

De relatie tussen gedragskenmerken en leraarverwachtingen bij groep-2-leerlingen

Een kwantitatief onderzoek in het reguliere basisonderwijs in Nederland

Naam: Beau de Vries

Studentnummer: 3993809

Eerste begeleider: Anneke Timmermans en Hanke Korpershoek

Tweede beoordelaar: Marij Veldman

Aantal woorden: 7982

Universiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Datum: 29 mei 2025

Abstract

This study investigates the relationship between teachers' expectations and behavioral characteristics of kindergarten (in Dutch "groep 2") students in Dutch primary education. Specifically, it was examined how students' behavioral characteristics were associated with teachers' perceptions of student underperformance, and whether age moderated this relationship—focusing on differences between younger (in Dutch "najaarsleerlingen") and older students. Using data from the COOL⁵⁻¹⁸ study (2013/2014), correlation analyses and multiple regression analyses were conducted. Results showed that teachers' perceptions of students' work attitude, popularity, and teacher-student relationship significantly predicted teachers' expectations regarding underperformance. In contrast, perceptions of students' social behavior did not emerge as a significant predictor. No moderating effect of the distinction between younger and older students was found. Some limitations must be considered. Most measures were based solely on teacher reports using brief scales, possibly limiting the depth and objectivity of the data. Despite these limitations, the findings underline the importance of teacher awareness of their own perceptions and expectations, especially in decisions regarding grade retention in early education.

De relatie tussen gedragskenmerken en leraarverwachtingen bij groep-2-leerlingen

De overgang van groep 2 naar groep 3 is een belangrijke transitie in de schoolloopbaan van leerlingen. Geen enkel ander overgangsmoment laat zoveel zittenblijvende leerlingen zien (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Het zittenblijven in groep 2 van het basisonderwijs wordt in de Nederlandse literatuur vaak aangeduid met de term *kleuterbouwverlenging* (Roeleveld & Van der Veen, 2007). Er heerst de overtuiging dat kleuterbouwverlenging zich uitbetaalt in de latere schoolloopbaan. Veel scholen en onderwijsprofessionals zien kleuterbouwverlenging als minder problematisch dan zittenblijven in latere schooljaren (Driessen et al., 2014; Van der Veen & Karssen, 2019). Tegelijkertijd is er nauwelijks empirisch bewijs dat kleuterbouwverlenging een positief effect heeft op de schoolse prestaties van deze leerlingen (Roeleveld & Van der Veen, 2007; Hwang & Cappella, 2018; Goos et al., 2021).

In Nederland bepalen scholen zelf de criteria wanneer een leerling toe is aan de volgende jaargroep (Rijksoverheid, z.d.). Hoewel de 1-oktobergrens in 1986 is afgeschaft, hanteren veel scholen deze grens nog als criterium (Huizenga & Damstra, 2016). De Inspectie van het Onderwijs adviseert scholen om leerlingen voor de overgang naar groep 3 te beoordelen op hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, los van de geboortedatum van de leerling (Mulder et al., 2016). De inschatting van de leraar speelt een belangrijke rol bij de beoordeling of een leerling toe is aan groep 3. Deze inschatting wordt gevoed door de verwachtingen die leraren hebben met betrekking tot de individuele ontwikkeling van een leerling (Wang et al., 2018). In de wetenschappelijke literatuur worden deze verwachtingen vaak aangeduid met *leraarverwachtingen*, wat verwijst naar “de gevolgtrekkingen die leraren maken over de huidige en toekomstige schoolse prestaties en het algemene gedrag in de klas van hun leerlingen” (Good & Brophy, 1997, p. 79). Leraarverwachtingen worden beïnvloed door verschillende factoren, zoals demografische kenmerken van leerlingen of het

gezin waarin zij opgroeien, eerdere schoolse prestaties en gedragskenmerken van de leerling (Wang et al., 2018).

Omdat leraarverwachtingen een cruciale rol spelen in het wel of niet vergaan van leerlingen naar groep 3 (Ready & Wright, 2011), is het belangrijk om te begrijpen welke variabelen deze leraarverwachtingen beïnvloeden. In veel onderzoeken staat met name de samenhang tussen de schoolse prestaties van leerlingen en leraarverwachtingen centraal, maar onder andere Wang et al. (2018) pleiten ervoor om meer onderzoek te doen naar de rol van de gedragskenmerken van leerlingen en de perceptie van leraren daarvan (Timmermans et al., 2016; Timmons et al., 2022; Wang et al., 2018).

Onderzoek naar kleuterbouwverlenging

Kleuterbouwverlenging wordt in Nederland veelvuldig ingezet als remedie tegen ontwikkelingsachterstanden van (jonge) leerlingen in het basisonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat bij ongeveer een op de tien leerlingen sprake is van kleuterbouwverlenging (Van der Veen & Karssen, 2019). Bij kleuterbouwverlenging blijven leerlingen nog een jaar langer in groep 2, omdat verondersteld wordt dat zij in cognitief en/of sociaal-emotioneel opzicht nog niet ver genoeg zijn in hun ontwikkeling om met lezen en rekenen te starten in groep 3 (Van der Veen & Karssen, 2019). Hoewel het verlengen van de kleuterbouw op het eerste gezicht een logische aanpak lijkt, wijzen verschillende onderzoeken uit dat kleuterbouwverlenging op lange termijn niet effectief is en zelfs negatieve gevolgen voor de betreffende leerlingen kan hebben (e.g., Goos et al., 2021; Hwang & Cappella, 2018; Roeleveld & Van der Veen, 2007).

Roeleveld en Van der Veen (2007) tonen aan dat de voordelen van kleuterbouwverlenging vaak beperkt blijven tot prestaties in groep 3 en 4. Tegen de tijd dat leerlingen groep 6 bereiken, zijn deze voordelen verdwenen. Vergelijkbare bevindingen worden gerapporteerd in Amerikaans onderzoek naar *early elementary grade retention*: op korte termijn zijn er soms positieve effecten in de schoolse prestaties, maar op lange termijn

profiteren leerlingen niet van een extra leerjaar (Hwang & Cappella, 2018). Ook de meta-analyse van Goos et al. (2021) bevestigt dit beeld. Hoewel kleuterbouwverlenging op korte termijn enige verbetering kan opleveren in de schoolse prestaties van leerlingen, wegen deze effecten niet op tegen de lange-termijn effecten op zowel schools als sociaal-emotioneel gebied. Leerlingen die kleuterbouwverlenging hebben ondergaan, presteren uiteindelijk vaak minder goed dan vergelijkbare leerlingen die wel doorstromen met leeftijdsgenoten (Goos et al., 2021). De beschikbare onderzoeken tonen daarnaast aan dat kleuterbouwverlenging potentieel ook schadelijk is voor leerlingen. Leerlingen die een jaar blijven zitten, ervaren vaak een lager zelfbeeld en kunnen sociaal worden geïsoleerd, omdat ze niet met hun leeftijdsgenoten doorstromen (Jimerson, 2001). Het label van ‘achterblijver’ kan bovendien blijvende gevolgen hebben voor de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen (Hattie, 2009).

De kans op kleuterbouwverlenging voor leerlingen die in oktober, november of december geboren zijn, is groter dan voor oudere leerlingen (Van der Veen & Karssen, 2019). Leerlingen die in deze maanden geboren zijn, worden ook wel *najaarsleerlingen* genoemd (Smeets & Resing, 2013). Ongeveer 29% van de najaarsleerlingen doet groep 2 nog een keer (Driessen et al., 2014). Dit roept de vraag op of onbewuste aannames over leeftijd en ontwikkeling een rol spelen in de beslissingen van leraren. Driessen et al. (2014) vonden een verschil in samenhang tussen najaarsleerlingen en oudere leerlingen met betrekking tot de schoolse prestaties van deze leerlingen, de werkhouding en de populariteit: voor najaarsleerlingen is deze samenhang sterker dan voor oudere leerlingen. Wellicht impliceert dit dat de leeftijd een modererend effect heeft op hoe leraren gedragskenmerken interpreteren en daar verwachtingen aan koppelen.

Leraarverwachtingen en voorspellers van leraarverwachtingen

Het bepalen of een leerling toe is aan de overgang naar groep 3 is een van de lastigste

beslissingen voor leraren (Smeets & Resing, 2013). Scholen hechten veel waarde aan het oordeel van leraren, omdat zij degenen zijn die de leerlingen dagelijks volgen en op basis daarvan een goed totaalbeeld hebben van de leerling (Mulder et al., 2016). Het oordeel van leraren wordt gevoed door hun verwachtingen over hoe de leerling zich in de komende jaren zal ontwikkelen. Deze verwachtingen spelen een grote rol bij overgangen in het onderwijs (Timmermans et al., 2016). Uit het onderzoek van Timmons et al. (2022) blijkt dat de leraarverwachtingen niet altijd accuraat zijn, maar dat deze wel heel erg bepalend zijn voor de schoolse prestaties van leerlingen gedurende hun schoolloopbaan.

Onderzoek dat tot dusver is gedaan naar leraarverwachtingen richt zich voornamelijk op de samenhang tussen schoolse prestaties van leerlingen en leraarverwachtingen. De schoolse prestaties van leerlingen worden beschouwd als een belangrijke voorspeller voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen (Smeets-van Veldhoven et al., 2017). Vaak ligt de nadruk op de taal- en rekenvaardigheden. Deze vaardigheden zijn goed meetbaar via gestandaardiseerde toetsen en worden vaak door kleuterleraren meegenomen in het uiteindelijke besluit om leerlingen wel of niet over te laten gaan (Van der Veen & Karssen, 2019). Eerdere schoolse prestaties van leerlingen zijn aangetoond als de sterkste voorspeller van latere schoolse prestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en vormen daarmee ook een belangrijke voorspeller voor de leraarverwachtingen (Timmermans et al., 2016). Het gevaar is echter dat de focus op de schoolse prestaties ten koste gaat van de focus op andere belangrijke factoren. De rol van gedragskenmerken is bijvoorbeeld minder belicht in wetenschappelijk onderzoek (Wang et al., 2018).

Gedragskenmerken van leerlingen kunnen op verschillende manieren worden gedefinieerd en gemeten. In dit onderzoek verwijzen gedragskenmerken van leerlingen niet naar objectieve indicatoren van gedragingen van de leerling, maar naar de perceptie van de leraar over bepaalde gedragingen van de leerling, zoals sociaal gedrag en werkhouding

(Timmermans et al., 2016). Ondanks de aanname dat de percepties van leraren met betrekking tot het gedrag van leerlingen de leraarverwachtingen vormen (Rubie-Davies, 2008), is de empirische onderbouwing voor een verband tussen leraarverwachtingen en gedragskenmerken beperkt en zijn de bevindingen niet consistent (Wang et al., 2018), wat pleit voor meer onderzoek naar deze relatie. Het eerste gedragskenmerk dat daarom in dit onderzoek centraal staat, is het sociale gedrag van leerlingen in de klas. Sommige onderzoeken naar leraarverwachtingen en het sociaal gedrag van leerlingen in de klas vinden een positieve samenhang (Driessen, 2006; Kelly & Carbonaro, 2012), terwijl andere onderzoeken juist een negatieve samenhang rapporteren (Timmersmans et al., 2016). In bovenstaande onderzoeken werd het sociaal gedrag van leerlingen geëvalueerd op basis van de percepties van leraren. Een ander gedragskenmerk dat consequent positief samenhangt met leraarverwachtingen is de populariteit van leerlingen (Timmermans et al., 2016). Populaire leerlingen worden vaak als zelfverzekerder en sociaal competentier gezien, wat kan leiden tot hogere leraarverwachtingen (DeLay et al., 2016).

Ook tussen de werkhouding en betrokkenheid van leerlingen wordt over het algemeen een positieve samenhang met leraarverwachtingen gevonden en wordt meegenomen in dit onderzoek (Bennet et al., 1993; Fitzpack et al., 2016; Kaiser, et al., 2013; Timmermans et al., 2016; Van Houtte et al., 2013). Onder andere de beoordelingen van leraren over betrokkenheid van leerlingen in de klas zijn een positieve voorspeller voor de leraarverwachtingen met betrekking tot de schoolse prestaties (Bennet et al., 1993; Fitzpack et al., 2016). Bovendien beaamden Van Houtte et al. (2013) dat de studiebetrokkenheid van leerlingen positief samenhangt met de percepties van leraren over de cognitieve capaciteiten van leerlingen. Daarnaast blijkt dat leraren hogere verwachtingen hebben van leerlingen met een goede werkhouding dan leerlingen met een minder goede werkhouding (Timmermans et al., 2016).

Andere onderzoekers hebben gekeken hoe leraar-leerlingrelaties samenhangen met

leraarverwachtingen. In een aantal onderzoeken kwam naar voren dat de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie positief samenhangt met de leraarverwachtingen (De Koning & Boekaerts, 2005; Fowler et al., 2008; Hamre & Pianta, 2001). Tegelijkertijd werd in het onderzoek van Timmermans et al. (2019) geen significante samenhang gevonden wanneer gecontroleerd werd voor factoren zoals de schoolse prestaties en de sociaaleconomische status van leerlingen. Zij onderzochten ook het perspectief van leerlingen op deze relatie. In de meeste onderzoeken is de leraar-leerlingrelatie enkel onderzocht op basis van informatie van de leraar. De verwachting is vaak dat een positieve leraar-leerlingrelatie, gekenmerkt door wederzijds respect, emotionele steun en communicatie, van belang is voor de ontwikkeling en het succes van leerlingen (De Koning & Boekaerts, 2005; Fowler et al., 2008; Hamre & Pianta, 2001).

Huidig Onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in welke gedragskenmerken van leerlingen samenhangen met de leraarverwachtingen en welke rol de leeftijd van de leerling hierop heeft (moderator). Het onderzoek dat tot dusver is gedaan naar de samenhang tussen gedragskenmerken van leerlingen en leraarverwachtingen laat geen consistente resultaten zien. Dit benadrukt de noodzaak om deze samenhang verder te onderzoeken. Daarnaast focussen de meeste onderzoeken zich op de leraarverwachtingen van oudere leerlingen. In dit onderzoek wordt specifiek gefocust op de samenhang tussen leraarverwachtingen en de percepties van gedragskenmerken van groep-2-leraren (in de tekst verwijzen gedragskenmerken vanaf nu steeds naar de perceptie van de leraar). De vroege schooljaren zijn cruciaal voor de ontwikkeling van kinderen. Leraarverwachtingen in deze periode kunnen een blijvende invloed hebben op onder andere het zelfbeeld en de schoolse prestaties van leerlingen (Timmons et al., 2022).

Bij het onderzoeken of gedragskenmerken van leerlingen samenhangen met

leraarverwachtingen wordt in het onderzoek gecontroleerd voor schoolse prestaties. Dit wordt ook wel het principe van conditionele neutraliteit genoemd: zonder controle op deze variabele is het moeilijk te achterhalen of er daadwerkelijk sprake is van samenhang tussen bijvoorbeeld gedragskenmerken en leraarverwachtingen of dat dit verband verklaard kan worden door de schoolse prestaties van leerlingen (Ferguson, 2003; Hinnant et al., 2009).

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal staan, zijn:

- *In hoeverre is er een relatie tussen de gedragskenmerken van leerlingen en de leraarverwachtingen groep-2-leraren?*
- *In hoeverre is er sprake van een verschil tussen najaarsleerlingen en oudere leerlingen met betrekking tot de relatie tussen de gedragskenmerken van leerlingen en de leraarverwachtingen van groep-2-leraren?*

Meer inzicht in de relatie tussen gedragskenmerken en leraarverwachtingen kan bijdragen aan beter begrip van hoe leraren komen tot hun verwachtingen. Dit is relevant, omdat de leraarverwachtingen vaak een grote rol spelen bij beslissingen over kleuterbouwverlenging (Ready & Wright, 2011). Als blijkt dat bepaalde gedragskenmerken van leerlingen de leraarverwachtingen beïnvloeden, biedt dit handvatten voor onderzoek en praktijk. Door daarnaast de rol van de leeftijd mee te nemen kan dit onderzoek licht werpen op mogelijk impliciete aannames over najaarsleerlingen.

Methode

Onderzoeksdesign

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is de COOL⁵⁻¹⁸-data gebruikt voor secundaire analyse (Kohnstamm Instituut et al., 2015). COOL⁵⁻¹⁸ staat voor *CohortOnderzoek OnderwijsLoopbanen van 5 tot 18 jaar*. Het is een langlopend cohortonderzoek dat de ontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs monitort. De eerste meting van COOL⁵⁻¹⁸ heeft plaatsgevonden in schooljaar

2007/2008, de tweede in 2010/2011 en de derde in 2013/2014. In het basisonderwijs werden bij elke meting gegevens verzameld van scholen, leraren en leerlingen in de groepen 2, 5 en 8. De data van de derde meting (2013/2014) en dan in het bijzonder de data van groep-2-leerlingen zijn in dit onderzoek gebruikt.

Het doel van het onderzoek was om na te gaan in hoeverre er sprake is van een relatie tussen gedragskenmerken van leerlingen en de leraarverwachtingen van groep-2-leraren, en of deze relatie anders is voor najaarsleerlingen in vergelijking met oudere leerlingen. Hiervoor is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij de data zijn geanalyseerd met behulp van een meervoudige regressieanalyse om na te gaan in hoeverre gedragskenmerken van leerlingen de leraarverwachtingen van groep-2-leraren voorspellen. Ook zijn interacties toegevoegd aan het model om te onderzoeken of er sprake is van een verschil in de relatie voor najaarsleerlingen en oudere leerlingen.

Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie voor het in kaart brengen van de relatie tussen gedragskenmerken van leerlingen en leraarverwachtingen bestaat uit leerlingen en leraren van groep 2 uit het reguliere basisonderwijs in Nederland. Voor het selecteren van scholen heeft het COOL⁵⁻¹⁸-cohortonderzoek twee steekproeven getrokken: een landelijke representatieve steekproef (Tabel 1) en een aanvullende steekproef van scholen met een hoge concentratie van leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus met en zonder een migratieachtergrond (Tabel 2). De uiteindelijke totale steekproef van COOL⁵⁻¹⁸ in schooljaar 2013/2014 bestond uit 437 basisscholen. Deze basisscholen hebben allemaal gegevens verstrekt over hun leerlingen van groep 2. In totaal hebben 8995 leerlingen uit groep 2 deelgenomen aan het onderzoek.

Ten aanzien van de representativiteit van de steekproef van deelnemende scholen is een aantal afwijkingen gevonden bij de schoolscore-categorie 100-104, provincie en

stedelijkheid (zie Tabel 1). De schoolscore geeft een indicatie van de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school. De laagste schoolscore is 100 en de hoogste is >159. Hoe hoger de score, hoe groter de sociaal-etnische achterstand van een school (Driessen et al., 2015). In de steekproef is de schoolscore-categorie 100-104 ondervertegenwoordigd. Verder is Utrecht (provincie) ondervertegenwoordigd. Met betrekking tot de stedelijkheid is niet-stedelijk wat oververtegenwoordigd en sterk-stedelijk wat ondervertegenwoordigd. Toch bleken de verhoudingen naar schoolscore, provincie, richting en stedelijkheid in de referentiesteekproef na toetsing voldoende in overeenstemming met de landelijke verhoudingen te zijn. De referentiesteekproef wordt daarom representatief geacht voor de Nederlandse populatie basisscholen.

Procedure

De dataverzameling van de derde COOL⁵⁻¹⁸-meting is in vier fasen te onderscheiden: 1) werving van deelnemende scholen en het opvragen van administratieve gegevens, 2) verzameling van aantallen, namen en enkele achtergrondgegevens van de leerlingen in de toetsgroepen, 3) toetsafnames en overige dataverzamelingen en 4) verzameling van uitstroomgegevens van groep 8 (Driessen et al., 2015).

De eerste fase vond plaats van april tot en met september 2013. Alle scholen die aan de tweede COOL⁵⁻¹⁸-meting hadden deelgenomen, ontvingen in april 2013 een korte vragenlijst over een aantal administratieve zaken. Op basis van hun respons is nagegaan hoeveel nieuwe scholen nodig waren en aan welke kenmerken deze nieuwe scholen moesten voldoen. Uit het departementale bestand zijn vervolgens de benodigde scholen geselecteerd. Omdat dit niet het benodigde aantal scholen opleverde, is nog een wervingsronde gehouden waarin alle overige scholen uit het departementale bestand zijn benaderd.

Tabel 1

Nagestreefde en feitelijke verdeling van de scholen uit de referentiesteefproef (N = 340) naar schoolscore, richting, provincie en stedelijkheid

	Nagestreefde verdeling	Feitelijke verdeling	
	%	%	N
<i>Schoolscore</i>			
100-104	56.4	50.9	173
105-109	20.6	22.4	76
110-119	11.5	13.5	46
120-139	7.2	7.6	26
140-159	3.2	4.1	14
> 159	1.1	1.5	5
<i>Richting</i>			
Openbaar	32.9	34.4	117
Protestants-christelijk	29.8	28.2	96
Rooms-katholiek	25.5	24.7	84
Overig bijzonder	11.8	12.6	43
<i>Provincie</i>			
Groningen	4.5	2.6	9
Friesland	6.7	5.0	17
Drenthe	4.2	3.5	12
Overijssel	8.1	9.7	33
Flevoland	2.8	2.6	9
Gelderland	13.7	13.2	45
Utrecht	7.1	3.8	13
Noord-Holland	13.6	15.6	53
Zuid-Holland	17.6	20.6	70
Zeeland	3.3	6.2	21
Noord-Brabant	12.9	11.8	40
Limburg	5.6	5.3	18
<i>Stedelijkheid</i>			
Niet stedelijk	16.9	20.0	68
Weinig stedelijk	28.1	29.1	99
Matig stedelijk	20.0	17.9	61
Sterk stedelijk	21.9	18.1	62
Zeer sterk stedelijk	13.1	14.7	50
Totaal	100.0	100.0	340

Tabel 2

De schoolscore van de scholen met een hoge concentratie van leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus met en zonder een migratieachtergrond uit de aanvullende steekproef

<i>Schoolscore</i>	Referentiesteekproef	Aanvullende steekproef	Totaal
100-104	173	9	182
105-109	76	10	86
110-119	46	27	73
120-139	26	27	53
140-159	14	21	35
> 159	5	3	8
Totaal	340	97	437

In de tweede fase (september tot en met december 2013) werden de aantallen, namen en enkele achtergrondgegevens van leerlingen verzameld. Zodra een school toestemming had gegeven om deel te nemen aan het onderzoek, werd opgevraagd welke leerlingen in 2013/2014 in groep 2, 5 en 8 zaten. Per parallelgroep werden enkele achtergrondkenmerken van leerlingen verzameld. De verzamelde leerlinggegevens werden gekoppeld aan bestaande gegevens uit de tweede COOL⁵⁻¹⁸-meting om te bepalen welke leerlingen drie jaar eerder hadden deelgenomen. Vervolgens werd aan iedere leerling een uniek responsnummer gekoppeld. Deze dienden als basis voor het opbouwen van de databestanden waarin alle verzamelde gegevens van de derde COOL⁵⁻¹⁸-meting zijn opgeslagen.

Vervolgens ontvingen scholen een uitvoerige handleiding waarin de procedures voor afname, nakijken en invoeren van toetsscores werden uitgelegd. De betrokken scholen namen alle Citotoetsen die in het COOL⁵⁻¹⁸-onderzoek werden gebruikt op een zelfgekozen tijdstip in de periode van januari tot en met maart 2014 af en maakten daarbij gebruik van eigen toetsmateriaal. Wanneer bepaald toetsmateriaal niet aanwezig was, werd dit door de onderzoekers aangeleverd. Voor de afname van de andere instrumenten dan de Citotoetsen

was een regiocoördinator aangesteld. Tijdens het eerste bezoek van de regiocoördinator werd het materiaal voor afname meegenomen. Ingevulde instrumenten werden aan het einde van de toetsperiode door de regiocoördinator weer meegenomen.

De laatste fase (mei en juni 2014) bestond uit de uitstroomformulieren en een schoolinformatielijst. In de uitstroomformulieren konden leraren van groep 8 over elke leerling van groep 8 het schooladvies voor het voortgezet onderwijs, de Cito-Eindtoetsscore en de vermoedelijke middelbare school aangeven. In de schoolinformatielijst werden enkele gegevens over de school ten aanzien van het onderwijskundig concept en Voor- en Vroegschoolse Educatie uitgevraagd.

In Bijlage 1 is een overzicht te vinden van de verzamelde gegevens naar fase, instrument, bron en niveau. De data die in dit onderzoek zijn gebruikt zijn data die zijn verzameld in de tweede en derde fase van het COOL⁵⁻¹⁸-onderzoek. Deze data zijn publiekelijk beschikbaar via de DANS repository (Kohnstamm Instituut et al., 2015).

Meetinstrumenten

In dit onderzoek staat de variabele *leraarverwachtingen* centraal. De onafhankelijke variabelen die in dit onderzoek zijn meegenomen, zijn de verschillende *gedragskenmerken*. Deze variabelen zijn gemeten aan de hand van leerlingprofielen, die leraren moesten invullen voor elke leerling in de klas. Verder zijn twee prestatievariabelen meegenomen die iets zeggen over de *schoolse prestaties* van groep-2-leerlingen. Deze zijn toegevoegd als controlevariabelen. De *geboortemaand* en het *geboortjaar* zijn samengevoegd tot één variabele en deze variabele is meegenomen als modererende variabele. Hieronder worden alle meegenomen variabelen nader toegelicht.

Leraarverwachtingen. Als maat voor de leraarverwachtingen is de variabele onderpresteren gebruikt. Dit is een maat voor in hoeverre leraren vinden dat een leerling onderpresteert. Onderpresteren is één van de vier schalen van het leerlingprofiel en bestaat

uit drie items (Tabel 3). Voor het beantwoorden van de vragen konden leraren kiezen uit vijf antwoordmogelijkheden: 1) beslist onwaar, 2) onwaar, 3) niet onwaar/niet waar, 4) waar en 5) beslist waar. De scores op de items zijn samengevoegd tot een gemiddelde schaalscore. Via hercodering van de vragen is de schaal zo geconstrueerd dat een hoge score op onderpresteren een sterke mate van onderpresteren betekent. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .84$. Een waarde groter dan .70 wordt over het algemeen als redelijk betrouwbaar gezien (Cortina, 1993). Van 7533 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (83.75%).

Sociaal gedrag. Het sociaal gedrag van leerlingen is gemeten aan de hand van vier items met opnieuw vijf antwoordmogelijkheden lopend van beslist onwaar tot beslist waar. Een voorbeeld van een item is: “Deze leerling is vaak brutaal” (Tabel 3). Via hercodering is deze schaal zo geconstrueerd dat een hoge score op deze schaal een meer positieve perceptie van de leraar ten aanzien van het sociaal gedrag van de leerling betekent. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .82$. Van 7586 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (84.34%).

Populariteit. De perceptie van leraren met betrekking tot de populariteit van hun leerlingen is gemeten met drie items met vijf antwoordmogelijkheden. Een voorbeeld van een item over de populariteit is: “Deze leerling heeft weinig vriend(inn)en in de klas” (Tabel 3). Opnieuw is via hercodering de schaal zo geconstrueerd dat een hoge score op populariteit betekent dat de leraar de leerling als populair inschat. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .86$. Van 7456 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (82.89%).

Werkhouding. Om de perceptie van leraren met betrekking tot de werkhouding te meten, waren drie items met vijf antwoordmogelijkheden opgenomen als onderdeel van de leerlingprofielen. Een voorbeeld van een item van deze schaal is: “De leerling werkt

nauwkeurig” (Tabel 3). Een hoge score op de schaal correspondeert met een positieve waargenomen werkhouding. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .83$. Van 7466 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (83.00%).

Leraar-leerlingrelatie. De relatie van de leraar met de leerling is gemeten met behulp van een verkorte versie van de Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) bestaande uit drie schalen: nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Koomen et al., 2007). Dezelfde indeling van dimensies is in dit onderzoek aangehouden. De items voor de drie schalen hebben dezelfde antwoordcategorieën als voor de schalen sociaal gedrag, populariteit en werkhouding.

Nabijheid. De schaal nabijheid meet de mate waarin de leraar genegenheid, warmte en open communicatie ervaart in de relatie met een leerling. Een voorbeeld van een item van deze schaal is: “Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind” (Tabel 4). Hoe hoger de score op de schaal, hoe hoger de waargenomen nabijheid in de relatie. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .88$. Van 7565 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (84.10%).

Conflict. De schaal conflict meet de mate waarin een leraar de relatie met een leerling als negatief en conflictueus ervaart. Een voorbeeld van een item van deze schaal is: “De omgang met dit kind vergt veel energie van mij” (Tabel 4). Een hoge score op deze schaal correspondeert met een hoge mate van ervaren conflict in de relatie. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .93$. Van 7569 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (84.15%).

Afhankelijkheid. De schaal afhankelijkheid meet de mate waarin een leraar een leerling als overmatig afhankelijk beoordeelt ten opzichte van zichzelf. Een voorbeeld van een item van deze schaal is: “Deze leerling heeft voortdurend bevestiging van mij nodig” (Tabel 4). Een hoge score op deze schaal komt overeen met een hoge waargenomen

afhankelijkheid in de relatie. De betrouwbaarheid van deze schaal is $\alpha = .90$. Van 7567 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (84.12%).

Schoolse prestaties. De schoolse prestaties van groep-2-leerlingen zijn gemeten door middel van twee toetsen afkomstig uit het Cito-leerlingvolgsysteem van de deelnemende scholen. Het gaat om de toetsen Rekenen voor Kleuters (RvK) en Taal voor Kleuters (TvK). De beoordeling van betrouwbaarheid is gebaseerd op basis van de *Accuracy of Measurement* (MAcc). Deze coëfficiënt vertoont qua interpretatie een grote overeenkomst met Cronbach's alpha (Schouwstra & Vloedgraven, 2020; Schouwstra et al., 2020). De betrouwbaarheid van deze toetsen is door COTAN voldoende tot goed beoordeeld. COTAN noemt een betrouwbaarheidscoëfficiënt tussen .70 en .80 voldoende en een betrouwbaarheidscoëfficiënt hoger dan .80 goed.

Rekenen voor Kleuters. In de toets RvK zijn aspecten over getalbegrip, meten en meetkunde opgenomen. Leerlingen kunnen elke keer uit vier antwoordmogelijkheden het juiste plaatje kiezen bij de voorgelezen vraag. De toets bestaat uit 48 opgaven en wordt één keer in het midden en één keer aan het einde van het schooljaar afgenomen. Hoe hoger de score op de toets, hoe beter de schoolse prestaties voor rekenen. De betrouwbaarheid (MAcc) van RvK ligt tussen de .79 en .92. Van 8388 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (93.25%).

Taal voor Kleuters. In de toets TvK zijn aspecten van mondelinge taalvaardigheid, ontluikende en beginnende geletterdheid en taalbeschouwing opgenomen. De opdracht voor de leerling is om uit vier antwoordmogelijkheden het juiste plaatje te kiezen bij de voorgelezen vraag. De toets bestaat uit 30 opgaven en wordt één keer in het midden en één keer aan het einde van het schooljaar afgenomen. Hoe hoger de score op de toets, hoe beter de schoolse prestaties voor taal. De betrouwbaarheid (MAcc) van TvK ligt tussen de .70 en .96. Van 8374 van de 8995 leerlingen was informatie op deze schaal bekend (93.10%).

Najaarsleerlingen. Of een leerling een najaarsleerling is, is bepaald op basis van zijn of haar geboortedatum. De geboortedata van de leerlingen werden geautomatiseerd aangeleverd, mits scholen gebruik maakten van het administratiesysteem ESIS-A of ParnasSys. De geboortemaand en het geboortjaar zijn eerst samengevoegd tot één variabele. Vervolgens is bepaald wat de leeftijd was van de leerling ten tijde van het onderzoek. Deze uitkomst is meegenomen als variabele leeftijd. Van 8785 leerlingen was het mogelijk om de leeftijd te bepalen (93.67%). Om te onderzoeken of de relatie tussen gedragskenmerken en leraarverwachtingen verschilt voor najaarsleerlingen en oudere leerlingen is de variabele leeftijd tevens omgezet naar een dichotome variabele door middel van een cutoffmoment (oktober 2008). Zodoende is er onderscheid gemaakt tussen najaarsleerlingen (1) en oudere leerlingen (0) (Tabel 5). De groep najaarsleerlingen bestond echter niet alleen uit leerlingen die in oktober, november of december van 2008 geboren waren, maar ook uit leerlingen die nog jonger waren.

Tabel 3

Items van de schalen uit het leerlingprofiel met bijbehorende factorladingen

Variabele	Items	Factorlading
Onderpresteren	Bij deze leerling geven prestaties goed beeld van talent	-.78
	Bij deze leerling blijven prestaties achter bij capaciteiten	.87
	Deze leerling kan eigenlijk (nog) beter presteren	.85
Sociaal gedrag	Deze leerling is vaak brutaal	.82
	Deze leerling houdt zich aan de regels	-.75
	Deze leerling probeert altijd eigen zin door te drijven	.79
	Deze leerling maakt nooit ruzie	-.71
Werkhouding	Deze leerling werkt nauwkeurig	-.77
	Deze leerling denkt al gauw dat het werk af is	.84
	Deze leerling houdt snel op als iets niet lukt	.77
Populariteit	Deze leerling kan goed met klasgenoten opschieten	.81
	Deze leerling is bij klasgenoten populair	.89
	Deze leerling heeft weinig vriend(inn)en in de klas	-.86

Tabel 4*Items van de verkorte versie van de LLRV met bijbehorende factorladingen*

Variabele	Items	Factorlading
Nabijheid	Deze leerling praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	.81
	Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij mij zoeken	.83
	Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	.86
	Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	.83
	De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	.75
Conflict	Dit kind en kind lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren	.87
	Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel	.83
	Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden	.87
	De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan	.86
	De omgang met dit kind vergt veel energie van mij	.80
Afhankelijkheid	Deze leerling heeft voortdurend bevestiging van mij nodig	.85
	Deze leerling is de hele dag sterk op mij gericht	.85
	Deze leerling reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn	.75
	Deze leerling gedraagt zich te afhankelijk van mij	.86
	Deze leerling vraagt om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is	.82

Noot. Een factorlading groter dan .40 wordt gezien als een factorlading die bijdraagt aan het construct.

Tabel 5*Aantallen en percentages van najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen*

	Najaarsleerlingen	Oudere leerlingen	Totaal
<i>N</i>	1221	7774	8995
<i>%</i>	13.6	86.4	100

Analyse

Voorafgaand aan de analyses is gekeken of voor bepaalde variabelen sprake was van een patroon in de missende waarden. Wanneer missende waarden niet willekeurig missen, kan dit van invloed zijn op de representativiteit van de steekproef. Uit de *Missing Value Analysis* (MVA) kwam naar voren dat er voor alle variabelen sprake is van *missing at random*: de

missende waarden zijn afhankelijk van gemeten variabelen (Bijlage 2), maar niet van de ontbrekende waarden zelf. Zodoende kon de *Expectation-Maximalization-methode* (EM) worden toegepast. Dit is een imputatietechniek die de waarschijnlijkheid van gegevens schat en de ontbrekende waarden aanvult op basis van deze schatting. EM is uitgevoerd in SPSS (versie 28.0.1). De gegevens uit de dataset die zijn vastgesteld door EM, zijn gebruikt in dit onderzoek.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn analyses uitgevoerd met behulp van SPSS (versie 28.0.1). Allereerst is beschrijvende statistiek uitgevoerd door de gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen en de Pearson-correlaties tussen alle variabelen te berekenen. De correlaties gaven een eerste indruk van hoe sterk en in welke richting de variabelen met elkaar samenhangen. Om uitspraken te doen over de sterkte van de correlaties is de volgende vuistregel aangehouden: een correlatie tussen 0 en .30 wijst op een zwakke correlatie, een correlatie tussen .30 en .50 op een matig sterke correlatie en een correlatie groter dan .50 op een sterke correlatie (Cohen, 1988). Daarnaast is gekeken of sprake was van multicollineariteit. Multicollineariteit betekent dat twee of meer onafhankelijke variabelen sterk met elkaar correleren (Daoud, 2017). Een correlatie van $> .80$ is aangehouden als grens voor multicollineariteit.

Om de relatie tussen gedragskenmerken van leerlingen en leraarverwachtingen te toetsen, is een regressieanalyse uitgevoerd. Voorafgaand aan de analyse zijn de volgende assumpties gecontroleerd: lineariteit, homoscedasticiteit en multicollineariteit (voor een toelichting zie de resultaten). De regressieanalyse is vervolgens uitgevoerd, waarbij is gekozen voor onderstaande opbouw in modellen. In het eerste model waren de schoolse prestaties, de leeftijd en het onderscheid tussen najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen de voorspellers voor de leraarverwachtingen. Vervolgens zijn de gedragskenmerken (sociaal gedrag, werkhouding, populariteit, leraar-leerlingrelatie) als

voorspellers aan het model toegevoegd. Ten slotte zijn interacties tussen de gedragskenmerken en het onderscheid tussen najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen toegevoegd, waarbij is gekeken of de samenhang tussen de gedragskenmerken van leerlingen en de leraarverwachtingen sterker is voor najaarsleerlingen (en jonger) dan voor oudere leerlingen. Voor alle analyses werd een significantieniveau van $\alpha = .05$ gehanteerd.

Resultaten

Correlaties

In Tabel 5 zijn de correlaties tussen de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren, de percepties van de leraar met betrekking tot het sociaal gedrag, de werkhouding, de populariteit en de leraar-leerlingrelatie en de schoolse prestaties (rekenen en taal) weergegeven. Ook de gemiddelde score op de schalen en de standaarddeviaties zijn weergegeven. Alle variabelen correleren met de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. De samenhang tussen de leraarverwachtingen en de leeftijd ($r = -.07$) en tussen de leraarverwachtingen en het wel/niet zijn van een najaarsleerling ($r_{pb} = .06$) blijkt erg zwak. Een toename in de leeftijd betekent een kleine afname in de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. Wat betreft het wel/niet zijn van een najaarsleerling (of jonger) is te zien dat het zijn van een najaarsleerling een toename in de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren betekent.

De samenhang tussen de leraarverwachtingen en sociaal gedrag ($r = -.26$) en de leraarverwachtingen en conflict in de relatie ($r = .28$) zijn zwak, waarbij een toename in de perceptie op sociaal gedrag een afname in de leraarverwachtingen van onderpresteren betekent. Een toename in de perceptie van de leraar op conflict in de relatie betekent juist een toename in de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren.

Tabel 6*Correlaties tussen leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren en de voorspellers*

		Leraar- verwachtingen	Gedrag	Werkhouding	Populariteit	Leraar-leerlingrelatie			Schoolse prestaties		Leeftijd
						Nabijheid	Conflict	Afhankelijkheid	Rekenen	Taal	
<i>Leraar- leerlingrelatie</i>	Gedrag	-.26***									
	Werkhouding	-.46***	.47***								
	Populariteit	-.32***	.42***	.35***							
	Nabijheid	-.30***	.29***	.30***	.45***						
	Conflict	.28***	-.69***	-.38***	-.44***	-.35***					
	Afhankelijkheid	.33***	-.27***	-.40***	-.35***	-.18***	.40***				
<i>Schoolse prestaties</i>	Rekenen	-.40***	.15***	.40***	.26***	.21***	-.15***	-.30***			
	Taal	-.40***	.14***	.37***	.28***	.25***	-.14***	-.26***	.67***		
	Leeftijd	-.07***	-.06***	.05***	-.002	-.01	.08***	-.02	.16***	.12***	
	^a Najaarsleerling	.06***	.03**	-.06***	-.02*	-.002	-.04***	.04*	-.16***	-.13***	-.57***
	<i>M</i>	2.50	3.69	3.43	3.80	3.96	1.67	2.11	83.09	65.14	6.10
	<i>SD</i>	.81	.80	.88	.71	.61	.75	.75	12.32	11.30	.37

^a De correlaties met de variabele najaarsleerling zijn punt-biseriële correlaties.* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (tweezijdig).

De samenhang tussen de leraarverwachtingen en werkhouding ($r = -.46$), de leraarverwachtingen en populariteit ($r = -.32$), de leraarverwachtingen en nabijheid in de relatie ($r = -.30$), de leraarverwachtingen en afhankelijkheid in de relatie ($r = .33$), de leraarverwachtingen en de prestaties op rekenen ($r = -.40$) en de leraarverwachtingen en de prestaties op taal ($r = -.40$) zijn matig sterk. De perceptie van de leraar op werkhouding, populariteit en nabijheid in de relatie en de schoolse prestaties van de leerling (taal en rekenen) hangen negatief samen met de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. De mate van afhankelijkheid in de relatie hangt daarentegen positief samen met de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren.

Als we kijken naar de correlaties tussen alle variabelen, geldt voor de meeste correlaties dat deze niet kleiner zijn dan $-.50$ en niet groter dan $.50$. Er zijn twee uitzonderingen: de samenhang tussen de perceptie op sociaal gedrag en de perceptie op conflict in de relatie ($r = -.69$) en de samenhang tussen de schoolse prestaties op taal en rekenen ($r = .67$) zijn sterker. Deze correlaties wijzen op een duidelijke samenhang, maar zijn niet zodanig extreem dat multicollineariteit een zorg is (assumptie regressieanalyse). Vandaar dat alle variabelen zijn meegenomen in de regressieanalyses in de volgende paragraaf.

Modellen relatie tussen leraarverwachtingen en percepties van gedragskenmerken

Voorafgaand aan de uitvoering van de regressieanalyse zijn de assumpties voor lineariteit en homoscedasticiteit gecontroleerd aan de hand van scatterplots. Op basis van de scatterplots kon geconcludeerd worden dat aan deze assumpties werd voldaan. Vervolgens is de regressieanalyse uitgevoerd. De resultaten van de regressiemodellen staan weergegeven in Tabel 6. In Model 1 zijn de schoolse prestaties op rekenen en taal, de leeftijd van de leerling en het onderscheid tussen najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen als voorspellers voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren meegenomen. De verklaarde variantie van Model 1 is 18.9%. In het model zijn zowel de schoolse prestaties op rekenen

($\beta = -.23$; $t(8990) = -17.97$; $p < .001$) als de schoolse prestaties op taal ($\beta = -.24$; $t(8990) = -18.91$; $p < .001$) significante voorspellers voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. De leeftijd ($\beta = -.01$; $t(8990) = -.65$; $p = .516$) en het wel of niet zijn van een najaarsleerling ($\beta = -.01$; $t(8990) = -.72$; $p = .470$) blijken in dit model geen significante voorspellers voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren.

In Model 2 zijn de percepties van de leraar op de gedragskenmerken van de leerling als voorspellers voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren toegevoegd. De percepties van de leraar met betrekking tot de werkhouding ($\beta = -.25$; $t(8984) = -22.35$; $p < .001$), de populariteit ($\beta = -.06$; $t(8984) = -5.36$; $p < .001$) en de relatie van de leraar met de leerling in termen van nabijheid ($\beta = -.10$; $t(8984) = -9.99$; $p < .001$), conflict ($\beta = .05$; $t(8984) = 3.88$; $p < .001$) en afhankelijkheid ($\beta = .10$; $t(8984) = 9.88$; $p < .001$) zijn significante voorspellers voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren wanneer gecontroleerd wordt voor de schoolse prestaties op rekenen en taal. Ook de leeftijd van de leerling is in dit model een significante voorspeller ($\beta = -.03$; $t(8984) = -2.48$; $p = .013$) voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. Deze voorspellers verklaren 12.8% van de variantie in leraarverwachtingen boven op de schoolse prestaties op rekenen en taal van leerlingen. Opnieuw blijkt het wel of niet zijn van een najaarsleerling geen significante voorspeller ($\beta = -.01$; $t(8984) = -.78$; $p = .438$) voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. Daarnaast is de perceptie van de leraar met betrekking tot het sociaal gedrag in de klas geen significante voorspeller voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren ($\beta = .01$; $t(8984) = .76$; $p = .449$).

Tabel 7*Regressieanalyses van de relatie tussen leraarverwachtingen en de percepties van gedragskenmerken*

	95% betrouwbaarheidsinterval voor B			
	B (SE)	β	Ondergrens	Bovengrens
<i>Model 1 ($R^2 = .19$)</i>				
Intercept	4.91 (.16)		4.61	5.21
Rekentoets	-.02 (.00)	-.24***	-.02	-.01
Taaltoets	-.02 (.00)	-.23***	-.02	-.02
Leeftijd	-.02 (.02)	-.01	-.06	.03
Najaarsleerling (cutoff)	-.02 (.03)	-.01	-.06	.03
<i>Model 2 ($R^2 = .32$)</i>				
Intercept	5.37 (.17)		5.04	5.70
Rekentoets	-.01 (.00)	-.12***	-.01	-.01
Taaltoets	-.01 (.00)	-.15***	-.01	-.01
Leeftijd	-.06 (.02)	-.03*	-.10	-.01
Najaarsleerling (cutoff)	-.02 (.02)	-.03	-.06	.03
Sociaal gedrag	.01 (.01)	.01	-.02	.04
Werkhouding	-.23 (.01)	-.25***	-.25	-.21
Populariteit	-.07 (.01)	-.06***	-.10	-.04
Nabijheid relatie	-.14 (.01)	-.10***	-.16	-.11
Conflict relatie	.06 (.01)	.05***	.03	.08
Afhankelijkheid relatie	.11 (.01)	.10***	.09	.13
<i>Model 3 ($R^2 = .32$)</i>				
Intercept	5.40 (.17)		5.07	5.74
Leeftijd	-.05 (.02)	-.03*	-.10	-.01
Najaarsleerling (cutoff)	.66 (1.21)	.30	-1.72	3.03
Rekenen	-.01 (.00)	-.12***	-.01	-.01
Taal	-.01 (.00)	-.15***	-.01	-.01
Sociaal gedrag	.01 (.01)	.01	-.02	.03
Werkhouding	-.23 (.01)	-.25***	-.26	-.21
Populariteit	-.07 (.01)	-.06***	-.10	-.04
Nabijheid in relatie	-.14 (.02)	-.10***	-.17	-.11
Conflict in relatie	.05 (.02)	.04**	.02	.10
Afhankelijkheid in relatie	.11 (.01)	.10***	.09	.14
Cutoff * leeftijd	-.19 (.21)	-.47	-.61	.23
Cutoff * rekenen	< .01 (.00)	.05	-.01	.01
Cutoff * taal	< -.00 (.00)	-.07	-.01	.01
Cutoff * sociaal gedrag	.04 (.04)	.06	-.04	.11
Cutoff * werkhouding	.02 (.03)	.03	-.04	.08
Cutoff * populariteit	.01 (.04)	.01	-.07	.08
Cutoff * nabijheid relatie	.03 (.04)	.06	-.05	.11
Cutoff * conflict relatie	.05 (.04)	.04	-.03	.14
Cutoff * afhankelijkheid relatie	-.01 (.03)	-.01	-.07	.05

Noot. De variabele cutoff is het onderscheid tussen oudere leerlingen (0) en najaarsleerlingen (en jonger) (1), waarbij de cutoff oktober 2008 is. Het gaat hierbij om een dichotome variabele.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (tweezijdig).

Ten slotte zijn in Model 3 interacties tussen de percepties van de leraar op de gedragskenmerken en de cutoff-leeftijd als voorspellers toegevoegd. Hierbij is gekeken of het wel of niet zijn van een najaarsleerling (en jonger) een modererende rol speelt op de relatie tussen de gedragskenmerken en de leraarverwachtingen. Geen enkel van de interacties in dit model is significant. Bovendien lijkt door het toevoegen van de interacties sprake te zijn van multicollineariteit. Als gevolg hiervan ontstaat een *inflated* model. Zo is de bèta voor het wel of niet zijn van een najaarsleerling in dit model erg groot ($\beta = .29$) en ook de standaarddeviatie ($SD = 1.21$) is sterk toegenomen ten opzichte van modellen 1 en 2. Model 2 lijkt daarmee het meest passend en is daarom gebruikt voor de verdere interpretatie van de uitkomsten.

Discussie

In dit onderzoek is de relatie tussen leraarverwachtingen en gedragskenmerken van groep-2-leerlingen onderzocht. Daarbij is ook gekeken of er een verschil is in deze relatie tussen najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen. Uit de resultaten (Model 2) komt naar voren dat een aantal, maar niet alle, gedragskenmerken voorspellers zijn voor de leraarverwachtingen. Een gedragskenmerk dat in dit onderzoek geen voorspeller blijkt te zijn voor de leraarverwachtingen is de perceptie van de leraar op het sociaal gedrag van de leerling. Uit eerder onderzoek kwam een wisselend beeld naar voren met betrekking tot deze relatie: Kelly en Carbonaro (2012) vonden een positieve samenhang, terwijl Timmermans et al. (2016) een negatieve samenhang vonden. Belangrijk om te noemen is dat deze onderzoeken zich richtten op oudere leerlingen en niet op kleuters, waardoor de resultaten mogelijk afwijken.

Wat betreft de perceptie op de werkhouding van de leerling toont dit onderzoek dat de werkhouding wel een significante voorspeller is voor de leraarverwachtingen. De perceptie op de werkhouding is tevens de sterkste voorspeller voor de leraarverwachtingen: een positievere

perceptie van de werkhouding ging gepaard met lagere leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. Dit suggereert dat leraren de werkhouding van een leerling zien als een belangrijke voorspeller voor het succes in groep 3. Deze bevindingen sluiten goed aan bij de literatuur. Een betere werkhouding of een hogere mate van studiebetrokkenheid wordt over het algemeen geassocieerd met hogere leraarverwachtingen ten aanzien van de schoolse prestaties (Kaiser, et al., 2013; Fitzpack et al., 2016; Timmermans et al., 2016; Van Houtte et al., 2013).

Daarnaast is ook de perceptie van de leraar op de populariteit van de leerling een significante voorspeller voor de leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren, waarbij een hogere perceptie op de populariteit een lagere inschatting ten aanzien van onderpresteren voorspelt. Tegelijkertijd gaat het hierbij wel om een vrij klein effect. Deze uitkomst komt overeen met het beeld dat voor oudere leerlingen in eerder onderzoek werd gevonden (DeLay et al., 2016; Timmermans et al., 2016). Dat geen significante relatie is gevonden tussen de leraarverwachtingen en het sociaal gedrag en slechts een zwak verband tussen de leraarverwachtingen en de populariteit, zou verklaard kunnen worden doordat deze schalen op het eerste gezicht het minst te maken hebben met de schoolse prestaties van leerlingen. De werkhouding daarentegen is veel nauwer verwant aan de schoolse prestaties van leerlingen (Huizenga & Damstra, 2016).

Verder blijkt de leraar-leerlingrelatie, in termen van nabijheid, conflict en afhankelijkheid, een significante voorspeller voor de leraarverwachtingen. De mate van nabijheid in de relatie resulteerde in lagere leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren en de mate van conflict en afhankelijkheid resulteerden juist in hogere leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren. De mate van nabijheid en afhankelijkheid waren daarbij sterkere voorspellers dan de mate van conflict in de relatie. Deze uitkomsten zijn tegengesteld aan de uitkomsten van het onderzoek van Timmermans et

al. (2019), waarin geen samenhang werd gevonden tussen de relatie leraar-leerling en de leraarverwachtingen. Dit verschil zou verklaard kunnen worden doordat in het onderzoek van Timmermans et al. (2019) ook het perspectief van de leerling is meegenomen voor het in kaart brengen van de leraar-leerlingrelatie. In huidig onderzoek is enkel het perspectief van de leraar leidend geweest. Als gevolg hiervan kan het zijn dat het beeld van de leraar-leerlingrelatie minder compleet is dan wanneer ook het perspectief van de leerling wordt meegenomen.

De resultaten tonen tot slot dat er geen verschil is in de onderzochte relatie voor de groep najaarsleerlingen (en jonger) en de groep oudere leerlingen (moderator). Met andere woorden, dit betekent dat de perceptie op onderpresteren niet anders is voor najaarsleerlingen (en jonger) in vergelijking met oudere leerlingen. Dit in tegenstelling tot het onderzoek van Driessen et al. (2014). Zij vonden een verschil in samenhang tussen najaarsleerlingen en oudere leerlingen met betrekking tot de schoolse prestaties van deze leerlingen, de werkhouding en de populariteit. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat Driessen et al. focussen op de gehele basisschoolperiode en niet enkel op de overgang van groep 2 naar groep 3.

Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Allereerst zijn de meeste variabelen gemeten middels korte schalen met drie of vier items. Ondanks de toereikende betrouwbaarheid van de schalen is het van belang om de resultaten te onderzoeken met uitgebreidere en veelomvattende schalen. Zo zijn de items met betrekking tot de gedragskenmerken gebaseerd op de vijf dimensies van de *Five Factor Personality Inventory* (Hendriks, 1997). De inhoud van deze items hangen dus sterk samen met de definitie van gedragskenmerken die door Hendriks (1997) wordt aangehouden. Uitgebreidere schalen zouden een genuanceerder beeld kunnen schetsen van de onderzochte relaties.

Ten tweede is voor het meten van de gedragskenmerken van de leerlingen enkel het perspectief van de leraar meegenomen. Het perspectief van de leraar is een subjectief beeld en zal niet altijd overeenkomen met het daadwerkelijke gedrag van de leerling (Timmermans et al., 2016). Voor vervolgonderzoek is het daarom interessant om ook het perspectief van de leerling of de ouder mee te nemen. Zodoende ontstaat een minder subjectief en daarmee ook completer beeld van de verschillende constructen, bijvoorbeeld van de leraar-leerlingrelatie (Timmermans et al., 2019).

Ten derde is gebruik gemaakt van de vier gedragskenmerken van leerlingen die in de COOL⁵⁻¹⁸-data zijn gemeten. Wellicht zijn er nog andere belangrijke leerling-gerelateerde variabelen die niet zijn meegenomen in het onderzoek. De Inspectie van het Onderwijs adviseert scholen om leerlingen voor de overgang naar groep 3 naast hun cognitieve ontwikkeling ook te beoordelen op hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Mulder et al., 2016). Het toevoegen van meer variabelen, zoals bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling, kan mogelijk de verklaarde variantie vergroten.

Ten vierde biedt dit onderzoek geen inzichten in de denkwijze van leraren en hoe zij komen tot bepaalde verwachtingen ten aanzien van onderpresteren. Het is daarom belangrijk om in de toekomst meer kwalitatief onderzoek te doen naar hoe leraren komen tot bepaalde leraarverwachtingen of hier overlap of juist verschil in zit tussen leraren (Bonfiglio et al., 2024; Woudstra, 2025).

Implicaties voor de praktijk

Gezien de significante relatie tussen percepties van gedragskenmerken, zoals werkhouding, populariteit en leraar-leerlingrelatie, en leraarverwachtingen ten aanzien van onderpresteren, is het aan te bevelen om leraren te ondersteunen in het kritisch reflecteren op hun eigen verwachtingen en percepties door het opstellen van een duidelijk en compleet protocol of door een andere leraar of intern begeleider te laten observeren bij twijfel

(Huizenga & Damstra, 2016).

Ondanks dat er geen verschil in de relatie voor de dichotome indeling van de leeftijd (najaarsleerlingen (en jonger) en oudere leerlingen) werd gevonden, blijkt dat jongere leerlingen over het algemeen lagere verwachtingen ten aanzien van onderpresteren hadden dan oudere leerlingen, wanneer leeftijd als continue variabele wordt gehanteerd. Het lijkt er dus op dat leraren (onbewust) de leeftijd van de leerling meewegen bij hun verwachtingen ten aanzien van onderpresteren, hoewel er geen duidelijke grens zoals een cutoff-leeftijd meespeelt. Een aanbeveling voor de praktijk is daarom om scholen en leraren eraan te herinneren dat de leeftijd geen doorslaggevend criterium mag zijn voor kleuterbouwverlenging: de ontwikkeling van de leerling moet voorop staan, los van de geboortedatum (Mulder et al., 2016).

Daar waar in de praktijk de focus ligt op de schoolse prestatie en sociaal-emotionele ontwikkeling van groep-2-leerlingen (Huizenga & Damstra, 2016; Mulder et al., 2016), laat dit onderzoek zien dat leraarverwachtingen niet alleen worden bepaald door schoolse prestaties, maar ook samenhangen met de perceptie van leraren op verschillende gedragskenmerken van leerlingen. Aangezien leraarverwachtingen vaak leidend zijn bij het besluit tot kleuterbouwverlenging (Timmermans et al., 2016), terwijl onderzoek laat zien dat dit op de lange termijn weinig effectief is en zelfs negatieve gevolgen kan hebben (e.g., Goos et al., 2021; Hwang & Cappella, 2018), onderstreept dit het belang van bewustwording bij leraren over hoe hun verwachtingen tot stand komen. Vervolgonderzoek is nodig om de achterliggende mechanismen verder te doorgronden en om met die inzichten bij te dragen aan een onderwijssysteem dat de ontwikkeling van de leerlingen het beste ondersteunt.

Literatuur

- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.347>
- Bonfiglio, A. Y., Munniksma, A., Volman, M., Van Rooij, F., Gaikhorst, L. (2024). Teachers' attention to students' funds of identity in Dutch primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104584>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Daoud, J. I. (2017). Multicollinearity and regression analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 949(1), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/949/1/012009>
- De Koning, E., & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students' school-identification in secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 289–308. <https://doi.org/10.1007/BF03173558>
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L. D., Miller, C. F., Fabes, R. A., Martin, C. L., Kochel, K. P., & Updegraff, K. A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 17(8), 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸*. *Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Geraadpleegd op 13-11-2024 via

https://www.researchgate.net/publication/275582181_Cohortonderzoek_COOL5-18_Technisch_rapport_basisonderwijs_derde_meting_201314

- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T. Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507. <https://doi.org/10.1177/0042085903038004006>
- Fitzpatrick, V., Côté-Lussier, C., & Blair, C. (2016). Dressed and groomed for success in elementary school: Student appearance and academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 117(1), 30–45 <https://doi.org/10.1086/687753>
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders*, 33(3), 167–183. <https://doi.org/10.1177/019874290803300304>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms (7th ed.)*. Longman.
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hendriks, A. A. J. (1997). *The construction of the Five-Factor Personality Inventory (FFPI)*. Rijksuniversiteit Groningen

- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Huizenga, J., & Damstra, G. (2016). *Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3, of is groep 3 klaar voor het kind?* Geraadpleegd op 28-10-2024 via <https://www.poraad.nl/onderwijskansen/kinderopvang-en-vve/brochure-doorstroom-van-kleuters>
- Hwang, S. H. J., & Cappella, E. (2018). Rethinking early elementary grade retention: Examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Grantee Submission*, 11(4), 559–587. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/19345747.2018.1496500>
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht. Geraadpleegd op 28-10-2024 via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2013/04/24/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2011-2012>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>
- Kelly, S., & Carbonaro, W. (2012) Curriculum tracking and teacher expectations: evidence from discrepant course taking models. *Social Psychology of Education*, 15, 271–294. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9182-6>
- Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam; ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

- (2015). “Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen van 5-18 jaar - COOL 5-18 - Basisonderwijs 2013/2014”. <https://doi.org/10.17026/dans-xtk-uz6k>
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. (2011). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Mulder, L., Leest, B., Veen, A., Bollen, I., Huizinga, J., & Damstra, G. (2016). *Doorstroom van kleuters. Achtergrondrapportage bij de brochure voor scholen en besturen*. Geraadpleegd op 13-11-2024 via <https://www.ocwincijfers.nl/themas/documenten/rapporten/2016/09/13/rapport>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers’ perceptions of young children’s cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Rijksoverheid (z.d.). *Wie bepaalt of mijn kind blijft zitten of overgaat naar de volgende groep of klas?* Geraadpleegd op 13-11-2024 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wie-bepaalt-of-mijn-kind-blijft-zitten-of-overgaat-naar-de-volgende-klas#:~:text=De%20school%20beslist%20of%20uw,omgaat%20met%20overgaan%20en%20zittenblijven>
- Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462.
- Rubie-Davies, C. M. (2008). *Expecting Success: Teacher Beliefs and Practices that Enhance Student Outcomes*. Verlag Dr. Müller.
- Schouwstra, S., & Vloedgraven, J. (2020). *Wetenschappelijke verantwoording Kleuter in beeld – Taal*. Geraadpleegd op 11-04-2025 via <https://cito.nl/media/n4rnhwu4/wetenschappelijk->

[verantwoording_kleuterinbeeld_taal.pdf](#)

Schouwstra, S., Vloedgraven, J., De Boer, A., Lamsink, N., & Nikkels, L. (2020).

Wetenschappelijke verantwoording Kleuter in beeld – Rekenen. Geraadpleegd op 11-4-2025 via https://cito.nl/media/puqe4lvu/180-0-wetenschappelijk-verantwoording-kleuter-in-beeld-rekenen.pdf?utm_source=chatgpt.com

Smeets, J., & Resing, W. C. M. (2013). Overgang van najaarsleerlingen naar groep 3 nader onderzocht. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52(9), 442-453.

Smeets-van Velthoven, J. C. M., Bosma, T., & Resing, W. C. M. (2017). Klaar voor groep 3? Het perspectief van de leerkracht. *Pedagogische Studiën*, 94(5), 406–417.

Timmermans, A. C., De Boer, H., & Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation in the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217-240.

<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>

Timmermans, A. C., van der Werf, M. P. C. G., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114–130. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.004>

Timmons, K., Pyle, A., Danniels, E., Cowan, E., & McCann, A. (2022). Teacher expectations in the early primary grades: a scoping review. *Review of Education*, 10(3), 1–32.

<https://doi.org/10.1002/rev3.3375>

Van der Veen, I., & Karssen, M. (2019). *Kans op en effecten van kleuterbouwverlenging*.

Voor jonge en oudere kinderen en verschillende naar sociale en etnische achtergrond.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 28-10-2024 via

<https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2019/07/1016-kans-op-en-effecten-van-kleuterbouwverlenging.pdf>

- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16(3), 329–352. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9216-8>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past thirty years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Woudstra, D. (2025). *Op de drempel van groep 3. Een vignetstudie met kwalitatieve inzichten in het keuzeproces van kleuterleerkrachten bij de overgang van groep 2 naar groep 3*. Rijksuniversiteit Groningen

Bijlage 1

Een overzicht van de verzamelde gegevens naar fase, instrument, bron en niveau.

Fase/instrument	Informatie verstrekt door/verzameld bij	Informatieniveau		
		School	Groep	Leerling
<i>Fase 1</i>				
Wervingsvragenlijst	Directie	Deelnamebereidheid Schoolkenmerken		
<i>Fase 2</i>				
ESIS/ParnasSys – export-instructie of excel-bestand	Directie, administratie of leraren groep 2, 5, 8	Aantal groepen 2, 5, 8	Groepsnamen Locatiegroep 2, 5, 8	Groep Naam Achtergrondkenmerken
<i>Fase 3</i>				
Citotoets Taal voor Kleuters	Leerlingen groep 2			Toetsscores
Citotoets Rekenen voor Kleuters	Leerlingen groep 2			Toetsscores
Citotoets Woordenschat	Leerlingen groep 5, 8			Toetsscores
Citotoets Begrijpend lezen	Leerlingen groep 5, 8			Toetsscores
Citotoets Technisch lezen	Leerlingen groep 5, 8			Toetsscores
Citotoets Rekenen/Wiskunde	Leerlingen groep 5, 8			Toetsscores
NSCCT(Niet-Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test)	Leerlingen groep 5			Testscores
Leerlingprofiel	Leerlingen groep 2, 5, 8			Beoordeling Aanpak Bijzonderheden
Leerlingvragenlijst	Leerlingen groep 5, 8			Motivatie Schoolwelbevinden
Vragenlijst burgerschaps- competentie	Leerlingen groep 8			Burgerschaps- competenties
Zorgprofiel	Leraren groep 2, 5, 8			Informatie over zorgleerlingen en zorgproblematiek
Oudervragenlijst	Ouders groep 2 en nieuwe leerlingen groep 5, 8			Kenmerken ouders, gezin en opvoeding
<i>Fase 4</i>				
Uitstroomformulier	Directie/leraar groep 8			Uitstroomgegevens overgang VO
Schoolinformatielijst	Directie	Schoolkenmerken		

Bijlage 2

Niet voor alle missende waarden geldt dat er sprake is van MCAR. De afwezigheid van *onderpresteren* hangt bijvoorbeeld significant samen met *nabijheid in relatie* ($t(26.2) = 2.1$; $p = .037$). Leerlingen waarvan informatie op de schaal *onderpresteren* bekend is, scoort gemiddeld .2 punt hoger op de schaal *nabijheid in relatie* dan leerlingen waarvan informatie op de schaal *onderpresteren* mist. In onderstaande tabel staan de andere samenhangen tussen missende waarden en gemeten variabelen weergegeven.

		Onderpresteren	Sociaal gedrag	Werkhouding	Populariteit	Afhankelijkheid in relatie	Conflict in relatie	Nabijheid in relatie	Rekentoets	Taaltoets	Leeftijd
Onderpresteren	Missing	-	62	57	58	60	60	59	1452	1419	1452
	t	-	.2	1.3	.9	1.1	.2	2.1	6.2	6.7	4.1
	df	-	62.5	56.9	57.9	59.9	59.8	58.7	2014.6	2045.4	2058.8
	p	-	.855	.199	.358	.283	.852	.037*	.000***	.000***	.000***
Sociaal gedrag	Missing	9	-	5	5	8	8	8	1378	1369	1401
	t	-.6	-	-2.3	1.1	1.4	3.0	-.8	6.0	6.4	4.2
	df	8.1	-	4.0	4.0	7.0	7.0	7.0	1918.5	1947.1	1958.9
	p	.557	-	.081	.316	.212	.019*	.424	.000***	.000***	.000***
Werkhouding	Missing	124	125	-	7	118	119	120	1490	1481	1514
	t	-.2	.2	-	.4	.2	.4	.8	5.7	5.7	3.7
	df	127.5	129.1	-	6.0	120.9	122.3	122.9	2132.2	2156.4	2160.5
	p	.866	.842	-	.691	.832	.678	.439	.000***	.000***	.000***
Populariteit	Missing	135	135	17	-	123	124	128	1499	1489	1524
	t	-.6	.3	.1	-	.3	.8	.4	5.8	5.7	3.8
	df	139.5	139.6	16.1	-	125.9	127.4	131.3	2156.6	2171.0	2183.1
	p	.575	.764	.942	-	.772	.439	.656	.000***	.000***	.000***
Afhankelijkheid in relatie	Missing	26	27	17	12	-	9	14	1395	1387	1420
	t	.1	-2.6	-.9	-.8	-	.3	-.8	5.7	6.5	4.1
	df	25.2	26.2	16.1	11.1	-	8.0	13.0	1946.6	1986.0	2000.7
	p	.905	.017*	.401	.437	-	.761	.427	.000***	.000***	.000***

Conflict in relatie	Missing	24	25	16	11	7	-	6	1392	1384	1418
	t	-1.4	-2.6	.3	.3	-.6	-	-.4	5.8	6.4	4.2
	df	23.2	24.2	15.1	10.1	6.0	-	5.0	1942.9	1975.8	1996.4
	p	.162	.016*	.791	.771	.591	-	.700	.000***	.000***	.000***
Nabijheid in relatie	Missing	27	29	21	19	16	10	-	1397	1388	1421
	t	-2.4	-1.4	.5	.3	-1.5	-.6	-	6.0	6.4	4.3
	df	26.2	28.1	20.1	18.1	15.0	9.0	-	1953.7	1979.3	2000.9
	p	.023*	.181	.646	.732	.157	.581	-	.000***	.000***	.000***
Rekentoeits	Missing	573	576	568	657	574	573	574	-	69	489
	t	-1.9	2.3	3.0	1.2	.1	-1.7	1.5	-	2.1	-2.2
	df	667.5	664.3	667.5	649.2	656.9	656.1	660.2	-	68.7	526.5
	p	.063	.020*	.003**	.239	.901	.091	.135	-	.040*	.026*
Taaltoets	Missing	578	581	573	571	580	579	579	83	-	489
	t	-1.3	1.8	3.1	2.4	-1.0	-1.8	2.6	.6	-	-2.2
	df	679.1	672.9	679.1	659.6	667.1	667.6	663.6	83.1	-	526.5
	p	.204	.070	.002*	.015*	.310	.066	.010*	.519	-	.026*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (tweezijdig).