten met name een positiever beeld in termen van sociaal gedrag en werkhouding. Zij hebben in de ogen van de leerkracht over het algemeen minder vaak individuele hulp nodig, maar presteren gemiddeld iets lager. Jongens worden veel meer gezien als druk, geïnteresseerd en goede prestaties leverend (Van der Kleij, 1983).

De beeldvorming rond een leerling vormt het uitgangspunt voor de *verwachtingen* die

leerkrachten koesteren ten aanzien van de toekomstige prestaties en het gedrag van een leerling. Door het onderzoek van Rosenthal en Jacobson in 1968, dat bekend is geworden als het 'Pygmalion-experiment' is meer duidelijkheid verkregen over de gevolgen van de leerkrachtverwachtingen voor de prestaties van het kind. De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat wanneer een leerkracht vermoedt dat een leerling beter kan presteren, deze zich tegenover de leerling zo zal gedragen dat er werkelijk een prestatieverbetering optreedt, ook al bestaat er geen objectieve grond voor deze vermoedens (Van der Hoeven, 1990).

De perceptie van de schoolproblemen hangt direct samen met de verwachtingen die de leerkracht ten aanzien van leerlingen koestert. Gedrag en prestaties die in negatieve zin niet aan de verwachtingen voldoen, worden als *problemen gepercipieerd*.

## 1.3 De ouders

Bodin (1996) komt in haar onderzoek tot de conclusie dat in ongeveer een derde van de gevallen de ouders schoolproblemen als eerste opmerken. De gezinsomgeving met eventuele andere kinderen vormt daarbij een belangrijk *referentiekader* voor ouders. Deze context met de daar geldende normen en waarden zijn bepalend voor ouders wanneer zij afwijkend gedrag signaleren. Normerend zijn in het algemeen demografische kenmerken zoals opleiding, werk, inkomen, de buurt en de beleving van de eigen opvoeding (Peeters & Hermans, 1996). Zo vormen ouders zich op grond van de in hun sociale omgeving geldende normen een *beeld* van gewenst gedrag en het prestatieniveau.

Verschillende onderzoeken tonen aan dat niet kan worden geconcludeerd dat bepaalde groepen ouders onderwijs minder belangrijk vinden, wèl dat hun *verwachtingen* verschillen (Van Eck, Ledoux & Veen, 1994; Van der Hoeven, 1994; Van Liere, 1990). Op basis van hun eigen ervaringen stellen ouders uit lagere milieus hun verwachtingen ten aanzien van hun kinderen laag en twijfelen vaker dan andere ouders aan de capaciteiten van hun kind (Driessen, 1996). Een contrast hiermee vormen allochtone ouders met een lage opleiding. Hoewel hun kinderen gemiddeld drie maal zo vaak blijven zitten in vergelijking tot autochtone

leeftijdgenootjes, zijn de ouders behoorlijk optimistisch over de capaciteiten van hun kinderen en over hun toekomst in het voortgezet onderwijs (Driessen, 1996). Ouders uit de midden- en hogere klassen ontleen hun sociale positie aan een hogere (beroeps)opleiding. Kennis en diploma's zijn voor deze klassen vaak de enige kapitaalbron die zij door kunnen geven aan hun nageslacht. Onderwijs dient vooral als defensieve strategie om de eigen positie te consolideren en het risico op sociale daling tegen te gaan (Waslander & Bosman, 1997). Deze ouders hebben dus een buitengewoon groot belang bij onderwijs en hebben om die reden hoge verwachtingen van hun kind.

Ouderlijke verwachtingen verschillen vaak ook wat betreft zonen en dochters. In de praktijk betekent dat, hoewel ouders onderwijs voor ieder even belangrijk vinden, dat jongens en meisjes seksespecifiek gesocialiseerd worden (Jungbluth, 1996). Ouders blijken jongens over het algemeen meer competitief en agressief op te voeden dan meisjes. Daarnaast worden van jongens in het algemeen goede schoolresultaten verwacht, waardoor ze met meer prestatieuitdaging worden benaderd. De einddoelen die ouders voor meisjes voor ogen hebben liggen dikwijls anders. Meisjes worden meer beschermd behandeld en niet bijzonder uitgedaagd beter te gaan presteren. Van hen wordt meer dan van jongens verwacht dat zij zich conform de schoolregels gedragen (Van Eck et al., 1994).

De seksespecifieke verwachtingen van ouders hangen direct samen met de sociale klasse waartoe het gezin behoort; er is sprake van een interactie-effect. In de lagere sociale klassen wordt het laag presteren van meisjes als minder problematisch gezien dan het laag presteren van jongens. Ten aanzien van gedrag geldt in deze lagere sociale klassen dat alhoewel jongens over het algemeen strikter worden opgevoed dan meisjes, zij in de regel uiteindelijk toleranter beoordeeld worden. Ouders in de lagere klassen reageren vooral op het direct waar te nemen gedrag, ouders in de hogere klassen meer op de intentie dan op het effect (Dekkers & Smeets, 1982).

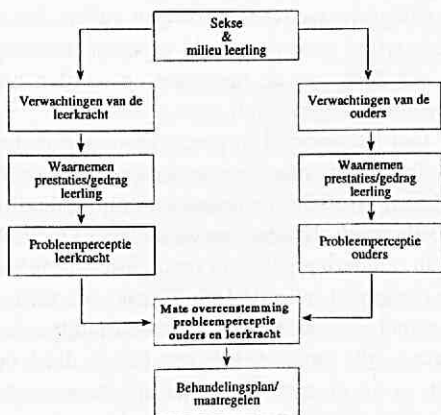
Onafhankelijk van de hoogte van de verwachtingen geldt voor de ouders hetzelfde als voor de leerkracht: het niet voldoen aan de verwachtingen in negatieve zin betekent voor hen

dat die prestaties en gedrag als *probleem* worden *gepercipieerd*.

#### 1.4 Perceptieverschillen

Vanuit de beschrijving van de leerkracht- en ouderperceptie van schoolproblemen kunnen nu mogelijke verschillen in de probleemperceptie van ouders en leerkrachten begrepen worden. Het aanmerken van een probleemleerling wordt gezien als een proces van sociale definiëring, waarbij de uitkomst wordt bepaald door de (sub)culturele normen en waarden die de betrokkenen aanhangen (Merton, 1971). Het referentiekader speelt een belangrijke rol als context waarbinnen gedrag en prestaties worden waargenomen en beoordeeld. Juist het feit dat leerlingen door de leerkracht en de ouders vanuit verschillende referentiekaders, met mogelijk verschillende normen, worden waargenomen wordt hier gezien als oorzaak voor het bestaan van perceptieverschillen tussen beiden. Leerkrachten nemen een leerling waar door interactie in de *klas*, ouders zien een kind in de *dagelijkse leefomgeving*. De informatie die leerkrachten en ouders over een leerling hebben is contextgebonden en verschilt daardoor van elkaar. Daarnaast speelt de afstand tussen de thuis- en de schoolcultuur een belangrijke rol. Naarmate de sociale achtergrond van de ouders met de daarbij geldende normen en waarden dichter de schoolomgeving met de daar geldende normen en waarden nadert, hebben ouders en leerkrachten meer dezelfde verwachtingen van een leerling wat betreft diens prestaties en gedrag. Het niet voldoen aan die verwachtingen geldt voor beide op hetzelfde prestatie- en gedragsniveau als problematisch, waardoor de perceptieverschillen tussen deze ouders en de leerkracht dan ook kleiner worden verondersteld. Ouders die een andere norm hanteren voor hun kind zijn, afhankelijk van de hoogte van hun verwachtingen, sneller of minder snel teleurgesteld in die verwachtingen. Ouders die hun verwachtingen lager stellen dan de leerkracht signaleren (nog) geen problemen bij hun kind op een punt waar de leerkracht deze wel waarneemt. Omgekeerd zullen ouders met hogere verwachtingen eerder en bij een hoger prestatieniveau van hun kind niveau problemen signaleren bij hun kind dan de leerkracht. De factoren sekse van de leerling en gezinsmilieu zijn bepalend voor de hoogte

van de verwachtingen en de probleempceptie van ouders en de verschillen daarin met die van de leerkracht. Een niet in deze studie getoetste veronderstelling is tot slot de verwachting dat de mate waarin er consensus bestaat tussen de leerkracht en de ouders wat betreft de schoolproblemen van een leerling van invloed is op de te nemen maatregelen of het behandelingsplan. In Figuur 1 zijn de veronderstelde theoretische relaties schematisch weergegeven.



Figuur 1. Theoretisch model

## 2 Methode

### 2.1 Onderzoekspopulatie

De gegevens voor dit onderzoek zijn ontleend aan twee andere onderzoeken. Beide onderzoeken zijn uitgevoerd door het ITS in samenwerking met het SCO-Kohnstamm Instituut. Het eerste en het belangrijkste deel van de data is afkomstig uit het PRIMA-cohort onderzoek 1994/95 dat representatief is voor alle Nederlandse basisscholen (Jungbluth, Peetsma & Roeleveld, 1996). Het tweede deel van de data betreft het WSNS-onderzoek waarin op een selectie van 54 PRIMA-basisscholen aanvullend een meer specifieke studie is verricht naar 'risicoleerlingen in het basisonderwijs' (Jungbluth & Van Langen, 1997). In het onderhavige onderzoek worden gegevens uit beide onderzoeken gecombineerd. De noodzaak te kunnen beschikken over zowel de probleempceptie van de ouders als die van de leerkracht heeft de steekproef ingeperkt tot alle

leerlingen van groep 4 op een selectie van 54 PRIMA-basisscholen (N=1347).

De gegevens zijn verzameld bij drie groepen respondenten. In de eerste plaats zijn bij de leerlingen eenmalig gegevens verzameld wat betreft hun werkelijke prestaties via de CITO taal- en rekentoetsen. In de tweede plaats is via leerkrachtvragenlijsten informatie verkregen over hun inschatting van de prestaties, het gedrag en de behoefte van leerlingen aan hulp of maatregelen. Tenslotte is middels de ouder-vragenlijst inzicht verkregen in de inschatting die zij hebben van de prestaties, het gedrag en de behoefte van hun kind aan hulp of maatregelen.

De onderzoekspopulatie kan ten opzichte van de landelijk representatieve steekproef (PRIMA 1994/95) op een aantal belangrijke punten nader worden beschreven. Uitsgesplitst naar sekse als één van de *leerlingkenmerken*, blijkt dat er 52,3% jongens zijn en 47% meisjes. Van 9 leerlingen (0,7%) was de sekse niet ingevuld. Ten aanzien van de variabele milieu blijkt dat leerlingen van allochtone afkomst en ouders uit een lager milieu in deze studie in hoge mate oververtegenwoordigd zijn (24,6% ten opzichte van 6,9% in de representatieve steekproef). Als gevolg daarvan zijn er relatief minder leerlingen uit de midden en hogere milieus dan op grond van de representatieve steekproef zou worden verwacht. Als gevolg van de soms geringe bereidwilligheid van scholen (met vooral achterstandsleerlingen) achtergrondgegevens van leerlingen te verstrekken, is van een relatief groot aantal (23,9%) leerlingen de sociaal-etnische achtergrond onbekend. Wat betreft de *ouderkenmerken* is door 70% van de ouders gerespondeerd, in voldoende mate verdeeld over de onderscheiden milieucategorieën. Uit de *schoolkenmerken* kan worden opgemaakt dat de oververtegenwoordiging van het aantal allochtone leerlingen verklaard wordt door de oververtegenwoordiging van het aantal scholen met een overwegend allochtoon publiek, en het grote aantal stadsscholen in het midden-westen van het land op openbare grondslag. De oververtegenwoordiging van allochtone leerlingen wordt niet als een belemmering voor het onderzoek gezien, omdat de aandacht in dit onderzoek met name uitgaat naar leerlingen met problemen op school en deze zich vaak onder

allochtone leerlingen bevinden. Daarnaast blijkt tevens uit de ouderrespons dat ondanks het hoge percentage leerlingen waarvan de sociaal-etnische achtergrond ontbreekt, elke milieucategorie voldoende vertegenwoordigd is.

## 2.2 Variabelen

Voor dit onderzoek is het noodzakelijk het theoretische concept 'probleemleerlingen' nader te operationaliseren. Om nu deze categorie leerlingen te kunnen aanwijzen is gebruik gemaakt van drie methoden. De eerste in dit onderzoek belangrijke methode is het vaststellen van problemen op basis van de *leerkrachten ouderinschatting*. Om probleemleerlingen op deze wijze te kunnen identificeren zijn de items uit de leerkracht- en oudervragenlijsten van het PRIMA en het WSNS onderzoek opnieuw geschaald (Kassenberg, 1997). Via factoranalyse zijn 3 nieuwe variabelen verkregen. De betrouwbaarheid is achter iedere schaal weergegeven voor respectievelijk de leerkracht- en de oudervragenlijst'. De eerste variabele betreft de inschatting van de prestaties van een leerling ( $\alpha=.90$  en  $\alpha=.73$ ) en de tweede variabele de inschatting van het gedrag ( $\alpha=.81$  en  $\alpha=.63$ ). Ten derde is een variabele verkregen die aangeeft in hoeverre de leerkracht dan wel de ouders hulp/maatregelen noodzakelijk achten voor een leerling ( $\alpha=.88$  en  $\alpha=.69$ ).

De tweede, meest gangbare, methode is het op basis van de toetsprestaties vaststellen van leerlingen die (landelijk gezien) het laagst scoren. Deze leerlingen worden *absolute laagstpresteerders* genoemd. Daarnaast is uit de theorie naar voren gekomen dat ouders en leerkrachten via vergelijking met andere kinderen tot een beoordeling van prestaties en gedrag komen en niet in een vergelijking met een landelijk gemiddelde. Daardoor is het vaak ondoenlijk voor hen de prestaties van leerlingen in het landelijke kader te beoordelen. Bepalend is de positie die een leerling inneemt in de klas. Zo worden probleemleerlingen uiteindelijk vaak aangemerkt op het laag presteren binnen de jaargroep. Om die reden is per school en per groep de relatieve rangpositie op grond van de taal- en rekenscores van iedere leerling berekend. Op deze derde wijze worden er tenslotte binnen iedere school *relatieve laagstpresteerders* aangemerkt.

Om de categorie probleemleerlingen in de drie benaderingen te kunnen afbakenen is er steeds vanuit gegaan dat de leerlingen met de laagste scores als problematisch gelden. Zowel in de ouder- en leerkrachtinschatting als in de taal- en rekentoetscores (absoluut en relatief) zijn categorieën aangebracht in de scores, waarbij het feit dat iedere categorie door een voldoende aantal leerlingen moet worden gerepresenteerd als uitgangspunt heeft gediend. Er is gekozen voor een vijfdeling waarbij in iedere categorie evenveel leerlingen vallen. De op deze wijze geconstrueerde groepen omvatten steeds 20% van de populatie en worden hier 'kwintielen' genoemd.

Om het verschil in perceptie tussen ouders en leerkracht meetbaar te maken is voor de schalen prestatie-, gedrags- en hulpinschatting steeds de inschatting van de ouders (waarde 1-5) in mindering gebracht op de inschatting van de leerkracht (waarde 1-5). Zo zijn drie nieuwe variabelen (prestatie-, gedrags- en hulpperceptieverschil) ontstaan met een bereik dat loopt van -4 tot en met +4. Beide uitersten worden bereikt wanneer de leerkracht en de ouders het geheel oneens zijn met elkaar. De waarde 0 wordt daaruit volgend verkregen wanneer er sprake is van consensus tussen leerkracht en ouders over de inschatting van problemen: de leerling had in de ogen van beiden dezelfde score.

Via deze werkwijze is het te verwachten dat er bij probleemleerlingen op basis van de tweede en de derde definitie verschillen optreden wanneer leerlingen als absolute, dan wel als relatieve laagstpresteerder (categorie-1) worden aangemerkt, aangezien per school het gemiddelde prestatieniveau verschilt. Op bepaalde scholen zoals 'elite scholen' zullen als het om de absolute indeling gaat geen leerlingen in categorie-1 vóórkomen, terwijl ze op basis van de relatieve score-indeling wel 20% laagstpresteerders hebben (zie ook Jungbluth & Van Langen, 1997). Leerlingen die relatief (binnen de eigen klas) dus tot de laagstpresteerders behoren kunnen absoluut (landelijk) in een aanmerkelijk hogere categorie terecht komen.

De variabele 'milieu' wordt via de typering sociaal-etnische achtergrond opgebouwd uit twee kenmerken van de ouders van leerlingen: hun geboorteland en hun opleidingsniveau (Jungbluth & Van Langen, 1997). De zesdeling

Tabel 1

Percentages door ouders en leerkrachten aangemerkte prestatie-probleemleerlingen per absolute en relatieve taal- en rekencategorie (vetgedrukt zijn correcte inschattingen)

	Werkelijke prestatie categorie	Absoluut		Relatief	
		Rekenen	Taal	Rekenen	Taal
Leerkracht	1 (laagstpresteerder)	<b>40,4</b>	<b>28,6</b>	<b>42,2</b>	<b>28,3</b>
	2	24,5	24,5	20,4	24,9
	3	9,0	17,3	7,3	11,9
	4	11,0	10,9	4,1	15,4
	5 (hoogstpresteerder)	5,6	10,7	14,3	15,4
Ouders	1 (laagstpresteerder)	<b>28,9</b>	<b>20,5</b>	<b>30,4</b>	<b>18,2</b>
	2	17,9	16,7	16,8	18,2
	3	10,3	14,6	2,1	12,6
	4	5,5	10,9	6,2	6,4
	5 (hoogstpresteerder)	3,7	4,4	0,0	7,7

die hieruit is opgebouwd heeft de categorieën: 'LBO-Turks/Marokkaans', 'LBO-overig allochtoon', 'LBO-autochtoon', 'MBO', 'HBO/ WO', 'onbekend'.

Tenslotte wordt ook de variabele sekse van de leerling in het onderzoek betrokken.

### 2.3 Analyse

De onderzoeksopzet bestaat globaal uit twee delen. In de eerste plaats wordt er via verschillende beschrijvende methodes een overzicht geschetst van het aantal leerlingen dat volgens de leerkracht, volgens de ouders en in objectieve zin (blijkend uit de toetsen) problemen heeft op school. Inzicht in de juistheid van de inschatting van de ouders en de leerkracht wordt daarna verkregen door het aantal leerlingen die in hun respectievelijke visie prestatieproblemen hebben af te zetten tegen de werkelijke (objectieve) taal- en rekenniveaus. Via regressie-analyse is vervolgens het effect van sekse en milieu op de inschatting van de leerkracht en de ouders gemeten.

In de tweede stap zijn de perceptieverschillen tussen ouders en leerkrachten nader bestudeerd. De variabelen perceptieverschil wat betreft gedrag, prestaties en hulpinschatting zijn in drie regressie-analyses ingevoerd als afhankelijke variabele. Als predictoren zijn de mate van objectieve prestatieproblemen, de individuele leerlingkenmerken sekse en milieu en het bestaan van een eventueel behandelingsplan of maatregelen ingevoerd. Met behulp van een gepaarde t-toets is nagegaan of de leerkracht- en ouderpercepties statistisch significant van elkaar verschillen.

## 3 Resultaten

### 3.1 Waarnemen en perceptie van prestaties en gedrag

De uitkomsten van de eerste analyses geven inzicht in de waarneming van het gedrag en de prestaties van leerlingen door ouders en leerkrachten. Tabel 1 laat zien dat slechts een deel van de ouders (gemiddeld 25%) en de leerkrachten (gemiddeld 35%) die leerlingen als probleemleerling waarneemt die dat ook op grond van hun werkelijke prestaties (taal en rekenscores) zijn.

De overige ouders en leerkrachten merken leerlingen als probleemleerling aan terwijl zij op grond van hun prestaties tot de goede of zeer goede leerlingen behoren (percentages in categorie 2-5 geplaatst). Tevens blijkt uit de cijfers dat leerkrachten 40,4% van de probleemleerlingen en ouders 28,9% van de probleemleerlingen ook als zodanig op basis van hun absolute rekenprestaties goed inschatten. Het blijkt dat probleemleerlingen op basis van rekenprestaties vaker goed worden ingeschat dan op basis van hun taalprestaties. Leerkrachten schatten 28,6% van de probleemleerlingen en ouders slechts 20,5% van de probleemleerlingen op basis van taalprestaties goed in. Theoretisch werd verondersteld dat leerkrachten en ouders de prestaties van een leerling beter kunnen inschatten ten opzichte van de rest van de klas (relatieve prestaties) dan ten opzichte van de landelijke populatie leerlingen (absolute prestaties). Deze veronderstelling wordt niet bevestigd. De percentages die conform de wer-

Tabel 2

Opbouw van de probleemleerlingen (categorie-1) wat betreft prestaties in absolute en relatieve zin, en wat betreft prestaties en gedrag volgens de leerkracht- en de ouderinschatting, naar sekse en sociaal-etnische achtergrond

	Prestaties		Prestatie-inschatting		Gedragsinschatting	
	absoluut	relatief	ouders	leerkracht	ouders	leerkracht
Jongen	44,5	46,3	54,0	52,3	58,7	62,9
Meisje	55,5	53,7	46,0	47,7	41,3	37,1
LBO, Tur/Mar	38,2	18,4	10,9	16,8	16,4	12,5
LBO, ov.all	4,6	5,9	5,1	8,1	6,6	7,1
LBO, autocht.	16,8	24,3	29,1	26,6	20,4	22,0
MBO	10,7	22,4	23,4	19,1	23,7	28,0
HBO/WO	4,6	5,3	7,4	7,5	9,2	10,1
onbekend	25,2	23,7	24,0	22,0	23,7	20,2

kelijke prestaties in categorie-1 worden ingeschat liggen bij de relatieve prestaties niet hoger dan bij de absolute prestaties. Wat betreft het gedrag van een leerling is het niet mogelijk te bepalen in hoeverre ouders en leerkrachten in staat zijn dit correct in te schatten. De vergelijking met het werkelijke gedrag kan niet worden gemaakt omdat er geen objectieve toets voorhanden is.

In Tabel 2 wordt vervolgens uiteengezet wat de kenmerken zijn van de leerlingen die door hun ouders en de leerkracht worden aangemerkt als probleemleerling (categorie-1) en welke leerlingen dat ook daadwerkelijk zijn (absoluut en relatief).

Hoewel meisjes over het algemeen iets lager presteren dan jongens, worden zij minder vaak als prestatie-probleemleerling beschouwd (meisjes gem. 47% ten opzichte van jongens gem. 53%). Dit is waarschijnlijk het gevolg van het feit dat zij aanzienlijk minder vaak als gedrags-probleemleerling worden gezien (meisjes gem. 39% ten opzichte van jongens gem. 61%). Jongens worden, naar blijkt uit de cijfers, vaker als probleemleerling aangemerkt. Soms is dat alleen vanwege hun lage prestaties, maar vooral in combinatie met moeilijk gedrag. Verondersteld wordt dat er sprake is van een samenspel tussen prestaties en gedrag in de waarneming daarvan door de ouders en de leerkracht. Bepaalde lage prestaties worden als minder problematisch gepercipieerd wanneer dit samengaat met norm-conform gedrag. Sommige, niet noodzakelijk extreem lage prestaties kunnen daarentegen als problematisch worden gezien wanneer dit samengaat met moeilijk schoolgedrag.

Leerlingen uit LBO-autochtone milieus en MBO milieus worden het vaakst als laagstpresteerder én gedrags-probleemleerling gezien door ouders en leerkrachten (gem. 25% wat betreft prestaties, gem. 24% wat betreft gedrag), hoewel hun werkelijke prestaties daar geen directe aanleiding toe geven (gem. 14% is landelijk gezien laagstpresteerder). Deze leerlingen worden ook vaker dan andere leerlingen aangemerkt als leerlingen die extra hulp/maatregelen nodig hebben. De groep allochtone leerlingen (met name Turks/Marokkaanse leerlingen) die op grond van hun werkelijke prestaties vooral tot de categorie laagstpresteerders behoren (landelijk 38%), worden door de ouders en de leerkracht niet in overeenkomstige mate als prestatie-probleemleerling aangemerkt (gem. slechts 14%). Ook nemen beide partijen opvallend weinig gedragsproblemen bij de allochtone leerlingen waar (gem. 14%). Deze leerlingen komen volgens hun inschatting dan ook niet in aanmerking voor een behandelingsplan of maatregelen. Verondersteld wordt dat zowel de leerkrachten van de allochtone leerlingen die vaak op 'zwarte scholen' lesgeven, als de ouders minder goed kunnen refereren aan andere leerlingen; het valt hun dus minder gauw op dat deze leerlingen beneden gemiddeld scoren. Daarnaast hebben leerkrachten soms een dermate lage verwachting van Turks/Marokkaanse leerlingen dat maatregelen om hun prestaties te verbeteren niet nodig worden geacht (vgl. Driessen, 1996).



### 3.2 De invloed van sekse en milieu op de probleemperceptie

De invloed van sekse en het milieu van de leerling op de waarneming van de prestaties en het gedrag door de ouders en de leerkracht is via regressie-analyse getoetst. Uit de analyses voor zowel leerkrachten als ouders, waarin hun inschatting van prestaties en gedrag zijn opgenomen als afhankelijke variabele, blijkt de invloed van sekse en milieu gering wanneer de verklaarde variantie in ogeschouw wordt genomen. In het geval van de ouders wordt hun inschatting van de prestaties voor 2% verklaard door sekse en milieu. De gedragsinschatting van ouders wordt ook voor 2% verklaard door sekse en milieu. De inschatting van de leerkrachten van prestaties wordt voor bijna 5% verklaard door sekse en milieu. Sekse en milieu verklaren eveneens 5% in de variantie van de gedragsinschattingen van leerkrachten. Ondanks de lage verklaarde variantie is er een tendens waar te nemen. In het algemeen wordt de waarneming van prestaties door ouders en leerkrachten beïnvloed door het milieu van de leerling (en de ouders); terwijl de waarneming van gedrag daarentegen juist wordt beïnvloed door de sekse van een leerling.

In antwoord op de eerste onderzoeksvraag kan worden vastgesteld dat de kenmerken van probleemleerlingen verschillen per definitie die men hanteert voor deze leerlingen. Ouders en leerkrachten merken in hun perceptie van de gedrags- en prestatieproblemen andere leerlingen als probleemcategorie dan op grond van de werkelijke (absolute en relatieve) prestaties zou worden verwacht. Vermoedelijk is er sprake van een samenspel tussen prestaties en gedrag in de waarneming daarvan door ouders en de leerkracht. Een duidelijke invloed van

sekse en milieu bij de beoordeling van leerlingen door ouders en leerkrachten kon niet worden aangetoond.

### 3.3 Verschillen en consensus in probleemperceptie

Het tweede deel van de probleemstelling gaat specifiek in op de vraag onder welke omstandigheden er al dan niet sprake is van consensus tussen ouders en de leerkracht wat betreft hun perceptie van de problemen. Uit Tabel 3 blijkt dat de meeste consensus bestaat over de prestaties van leerlingen (35%). Gezien het feit dat dit het onderwerp is waar zowel de leerkracht als de ouders via schoolrapporten en toetsen het meest zicht op hebben is dit niet verwonderlijk. Tevens zijn de prestaties meestal het onderwerp van gesprek tijdens de zogenaamde 'tien minuten gesprekjes' op school tussen leerkracht en ouders, wat de percepties dichter bij elkaar kan brengen. De geringste consensus (23%) bestaat er ten aanzien van de gedragsproblemen van een leerling. Dat lijkt aannemelijk omdat voor gedrag de normen minder duidelijk zijn, en de wijze waarop gedrag wordt waargenomen sterk afhankelijk is van de context waarbinnen het wordt waargenomen. Vaak zullen ouders vanuit de thuissituatie anders tegen schoolgedrag aankijken dan de leerkracht vanuit de klas. De school stelt specifieke en andere eisen aan het gedrag van een leerling dan de ouders. Wat betreft de inschatting van de hulpbehoefte verschillen ouders en leerkrachten in 28% van de gevallen van mening.

De t-toets wijst uit dat de prestatieperceptie van ouders en leerkrachten significant van elkaar verschilt ( $p < .05$ ). Via regressie-analyse is nagegaan wat het effect van eventueel getroffen maatregelen, de sekse van de leerling

Tabel 3  
Mate perceptieverschillen tussen ouders en leerkrachten wat betreft prestaties, gedrag en hulpinschatting (in procenten)

Verschil waarden	Prestatieperceptie	Gedragsperceptie	Hulpinschatting
-4 (lk 1/ ou 5)	1,4	2,8	0,6
-3	3,4	5,3	3,1
-2	7,4	10,4	8,1
-1	17,7	17,8	21,0
0 (Consensus)	34,7	23,1	28,4
1	17,9	19,3	18,7
2	11,2	10,7	11,8
3	5,3	8,6	5,9
4 (ou 1/ lk 5)	1,0	2,1	2,4

en het milieu van de leerling en ouders op de perceptieverschillen is. Deze effecten zijn vrijwel afwezig gezien de verklaarde variantie van 2%. Slechts het bestaan van een behandelingsplan (maatregel) oefent een geringe invloed uit op de mate van consensus. Wanneer een dergelijk plan bestaat, of maatregelen zijn getroffen, dan zijn de perceptieverschillen, zoals verondersteld, kleiner. Een effect van sekse en milieu kon niet worden aangetoond.

Ten aanzien van het gedrag wijst de t-toets uit dat de ouder- en leerkrachtpercepties niet significant van elkaar verschillen ( $p > .10$ ). Dit blijkt een gevolg te zijn van de wijze waarop de perceptieverschillen zijn geoperationaliseerd. Doordat zowel het aantal gevallen waarin de ouders positiever zijn dan de leerkracht en, omgekeerd, de gevallen waarin de leerkrachten positiever zijn dan de ouders ongeveer aan elkaar gelijk zijn, worden deze waarden tegen elkaar weg gemiddeld, waardoor verschillen niet meer inzichtelijk zijn. Uit tabel 3 is echter gebleken dat deze verschillen ten aanzien van gedrag wel degelijk aanwezig zijn. De invloed van sekse en milieu van een leerling, als ook van de eventueel getroffen maatregelen is blijkens de regressie-analyse gering en bovendien niet significant ( $R^2=1\%$ ).

Ouders en leerkrachten verschillen ook significant van elkaar in de mate waarin zij hulp nodig achten voor de leerlingen ( $p < .01$ ). Een effect van sekse, milieu en de eventueel reeds getroffen maatregelen op de perceptieverschillen wordt via de regressie-analyses niet bewezen ( $R^2=2\%$ ).

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag blijkt dat er aanmerkelijke verschillen bestaan tussen de perceptie van de leerkracht en de ouders als het gaat om schoolproblemen. Met name wat betreft hun gedragsperceptie bestaat er vrij weinig consensus. De van belang veronderstelde factoren sekse, milieu en maatregelen verklaren weinig variantie in de perceptieverschillen.

objectieve scores op taal- en rekentoetsen zowel leerkrachten als ouders een aanzienlijke groep leerlingen ten onrechte *niet* als probleemleerling identificeren. Wat taal en rekenen betreft wordt gemiddeld 72% respectievelijk 59% van de leerlingen niet als probleemleerling (h)erkend door de leerkracht. Voor de ouders zijn deze percentages 81% en 70%. Ook het omgekeerde komt voor: leerlingen die als probleemleerling worden bestempeld, die dat op grond van de scores op taal- en rekentoetsen niet zijn (vgl. Tabel 2). De discrepantie met de objectieve scores is bovendien niet gelijk voor leerkrachten en ouders; zij verschillen in aanzienlijke mate in hun definiëring van wat een probleemleerling is (respectievelijk wat betreft gedrag, hulpinschatting en prestaties in 77%, 72% en 65% van de gevallen).

Bij deze constatering moet een tweetal opmerkingen gemaakt worden. De eerste betreft onze aanname dat de taal- en rekenscores van leerlingen in dit onderzoek een maat zijn voor de 'werkelijke' problemen van een leerling. Deze aanname lijkt gerechtvaardigd omdat het door het CITO gevalideerde toetsen betreffen, en de scores in de praktijk ook als indicator voor leersucces gebruikt worden. De tweede opmerking behelst een relativering; alhoewel taal- en rekenscores valide indicatoren zijn en in dit onderzoek een zinvol onderscheid aanbrengen, wordt er in de praktijk juist ook veel waarde gehecht aan het oordeel (c.q. advies) van de leerkracht. Verondersteld mag worden dat de leerkracht naast de prestatiebeoordeling ook de beoordeling van het gedrag laat meewegen in zijn of haar oordeel. Dit zou althans een deel van het verschil tussen prestaties en oordeel kunnen verklaren, zeker waar het de discrepantie tussen 'goede' scores en een definitie als 'probleemleerling' betreft. Het is aannemelijk dat ook ouders in hun beoordeling van de prestaties het gedrag meewegen. Jongens blijken zo vaker als probleemleerling te worden aangemerkt dan meisjes. Daarnaast worden leerlingen van ouders met een LBO-autochtone of MBO achtergrond veelal als probleemleerling gezien, terwijl volgens de objectieve prestatietoetsen de LBO-Turks/Marokkaanse leerlingen hier meer aanleiding toe geven. Hieruit wordt duidelijk dat de definiëring van een leerling als probleemleerling niet eenduidig is. Ouders en leerkrachten

## 4 Conclusies en discussie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat veel ouders en leerkrachten leerlingen met schoolproblemen niet als zodanig inschatten. Dat wil zeggen dat naar de maatstaf van de

beoordelen leerlingen vanuit hun eigen context heel verschillend en kunnen op grond daarvan tot een geheel verschillende conclusie komen. Dit heeft tot gevolg dat er in veel gevallen onderling verschillen bestaan tussen ouders en leerkrachten in hun perceptie van de schoolproblemen. Wat betreft de perceptie van prestaties, zijn ouders en leerkrachten het in ruim een derde van de gevallen met elkaar eens, echter wat betreft de perceptie van gedragsproblemen bestaat er met nauwelijks 25% overeenstemming de geringste consensus. Een effect van sekse en milieu van de leerling op de perceptie van prestaties, gedrag en de hulpbehoefte van een leerling, als ook de verschillen in de perceptie op deze vlakken, kon niet worden aangetoond. Dit is vanuit theoretisch oogpunt op zijn minst opmerkelijk en verdient in de toekomst nadere bestudering.

Gestuurd door het WSNS-beleid maken scholen vorderingen op het gebied van integrale leerlingzorg en adaptief onderwijs (onderwijs op maat); die vorderingen zijn echter beperkt te noemen (Notebomer, 1998; Peschar & Meijer, 1997). Hoewel leerkrachten beseffen dat zij lesgeven aan leerlingen die onderling sterk van elkaar verschillen wordt nog vaak via klassikale lesmethoden gewerkt. Dat betekent dat alle leerlingen in de praktijk via één algemene aanpak worden onderwezen, ongeacht hun onderlinge verschillen. Daarnaast zijn veel leerkrachten planmatiger gaan werken, hoewel op veel punten nog verbetering mogelijk is. Niet voor alle probleemleerlingen blijken behandelingsplannen te worden opgesteld en bovendien wordt vaak niet gecheckt of de aanpak effect sorteert. Per school en per leerkracht worden op deze manier zeer verschillende werkwijzen gehanteerd.

Adaptief onderwijs en eventuele maatregelen, afgestemd op de individuele leerling, vergen in de eerste plaats betrouwbare kennis omtrent welke leerlingen bepaalde problemen hebben en zo ja, wat daar vervolgens aan moet gebeuren. Leerkrachten en ouders blijken aanzienlijk van mening te verschillen als het gaat om de definiëring van probleemleerlingen. Afhankelijk van de context waarin de leerling wordt waargenomen, thuis of op school, en de normen die daarbinnen gelden worden per school en door de leerkracht en de ouders ver-

schillende leerlingen als probleemleerling aangemerkt. Voor een gericht beleid is daarom meer eenduidigheid in de mate waarin leerlingen als probleemleerling worden aangemerkt noodzakelijk. Dit komt ook de uiteindelijke remediëring van de schoolproblemen ten goede. Het lijkt aannemelijk dat als gevolg van de soms zeer uiteenlopende probleemperceptie van ouders en leerkrachten ook hun visie op de eventueel te nemen maatregelen verschilt. Zo heeft dit onderzoek aangetoond dat met name de consensus wat betreft gedragsproblemen erg gering is. Aangezien gedragsproblemen voor leerkrachten de grootste problemen opleveren in verband met de sfeer in de klas en de ordehandhaving, zijn het niet voor niets deze leerlingen die in combinatie met lage prestaties naar het speciaal onderwijs verwezen worden. Hoewel ouders het vaak niet met deze oplossing eens zijn, blijken leerkrachten uiteindelijk vaak de belangrijkste stem te hebben in de uiteindelijke beslissing wat betreft de maatregelen.

Tegenwoordig lijkt de invloed van ouders te worden versterkt met de invoering van het leerlinggebonden budget, het 'rugzak-model'. Deze vorm van financiering geeft ouders van (gehandicapte) leerlingen die aanvullend op WSNS speciale zorg nodig hebben meer zeggenschap over de inhoud en inrichting van de extra zorg voor hun kind. In overleg met de school wordt een 'plan van aanpak' opgesteld en kunnen ouders het budget besteden binnen het regulier of het speciaal onderwijs. De inbreng van de ouders is daarbij van wezenlijk belang. Afsluitend kan dan ook worden gesteld dat consensus tussen ouders en leerkrachten wat betreft de schoolproblemen van leerlingen én de aanpak daarvan als uitgangspunt moet dienen om onderwijs te bewerkstelligen dat werkelijk 'op maat' is.

## Noten

- 1 De volgende items zijn in dezelfde bewoording aan zowel de ouders als de leerkracht gesteld en vormen samen de schaal 'prestatie-inschatting' ( $\alpha=.90$  voor leerkrachten,  $\alpha=.73$  voor ouders). De items met daarachter (-) zijn voor het berekenen van de betrouwbaarheid gespiegeld.  
(Bij) mijn kind/ deze leerling:

- moet de leerstof beperkt worden tot wat echt nodig is (-)
- zijn de prestaties op school nog onvoldoende (-)
- kan goed leren
- kan moeilijk meekomen op school (-)

De volgende items behoren bij de schaal 'gedragsinschatting' ( $\alpha=.81$  voor leerkrachten,  $\alpha=.63$  voor ouders).

Mijn kind/ deze leerling:

- probeert altijd de eigen zin door te drijven (-)
- is vaak brutaal (-)
- maakt nooit ruzie
- denkt al gauw dat zijn/haar werk af is (-)
- verveelt zich op school (-)
- voelt zich thuis op school
- voelt zich bij de leerkracht goed op zijn/haar gemak
- kan met de leerkracht maar moeilijk opschieten (-)

De volgende items behoren bij de schaal 'hulpinschatting' ( $\alpha=.88$  voor leerkrachten,  $\alpha=.69$  voor ouders).

Bij mijn kind/ deze leerling:

- is systematisch extra hulp nodig (-)
- moet de leerstof beperkt blijven tot wat echt nodig is (-)
- is aandacht van deskundigen op school vereist (-)
- wordt 'remedial teaching' aangeboden (-)

## Literatuur

- Bakker, J. (1984). *De leerkracht en de slechte leerling; een studie naar inhoudelijke en structurele aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bodin-Baarends, C. (1996). *Ouders en leerkrachten over leerproblemen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dekkers, H. & Smeets, M. (1982). *Sekse-ongelijkheid op school*. Nijmegen: ITS.
- Doornbos, K. & Stevens, L.M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. (1991). School- en leerproblemen: epidemie of systeemeffect? In: K. Doornbos (Ed.), *Samen naar school; aangepast onderwijs in gewone scholen* (pp. 11-30). Nijkerk: Intro.
- Driessen, G. (1996). Allochtone ouders te optimistisch over onderwijskansen eigen kind. *Didaktief*, 9a, 20-21.
- Eck, E. van, Ledoux, G. & Veen, A. (1994). Schoolloopbaan en strijdige verwachtingen. *Pedagogische Studiën*, 71 (1), 16-34.
- Geelen, K. & de Boom-van Duin, F. (1983). *Visies op hulp bij psycho-sociale problemen*. Tilburg: IVA-ITIBA.
- Hargreaves, D.H., Hester, S.K. & Mellor, F.J. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen. Een studie naar leerkrachtverwachtingen, leerkrachteffectiviteit en school-effectiviteit*. Nijmegen: ITS/OOMO.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1994). Effecten van streefniveaus in het basisonderwijs op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 19 (3), 204-213.
- Jungbluth, P. (1996). Ouders en de onderwijskansen van hun kinderen. In: K. Autar (Ed.), *Ouders en school* (pp. 49-64). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Jungbluth, P., Peetsma, T. & Roeleveld, J. (1996). *Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs*. Ubbergen: Tandem Felix.
- Jungbluth, P & Langen A. van (1997). *Risicoleerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Kassenberg, A. (1997). *Dubbelfocus op probleemleerlingen. Een studie naar de verschillen tussen ouders en leerkrachten in hun perceptie van schoolproblemen van leerlingen in het basisonderwijs*. Doctoraal scriptie. Groningen: Vakgroep Sociologie.
- Kleij, P. van der (1983). *Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Liere, C. van (1990). *Lastige leerlingen; een empirisch onderzoek naar sociale oorzaken van probleemgedrag op basisscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Maas, C.J.M. (1992). *Probleemleerlingen in het basisonderwijs*. Amsterdam, Thesis (ICS).
- Meijer, C.J.W. (1986). *Verwijzing en terugplaatsing. Eerste eindverslag*. Groningen: RION.
- Meijnen, G.W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevodruk.
- Merton, R.K. (1971). Social problems and social theory. In: R.K. Merton & R. Nisbett (Eds.), *Con-*

- temporary social problems (pp. 793-847). New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Instellingsbeschikking stuurgroep Evaluatie Weer Samen Naar School*. d.d. 15 april 1991.
- Notebomer, M. (1998). Deelname aan speciaal onderwijs daalt. *Didaktief & School*, 1, 8-10.
- Peeters, M. & Hermanns, J. (1996). *Opvoedingsvoorlichting in de jeugdgezondheidszorg: Het perspectief van de ouders: Een onderzoek naar verwachtingen en wensen van ouders*. Utrecht: SWP.
- Peschar, J.L. & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peschar, J.L. & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijs-sociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rispens, J. (1990). *Kinderen met leerproblemen*. Onderwijskundig Lexicon Editie II, A 4200-1A 4200-21.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Waslander, S. & Bosman, R. (1997). Sociale daling en onderwijs. *Beleid en Maatschappij*, 2, 74-84.
- Wit, C. de (1996). *Weer Samen Naar School: een wereld van verschil*. Den Haag: procesmanagement WSNS.

## Auteurs

**A. Kassenberg** is als onderzoeker in opleiding verbonden aan het Interuniversitair Centrum voor Sociaal-wetenschappelijke theorievorming en methodenontwikkeling (ICS) in Groningen.

**R. Bosman** is docent onderwijssociologie aan de vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen en is daarnaast als beleidsmedewerker onderzoek werkzaam bij het ICS.

Correspondentie-adres: A. Kassenberg, ICS/ Vakgroep Sociologie, Grote Rozenstraat 31, 9712 TG, Groningen, e-mail: a.kassenberg@ppsw.rug.nl.

## Abstract

### School problems of pupils in primary education and the divergent perception of parents and teachers

A. Kassenberg and R. Bosman, *Pedagogische Studiën*, 1999, 76, 307-319.

The question which pupils are problem pupils in school depends to a large extent on the definition of problem pupils of teachers and parents. This study discusses the observation of problems and the question relating to under which conditions parents and teachers differ in their perception of the problems that a pupil has. A sample of 1347 pupils in the fourth grade of primary school showed that parents and teachers are not always capable of judging the problems of pupils and, accordingly, do not consider the very same pupils as problem pupil. Via descriptive statistical methods and regression-analysis it is shown that between teachers and parents little consensus exists with regard to their perception of the problems in school. In particular, parents and teachers differ in their perception of behavioural problems. Somewhat more consensus has been found in the perception of academic achievement.