

Ouders, scholen en diversiteit

*Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen
met veel en weinig achterstandsleerlingen*

Frederik Smit | Geert Driessen | Roderick Sluiter
| Mariël Brus

|

Ouders, scholen en diversiteit

*Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen
met veel en weinig achterstandsleerlingen*

Frederik Smit
Geert Driessen
Roderick Sluiter
Mariël Brus

Project: 2005.457

© 2007 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Ouders kunnen via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Onbekend is echter welke visie scholen hierop hebben, welk beleid zij voeren, welke middelen zij inzetten en activiteiten zij ondernemen en onder welke randvoorwaarden dat gebeurt. Een belangrijke vraag is of een 'one-size-fits-all'-benadering volstaat of dat een gedifferentieerde aanpak afhankelijk van de specifieke ouderpopulatie noodzakelijk is.

Op verzoek van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen de samenwerking tussen ouders en scholen en de uiteenlopende varianten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in relatie tot de specifieke ouderpopulatie in kaart gebracht. Van dit onderzoek wordt hier verslag gedaan. Het onderzoek startte najaar 2005 en is medio 2007 afgesloten.

Het onderhavige onderzoek is uitgevoerd door Frederik Smit, Geert Driessen, Roderick Sluiter en Mariël Brus. Bij de dataverzameling en de beschrijving van de gevalstudies hebben Martijn Davelaar, Jos Diender, Vera Laming en Sjoerd Dikkerboom een belangrijke rol gespeeld.

Een speciaal woord van dank geldt de deskundigen op het terrein van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, directeuren, leerkrachten en ouders van basisscholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Dank geldt ook de BOPO-leden en -beoordelaars voor hun waardevolle suggesties.

ITS – Radboud Universiteit Nijmegen

Dr. Jeroen Winkels
Directeur

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Voorwoord | v |
| Managementsamenvatting | 1 |
| 1 Achtergronden en analysekader | 5 |
| 1.1 Inleiding | 5 |
| 1.2 Achtergronden en analysekader | 5 |
| 1.3 Samenvatting | 21 |
| 2 Onderzoeksopzet en -uitvoering | 23 |
| 2.1 Inleiding | 23 |
| 2.2 Aanleiding en doel van het onderzoek | 23 |
| 2.3 Onderzoeksopzet en -uitvoering | 24 |
| 2.3.1 Literatuurstudie en panelraadpleging | 24 |
| 2.3.2 Websurvey schoolleiders | 25 |
| 2.3.3 Beschrijving gevalsstudies | 31 |
| 2.3.4 ‘Promising practices’ | 35 |
| 2.3.5 Expertraadpleging | 35 |
| 2.4 Verdere opbouw van het rapport | 35 |
| 3 Samenwerkingsvarianten relatie ouders en school | 37 |
| 3.1 Inleiding | 37 |
| 3.2 Visie op de relatie tussen ouders en school | 38 |
| 3.3 Doelen optimalisering van de relatie tussen ouders en school | 40 |
| 3.4 Beleid optimalisering van de relatie tussen ouders en school | 41 |
| 3.5 Communicatie tussen school en ouders | 46 |
| 3.6 Aanwezigheid ouders bij activiteiten op school | 48 |
| 3.7 Vergroten ouderbetrokkenheid | 50 |
| 3.8 Voorwaarden ouderparticipatie | 51 |
| 3.9 Impact beleid | 52 |
| 3.10 Ervaren knelpunten | 56 |
| 3.11 Samenwerking school met de ‘community’ | 58 |
| 3.12 Beoordeling | 59 |
| 3.13 Samenwerkingsvarianten | 65 |
| 3.14 Samenvatting | 68 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4 | Gevalsstudies functioneren samenwerking ouders en school | 73 |
| 4.1 | Inleiding | 73 |
| 4.2 | Beschrijvende kenmerken | 73 |
| 4.3 | Bevorderende factoren voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | 76 |
| 4.4 | Samenvatting | 91 |
| 5 | Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in internationaal perspectief | 93 |
| 5.1 | Inleiding | 93 |
| 5.2 | Impact van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | 93 |
| 5.3 | ‘Promising practices’ | 94 |
| 5.4 | Inzichten internationale kennis als verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context | 95 |
| 5.5 | Aanbevelingen | 97 |
| 6 | Samenvatting en conclusies | 99 |
| 6.1 | Inleiding | 99 |
| 6.2 | Aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en –uitvoering | 99 |
| 6.3 | Resultaten | 100 |
| 6.4 | Aanbevelingen | 106 |
| | Literatuur | 107 |
| | Bijlage 1 – Geselecteerde ‘promising practices’ | 119 |
| | Bijlage 2 – Aanvullende tabellen bij hoofdstuk 4 | 121 |

Managementsamenvatting

Op verzoek van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen de ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met verschillende aandelen achterstandsleerlingen in kaart gebracht. Van dit onderzoek wordt hier verslag gedaan. Het onderzoek startte in het najaar van 2005 en is medio 2007 afgesloten.

Aanleiding voor het onderzoek vormt de idee dat ouders via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Onder *ouderbetrokkenheid* wordt verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht). *Ouderparticipatie* is gedefinieerd als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur). Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Onbekend is echter welke visie scholen hierop hebben, welk beleid zij voeren, welke middelen zij inzetten en activiteiten zij ondernemen en onder welke randvoorwaarden dat gebeurt. Een belangrijke vraag is of een ‘one-size-fits-all’-benadering volstaat of dat een gedifferentieerde aanpak afhankelijk van de specifieke ouderpopulatie noodzakelijk is. Om die te beantwoorden zijn in dit onderzoek de samenwerking ouders-school en de uiteenlopende varianten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in relatie tot de specifieke ouderpopulatie in kaart gebracht.

Het onderzoek bestaat uit verschillen onderdelen: (1) een literatuurstudie en raadpleging van drie internationale panels; (2) een websurvey onder 504 schoolleiders van basisscholen; (3) dieptestudies bij tien basisscholen die volgens de schoolleiders uit het websurvey het beste scoren wat betreft ouder-schoolrelaties; (4) selectie en beschrijving tien veelbelovende buitenlandse praktijken; (5) reflectie op onderzoeksresultaten door experts.

Het onderzoek wil een antwoord geven op een aantal vragen waar hierna summier op wordt ingegaan.

Onderzoeksvraag 1: Op welke wijze streven scholen naar samenwerking en afstemming met ouders op het gebied van opvoeding gericht op bestrijding van onderwijsachterstanden? Worden ouders als klant dan wel partner van de school benaderd? Zijn er theoretisch en/of empirisch samenwerkingsvarianten te onderscheiden?

Bijna alle scholen proberen de betrokkenheid van ouders thuis bij de ontwikkeling van het leerproces van hun eigen kind te bevorderen door hen te stimuleren thuis (voor) te lezen, samen met hun kind de bibliotheek te bezoeken en met hun kind te praten over school. Schoolleiders zien ouders zowel als klanten alsook als partners. Samenwerking tussen school en inbreng van ouders bij opvoeding en onderwijs hangt samen met een positieve visie van schoolleiders op de rol van ouders als (mogelijke) partners van leerkrachten.

Onderzoeksvraag 2: Op welke wijze gebruiken scholen de huidige middelen die hen ter beschikking staan (bv. MR, schoolgids) om de relatie met ouders te onderhouden?

De middelen die scholen hanteren om de relatie met ouders te onderhouden zijn: koffieochtenden en inloopmiddagen op school (op achterstandsscholen in de ‘ouderkamer’), huisbezoeken, opvoedingsadvisering en –ondersteuning, ouders hand- en spandiensten laten verrichten en ouders laten denken en meebeslissen over beleidsvraagstukken. Dit laatste gebeurt slechts op een gering aantal ‘witte’ scholen.

Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de randvoorwaarden voor succesvolle deelname, samenwerking en afstemming en op welke punten zijn er verbeteringen nodig?

De inschatting van schoolleiders is dat ouders van kinderen uit een middelbaar of hoger milieu gemiddeld genomen vaker over de gewenste *attitude, kennis en vaardigheden* beschikken om met leerkrachten samen te werken dan ouders uit een lager milieu. Uit de verdiepende casestudies blijkt dat belangrijke randvoorwaarden voor betrokkenheid van allochtone ouders zijn: begeleiding vanuit een schoolbegeleidingsdienst of gemeente, voldoende faciliteiten en voorzieningen en bevlogen schoolleiders die schoolteams weten te enthousiasmeren. Een belangrijke voorwaarde voor ouderparticipatie op scholen met weinig achterstandsléerlingen is dat scholen zich willen openstellen voor (kritische) ouders die een bijdrage willen leveren aan het verbeteren van de school als gemeenschap.

Onderzoeksvraag 4: Is er sprake van samenhang tussen samenwerkingsvarianten en achtergrondkenmerken (bv. ouderpopulatie)?

Schoolleiders op scholen met achterstandsléerlingen zien ouders minder vaak als partners dan schoolleiders op scholen met weinig of geen achterstandsléerlingen, omdat ouders volgens hen niet altijd de vaardigheden hebben om op een gelijkwaardig niveau te communiceren over opvoeding en onderwijs én dat zij zich niet altijd verantwoordelijk voelen om thuis een bijdrage te leveren aan de ontwikkelingskansen van hun kinderen.

Onderzoeksvraag 5: Valt er al iets te zeggen over de impact van de verschillende activiteiten op bijvoorbeeld deelname, samenwerking, en consistentie in ouder-school opvattingen?

De samenwerking tussen ouders en leerkrachten op ‘witte’ scholen leidt tot meer gebruik van inspraakmogelijkheden van ouders, verbetering van het welbevinden en het gedrag van leerlingen en verlichting van de werkdruk voor leerkrachten. Op ‘zwarte’ scholen geeft dit aan de leerkrachten meer begrip voor de culturele achtergronden van de ouders en voor een deel van de allochtone ouders leidt dit tot een verbetering van het Nederlands. Participatie op school kan met name voor allochtone moeders er toe bijdragen dat zij (verder) uit hun sociale isolement geraken, participeren aan verschillende activiteiten en hun kansen op de arbeidsmarkt vergroten.

Onderzoeksvraag 6: In hoeverre biedt internationale kennis wat betreft de relatie ouders en school verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Voor een succesvolle relatie tussen ouders en school is het belangrijk dat schoolteams over diverse strategieën beschikken om met uiteenlopende soorten en groepen van ouders om te gaan.

Het rapport wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen.

1 Achtergronden en analysekader

1.1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek dat gericht is op het optimaliseren van ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen. In paragraaf 1.2 geven we een beschrijving van de achtergronden en schetsen we een globaal analysekader. In paragraaf 1.3 vatten we het hoofdstuk samen.

1.2 Achtergronden en analysekader

Ouders en school als educatieve partners

Vorming en opvoeding worden in het basisonderwijs als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school beschouwd (Smit e.a., 2005). Een belangrijk element in de afstemming tussen de activiteiten van school en van ouders is hoe leraren, ouders en leerlingen aankijken tegen de ‘opvoedende’ taak van de leraar en de ‘onderwijzende’ taak van de ouders. Er was tot voor kort een duidelijke taakverdeling, waarbij de opvoeding in handen was van de ouders, terwijl onderwijs als exclusieve taak van de school werd gezien (Cutler, 2000; Onderwijsraad, 2003).

Allochtone en autochtone leerlingen uit lagere milieus presteren vaak lager dan leerlingen uit hogere milieus. Wanneer veel van deze kinderen op één school zitten, kan dat tot negatieve cumulatieve effecten leiden: er doet zich allereerst een negatief effect voor vanwege de achterstandspositie thuis, en daarbovenop ontstaat nog een extra negatief effect van de concentratie van deze kinderen op een school (Driessen, 2002a). De overheid voert gericht beleid om de achterstanden van de betreffende kinderen te verminderen; doorgaans is daarbij de school het aangrijpingspunt. Recentelijk is er in het beleid een toenemende aandacht voor ouders als educatieve partners. Achterliggende gedachte is dat wanneer ouders meer betrokken zijn bij het onderwijs, dit uiteindelijk ten goede komt aan de onderwijskansen van hun kinderen.

Visie op de relatie tussen ouders en school

De schoolleiding kan uit verschillende soorten strategieën kiezen: wegen waarlangs doelstellingen van ouderbetrokkenheid te bereiken zijn. Dergelijke strategieën veronderstellen een visie van leraren op de school als gemeenschap waarbij ouders een rol kunnen spelen: een ‘grondhouding’ dat activiteiten binnen een school en opvoeding thuis in

elkaars verlengde liggen, dat ouders en leraren gezamenlijke waarden hebben, een gevoel van saamhorigheid, en het bestaan van een bondgenootschap of educatief partnerschap (Klaassen & Leeferink, 1998; Klaassen & Smit, 2001; De Wit, 2005).

Een visie is een beeld van de gewenste toekomst. Hoe uitvoeriger en duidelijker dat beeld is, des te dwingender het wordt ervaren. Een visie geeft vorm en richting aan de toekomst van de organisatie en helpt medewerkers en hun vertegenwoordigers deze toekomst waar te maken. Een visie is onontbeerlijk voor het ontwikkelen van een strategie, voor beleidsontwikkeling in de fase van oordeelsvorming bij besluitvormingsprocessen (Santbergen, 2004). Een visie ontwikkelen op de wijze waarop wordt omgegaan met de diversiteit binnen leerlingenpopulatie en hun ouders wat betreft onder andere sociale achtergrond en etniciteit is te beschouwen als een continu vernieuwingsproces waarin het onderwijs wordt afgestemd op alle leerlingen, ongeacht achtergrondkenmerken en dat zij toegerust worden om te functioneren in een samenleving met een diversiteit aan achtergronden (vgl. Braat & Nijenhuis-Gulnihar, 1995).

Directies en schoolteams vinden het communiceren over een visie nogal eens lastig, vooral omdat niet helder is welke doelen men met die communicatie voor ogen heeft. Afhankelijk van het doel verschilt ook de wijze van communiceren. In het algemeen zal de directie het engagement van de ouders proberen te verwerven voor de visie die zij voorstaat. Dat engagement varieert van uiterst zwak, waarbij de ouders alleen op de hoogte zijn van de visie van de schoolleiding, tot heel sterk, waarbij de ouders de visie van de schoolleiding en het schoolteam delen, of zelfs een actieve bijdrage leveren aan de totstandkoming van de visie (Smit, Doesborgh & Van Kessel, 2001; Smit, Driessen & Doesborgh, 2004).

Als het gaat om de wijze waarop school en ouders communiceren over een visie kunnen verschillende opties worden onderscheiden (Smit & Pelkmans, 1999):

- Meedelen: directie/schoolteam beslissen wat volgens hen de visie moet zijn en de ouders worden geacht deze 'slechts' te kennen.
- Verkopen: directie/schoolteam weten wat de visie moet zijn, maar moeten deze aan de ouders verkopen voordat men er mee aan de slag kan.
- Toetsen: directie/schoolteam hebben één of meer ideeën en willen weten hoe de ouders hierop reageren.
- Raadplegen: directie/schoolteam werken aan een visie en willen daarbij creatieve inbreng van de ouders.
- Samen creëren: directie/schoolteam ontwikkelen in onderlinge samenwerking met de ouders een gemeenschappelijke visie.

In de literatuur en in de onderwijspraktijk hebben de begrippen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie een vage, open betekenis en worden niet eenduidig geoperationaliseerd

(Feuerstein, 2000; Snik, 2006; Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003). De omschrijving is met de jaren uitgebreid van participatie van ouders op school met betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind thuis (Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Autar, 1996). Wij verstaan in dit onderzoek onder *ouderbetrokkenheid* de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht). *Ouderparticipatie* definiëren we als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. We maken daarbij een onderscheid tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).

Met betrekking tot de betrokkenheid van ouders wordt vaak gewezen op drie voor de ontwikkeling van het kind belangrijke aspecten: voor een goede ontwikkeling is het nodig dat ouders hun kind ondersteunen, structuur bieden en geleidelijk meer autonomie schenken (Ten Haaf & Janssens, 1994). Desforges (2003) onderscheidt twee vormen van ouderbetrokkenheid, namelijk 'spontane' en 'geplande' betrokkenheid. De eerste is bottom-up, de tweede is meer top-down en betreft doorgaans interventies/programma's om een probleem op te lossen (meestal: geen/onvoldoende ouderbetrokkenheid). De mate en vorm van betrokkenheid worden volgens Desforges sterk beïnvloed door het sociale herkomstmilieu, de opleiding van de moeder, materiële deprivatie, de psycho-sociale gezondheid van de moeder, het opgroeien in een eenoudergezin, en – maar minder – etniciteit. Van belang zijn ook de opvattingen van de ouders over hun rol en het niveau van vertrouwen in het goed kunnen vervullen van die rol. Ook Kohl, Lengua & McMahon (2000) concluderen op basis van een vergelijking van witte en zwarte ouders in achterstandswijken in de VS dat er geen verschillen zijn op een aantal aspecten van ouderbetrokkenheid; die zijn er wel ten aanzien van een aantal risicofactoren (zoals opleiding ouders en eenoudergezin). Zij benadrukken dat de kwaliteit van de betrokkenheid belangrijker is dan de kwantiteit. Deslandes & Bertrand (2005) concluderen dat de perceptie van de mate waarin het kind openstaat voor ouderbetrokkenheid de sterkste predictor is voor ouderbetrokkenheid thuis, terwijl ouderbetrokkenheid bij de school hoofdzakelijk afhankelijk is van de mate waarin leerkrachten de ouders hiertoe uitnodigen. Sheldon (2002) wijst op het belang van de grootte van sociale netwerken van ouders als belangrijke predictor voor betrokkenheid.

Ondanks het feit dat onderzoeksresultaten als gevolg van conceptuele verschillen sterk uiteenlopen, wijzen veel studies op een positieve samenhang tussen de betrokkenheid van ouders bij de schoolse ontwikkeling van hun kind (Barnard, 2004; Bogenschneider, 1997; Fan & Chen, 2001; Flouri & Buchanan, 2004; Fantuzzo, Wayne & Perry, 2004; Griffith, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Jeynes, 2003; McNeal, 1999; Smit, 1991; Sui-Chu & Willms, 1996). Volgens Desforges (2003) is het belangrijkste 'good

parenting at home', met als kenmerken: het bieden van een veilige en stabiele omgeving; intellectuele stimulering; het voeren van ouder-kinddiscussies; het fungeren van ouders als constructieve rolmodellen waarbij ze de waarde van onderwijs uitdragen en blijk geven van hoge verwachtingen jegens hun kinderen. Daarnaast zijn van belang: het onderhouden van contacten met school om informatie uit te wisselen, het participeren in schoolactiviteiten en het verrichten van werkzaamheden op school en schoolbestuur (vgl. Carter, 2003). Barnard (2004), evenals Flouri & Buchanan (2004), wijzen op het directe effect van ouderbetrokkenheid, alsook op de lange-termijneffecten. Desforges (2003) stelt echter dat ouderbetrokkenheid modelmatig vooral indirect werkt, doordat het zelfbeeld van het kind als leerder vormt en doordat het hoge aspiraties kweekt; het werkt via het stimuleren van bepaalde attitudes, waarden en aspiraties, die als 'pro-social'- en 'pro-learning'-aspecten fungeren. Sommige auteurs vinden een omgekeerde causaliteit tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties: die betrokkenheid krijgt pas gestalte wanneer de prestaties van het kind onvoldoende worden geacht door de ouders of school; het gaat dus om een reactie op de slechte prestaties of negatief gedrag (Driessen, 1993; Eccles & Harold, 1996). Smit (1991) en Verhoeven e.a. (2003) wijzen op de positieve, maar bescheiden effecten van ouderbetrokkenheid op andere outputmaten, zoals het welbevinden van het kind. Empirische evidentie omtrent de relatie tussen ouderbetrokkenheid en het affectief functioneren van leerlingen op school is echter schaars. Bestaande instrumenten die het affectieve functioneren van leerlingen op school in kaart brengen zijn nog niet gerelateerd aan de mate van ouderbetrokkenheid (Knuver, 1993; Samdal, Wold & Bronis, 1999). Scholen hebben vrij algemene en weinig concreet geformuleerde doelen wat betreft de betrokkenheid van ouders. Ouderbetrokkenheid heeft voor veel scholen geen hoge prioriteit (Griffith, 1998). Daarnaast ontberen scholen een concreet beleidsplan en wordt het gevoerde beleid niet systematisch geëvalueerd (Epstein e.a., 2002). De ouders bij de school betrekken, lijkt een doel op zich.

Ouder als klant, dan wel als partner

Scholen kunnen de ouders als klant of als partner benaderen (Smit, 2004; De Vries, 2007). Schoolteams die de ouders als leveranciers van leerlingen beschouwen, zien ouders vooral als klanten van diensten (onderwijs) die zij voor hun kinderen van de school afnemen. Vanuit deze visie heeft het personeel belang bij een sterke rechtspositie zonder afhankelijk te zijn van de voorkeuren van ouders. Leerkrachten willen vooral een 'professionele' afstand tot ouders bewaren. Schoolteams die ouders als partners zien, stemmen onderwijs en opvoeding op elkaar af, houden elkaar goed op de hoogte en streven naar samenwerking

Partnerschap

Internationaal wordt vaak *partnership* gehanteerd als een concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen ouders, school en *community* vorm te geven (Epstein, 2001; Ravn, 2003; Smit, Moerel & Slegers, 1999; Smit, Driessen & Doesborgh, 2004;

Smit e.a., 2005). Partnerschap is dan op te vatten als een proces waarin de betrokkenen er op uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen naar zelfstandigheid te bevorderen (Davies & Johnson, 1996). De initiatieven voor partnerschap moeten vanuit de school komen. Ouders zijn over het algemeen wel geïnteresseerd, maar nemen een afwachtende houding aan (Liontos, 1992).

Het perspectief van scholen op partnerschap verschilt. Dit varieert van enerzijds democratisch partnerschap, waarbij de nadruk ligt op het erkennen van alle mogelijke activiteiten die ouders ondernemen om de schoolloopbaan en het welbevinden van hun kinderen te ondersteunen en waarbij beleid wordt ontwikkeld op basis van wederzijdse verwachtingen van ouders en personeel, tot anderzijds een rechtlijnig eenrichtingsbeleid, waarbij het personeel ouders slechts informeert en instrueert over de wijze waarop ze de school en de schoolloopbaan van hun kind het beste kunnen ondersteunen (Smit, 1991; Tett, 2004).

Vormen van partnerschap

In navolging van Smit (1991) en De Wit (2005) maken we enerzijds bij partnerschap onderscheid tussen: meelevens, meehelpen en meedenken/meebeslissen. Anderzijds onderscheiden we drie niveaus van dialoog en partnerschap: de betrokkenheid van ouders richting hun eigen kind (als leerling), de betrokkenheid van ouders richting de klas/groep of de school en de betrokkenheid van de school richting ouders; zie Figuur 1.1. Er bestaan echter verschillende barrières die een goede dialoog en partnerschap in de weg staan, zoals taal- en culturele verschillen (Senge, 1995; Grozier, 2001; Lopez, 2001).

Figuur 1.1 – Vormen van partnerschap

| | meeleven | meehelpen | meedenken/ meebeslissen |
|--------------------------------------|----------|-----------|----------------------------|
| ouders richting eigen kind | | | |
| ouders richting klas/groep of school | | | |
| school richting ouders | | | |

Aanwezigheid ouders bij activiteiten op school

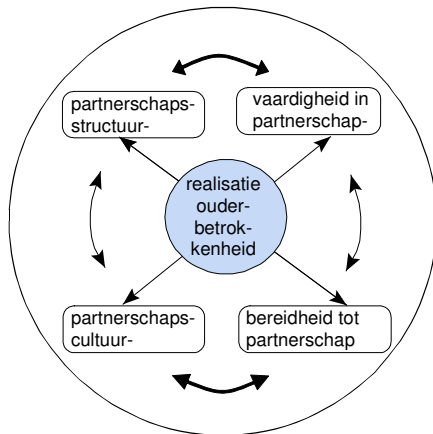
Ouders kunnen in verschillende hoedanigheden een rol spelen op school. Enerzijds is het volgens Vermeulen & Smit (1998) zinvol een analytisch onderscheid te maken tussen ouders als *medevormgevers*, constituenten, van het onderwijs (schoolstichters, bestuurders, MR-leden) en als *afnemers* van het onderwijs (kritische consumenten, rechthebben-

de cliënten) die eisen kunnen stellen aan de producten van scholen (Laemers, 2002). Anderzijds kan een onderscheid worden gemaakt naar voorwaarden voor het optimaal functioneren van het partnerschap tussen ouders, school en gemeenschap (vgl. Goldring & Sullivan, 1996):

- de mate waarin afspraken, procedures, overlegstructuren en verantwoordelijkheden duidelijk zijn (*structuur*);
- de vaardigheid waarmee de betrokkenen met elkaar omgaan (*vaardigheid*);
- de wijze waarop betrokkenen met elkaar omgaan (*cultuur*);
- de mate waarin betrokkenen bereid zijn gezamenlijk het proces van partnerschap aan te gaan (*bereidheid*).

De relaties tussen deze factoren staan afgebeeld in Figuur 1.2.

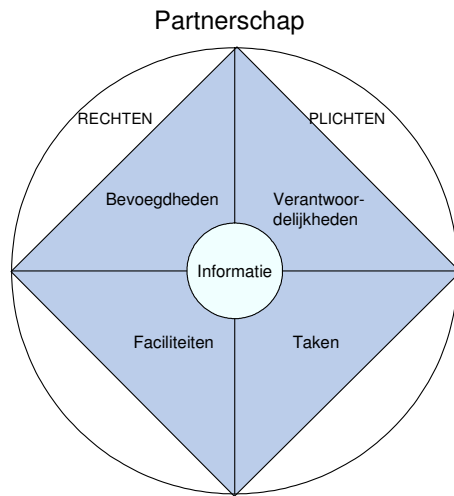
Figuur 1.2 – Sleutelbegrippen voor het functioneren partnerschap ouders en school



Rechten en plichten van partners

Bij rechten en plichten van partners bij opvoeding en onderwijs gaat het om twee kanten van één medaille. Voor een optimale werking van partnerschap is contact, dialoog (communicatie) en een evenwichtige verdeling van bevoegdheden, verantwoordelijkheden, faciliteiten en taken noodzakelijk. Partners (personeelsleden en ouders) kunnen hun verantwoordelijkheden nemen en taken uitvoeren als zij over bevoegdheden en faciliteiten beschikken. Er dient sprake te zijn van een evenwicht tussen de rechten en plichten van de partners bij opvoeding en onderwijs. In Figuur 1.3 is te zien hoe de ideale situatie er theoretisch uit zou kunnen zien.

Figuur 1.3 – Rechten en plichten van partners bij opvoeding en onderwijs



Een belangrijk element in de afstemming tussen activiteiten van de school en ouders is hoe leerkrachten, ouders en leerlingen aankijken tegen de opvoedende en onderwijzende taken van ouders en leerkrachten. In Nederland legt men het primaat van de opvoedingsverantwoordelijkheid bij de ouders. De taakverdeling is veelal duidelijk. De school onderwijst, de ouders voeden op. Tussen allochtone en autochtone ouders zijn echter (grote) verschillen in de wijze waarop de opvoedingsverantwoordelijkheden worden ervaren en welke verwachtingen men heeft ten aanzien van leerkrachten en de school (Onderwijsraad, 2003; Pels, 2000; Smit, Driessen & Doesborgh, 2004).

Het onderwijsbeleid is de afgelopen jaren gericht geweest op de versterking van de rechten van ouders als afnemers van het onderwijs (Smit, 2006; Smit e.a., 2007). Er is echter een groeiende aandacht voor samenwerking van opvoeders, thuis en op school (De Winter, 2004) en voor de verantwoordelijkheden en plichten van de ouders als deelnemers in de samenleving (Barber, 2007) en de school als gemeenschap (Zoontjens, 2007). Sommigen gaan zo ver deze verschuiving van verantwoordelijkheden van de centrale overheid en de school naar de individuele ouders als een afschuiven te interpreteren: wanneer het mis gaat met een kind ligt het niet aan de overheid of school, maar aan de ouders zelf (Mayo, 2007).

Doelen optimalisering van de relatie ouders en school

Doelen bij de optimalisering van de relatie ouders en school hebben bij *ouderbetrokkenheid* betrekking op de afstemming en optimalisering van de benadering van leerlingen thuis en op school (pedagogisch doel) en op het beter toerusten van leerlingen en ouders (toerustingsdoel) (Van Es, Hubbard, Van Tilborg & Vedder, 2002; Smit, Driessen,

Sleegers & Teelken, 2007; De Wit, 2005). Bij ouder*participatie* hebben de doelen betrekking op het ouders een bijdrage laten leveren aan het reilen en zeilen van de school (organisatorisch doel) en de ouders mee te laten beslissen over het beleid van de school (democratisch doel; ook wel: politiek-maatschappelijk doel) (Bronneman-Helmers & Taes, 1999; Smit, 1991, 2006a); zie Figuur 1.4.

Figuur 1.4 – Doelen optimalisering van de relatie ouders en school

| <i>Doelen</i> | <i>Invulling bij partnerschap</i> |
|---------------------------|--|
| <i>Ouderbetrokkenheid</i> | |
| Pedagogisch doel | De benadering van leerlingen thuis en op school is op elkaar afgestemd. |
| Toerustingsdoel | Verbeteren van de toerusting van ouders, maar ook van de leraren met het oog op versterking van de ouder-schoolrelatie en de schoolloopbaan van de leerling. |
| <i>Ouderparticipatie</i> | |
| Organisatorisch doel | Ouders leveren een bijdrage aan het reilen en zeilen van de school. Ze voeren activiteiten niet alleen mee uit, maar denken daar ook over mee na. |
| Democratisch doel | Ouders denken en beslissen informeel en formeel mee met de school. De school legt verantwoording af over haar werk aan de ouders. |

Ervaren knelpunten

De Nederlandse samenleving heeft de afgelopen decennia te maken gekregen met de instroom van omvangrijke en zeer verschillende migrantengroepen. Deze onderscheiden zich vooral door hun cultuur, taal en religie (Driessen, 2001). Het is de opdracht van het Nederlandse onderwijs rekening te houden met deze verschillen. In de praktijk blijkt dat niet altijd even gemakkelijk (Klaassen e.a., 2005; Smit e.a., 2004). Ouderbetrokkenheid en –participatie in het onderwijs worden steeds meer als belangrijke elementen gezien binnen het samenspel van onderwijs, vorming en opvoeding (Smit, Doesborgh & Van Kessel, 2001).

De betrokkenheid en participatie van allochtone ouders houdt geen gelijke tred met die van autochtone ouders. Er bestaan verschillende barrières die een goed partnerschap in de weg staan (Boethel, 2003; Joshi, Eberly & Konzal, 2005; Liontos, 1992; Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997). Allochtone ouders worden vaak gezien als één homogene groep met een traditionele opstelling en oriëntatie, waarbij een ‘one-size-fits-all’-aanpak, gedefinieerd vanuit een middenklasse-perspectief, volstaat (Funkhouser & Gonzales, 1997; Grozier, 2001; Lopez, 2001). Deze allochtone ouders stellen dat leraren geen hoge dunk hebben van hun onderwijsondersteunend gedrag. Zij ervaren het als een gemis

dat leraren hen niet goed informeren over doelen en werkwijzen van de school. Ze zouden graag informatie willen hebben over hoe opvoedingsideeën van school en thuis op elkaar afgestemd kunnen worden. Marokkaanse ouders bijvoorbeeld, vinden het van het grootste belang dat hun kinderen niet op het criminele pad komen. Zij zouden hierover graag met de school willen praten, maar zij hebben het gevoel niet serieus genomen te worden (Smit, Driessen & Doesborgh, 2004).

Een kritiek die vaak wordt geuit op activiteiten en programma's die gericht zijn op de vergroting van ouderbetrokkenheid is dat ze eenzijdig uitgaan van de autochtone middenklasse (het deficiet-perspectief). Vanuit dat perspectief zijn ze dan sterk prescriptief: die middenklasse is dan de norm en de programma's zijn er op gericht ook lager milieu en allochtone gezinnen die 'culturally-appropriate' norm te laten bereiken. Maar niet alleen wordt het doel vanuit dat perspectief gedefinieerd, ook geldt dat voor de werkwijze (Jordan, Orozco & Averett, 2002). Een probleem hierbij is dat ouders van uiteenlopende etnische en culturele groepen verschillende vormen van ouderbetrokkenheid praktiseren, die niet altijd als zodanig herkend worden door 'mainstream' scholen. De leerkrachten van deze scholen vinden dan dat deze ouders niet betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen. Maar in feite komt het er op neer dat de ouders niet voldoen aan de verwachtingen van de leerkrachten, i.c. het beeld dat de leerkrachten hebben van wat ouderbetrokkenheid zou moeten inhouden (Martinez & Velazquez, 2000; Boijink, 2007). Daarom wordt er wel voor gepleit om in plaats van te proberen dergelijke ouders in het dominante culturele keurslijf te dwingen, uit te gaan van en rekening te houden met bestaande culturele verschillen. De betreffende gezinnen zouden veel meer betrokken moeten worden bij de beschrijving, diagnose en aanpak van de problematiek (Valdes, 1996). Er zou daarbij ook nadrukkelijk moeten worden aangesloten bij hun culturele tradities en gebruik dienen te worden gemaakt van de hulpbronnen en (vaak informele) netwerken waarover zij beschikken (Lopez, 2001; Sheldon, 2002).

Shartrand e.a. (1997) wijzen er op dat in de Amerikaanse onderwijswet GOALS 2000 ouderparticipatie weliswaar als een centraal doel wordt gezien, maar dat de voorbereiding van leerkrachten op deze taak ver achter loopt bij dat doel. Leerkrachten hebben nieuwe kennis (bv. inzicht in de voordelen en barrières) en vaardigheden (bv. wat betreft medezeggenschap) nodig om op effectieve wijze met ouders te kunnen omgaan. Een kader voor inhoudelijke gebieden zou de volgende elementen moeten bevatten: (1) algemene ouderbetrokkenheid (info m.b.t. doelen van ouderbetrokkenheid, voordelen, barrières, kennis, vaardigheden, attitudes); (2) algemene kennis van gezinnen (en verschillen qua cultuur, opvoeding, leefsituatie); (3) thuis-school communicatie (tweeweg); (4) betrokkenheid bij leersituaties (buiten school); (5) ondersteuning van scholen door ouders (binnen en buiten de school); (6) ondersteuning van gezinnen door school; (7) gezinnen als 'change agents' (m.b.t. het nemen van beslissingen, ontwikkeling van beleid, programma's en curriculum, training van ouder en leerkrachten, etc.).

Shartrand e.a. onderkennen als het gaat om de implementatie van participatiemodellen de volgende barrières: (1) de schoolomgeving kan ouderbetrokkenheid ontmoedigen (bv. tijdgebrek, cultuurverschillen, institutionele kaders); (2) niet alle types ouderbetrokkenheid zijn acceptabel voor zowel ouders als leerkrachten (sommige ouders willen bv. inspraak, wat scholen niet zien zitten); ze hebben uiteenlopende verwachtingen; (3) negatieve attitude ten aanzien van ouderbetrokkenheid van zowel ouders (voelen zich geïntimideerd, hebben de indruk dat ze niet de juiste kennis en vaardigheden hebben), als van leerkrachten (ouders zijn niet geïnteresseerd, noch geschikt); (4) demografische veranderingen (bv. wat betreft immigratie, talen, culturen) en veranderingen qua werksituatie (beide ouders een of meer banen); (5) gebrek aan voorbereiding van de leerkrachten (attitudes, vaardigheden, kennis).

Volgens Shartrand e.a. is er dringende behoefte aan een landelijk netwerk dat ondersteuning biedt bij modelontwikkeling, technische assistentie levert, en als een 'clearinghouse' fungeert voor informatie. Tevens moet er onderzoek en evaluatie worden verricht naar de effectiviteit van programma's, en moeten beleidsrichtlijnen worden ontwikkeld. Ook is support nodig van professionele organisaties die dit (nieuwe) terrein ondersteunen en daarmee legitimeren. Niet alleen dient er in de initiële opleidingen aandacht aan te worden besteed, ook is nascholing nodig. Leerkrachten dienen te worden toegerust met nieuwe technieken/methoden/vaardigheden met betrekking tot probleemoplossing, communicatie en samenwerking.

Communicatie tussen ouders en school

Een belangrijk element in de afstemming tussen activiteiten van de school en ouders is hoe leraren, ouders en leerlingen met elkaar in dialoog treden (Senge, 1995; Isaacs, 1999) en aankijken tegen de 'opvoedende' taak van de leraar en de 'onderwijzende' taak van de ouders (Cutler, 2000; Epstein, 1987; Henderson, 1988; Onderwijsraad, 2003). In Nederland en in de West-Europese landen legt men, zoals gezegd, het primaat van de opvoedingsverantwoordelijkheid bij de ouders. De taakverdeling is veelal duidelijk. De school onderwijst, de ouders voeden op. Tussen allochtone en autochtone ouders zijn echter (grote) verschillen in de wijze waarop de opvoedingsverantwoordelijkheden worden ervaren (Driessen, 2001, 2003; Driessen & Doesborgh, 2003). Studies van Driessen & Bezemer (1999), Onderwijsraad (2003), Pels (2000) en Smit, Driessen & Doesborgh (2004) laten zien dat de verantwoordelijkheid voor normen en waarden primair bij ouders en leerlingen wordt neergelegd. De intellectuele ontwikkeling wordt als een taak van de school gezien. De verantwoordelijkheid voor gedragsproblemen wordt door ouders veelal beschouwd als de verantwoordelijkheid van de school (Van Oord & Schieven, 2003; Vrieze, Tiebosch & Van Kessel, 2000), terwijl leraren deze verantwoordelijkheid voor problemen bij ouders leggen (Krumm, 1994; Krumm & Weiss, 2000). Martinez & Velazquez (2000) wijzen er bovendien op dat er een wezenlijk verschil bestaat tussen hoe leerkrachten en migrantenouders 'onderwijs' definiëren. Uit hun studie bleek dat ouders onderwijs vooral zagen als karaktervorming, de ontwikkeling

in termen van waarden, moraal, goede manieren, respect en verantwoordelijkheid naar de gemeenschap toe. Leerkrachten daarentegen zagen onderwijs in termen van op het leren gerichte instructie, met name van lezen, schrijven en rekenen.

In een samenleving waarin de burger steeds mondiger wordt, is de manier waarop met ouders gecommuniceerd wordt van groot belang. Hoewel erkend wordt dat het nodig is ouders meer bij het onderwijs te betrekken, is men tegelijkertijd bevreesd voor toenevende acties van onhandelbare ouders die de school binnen komen stormen, zich niet correct gedragen, boos de directeur of leerkracht eisen te spreken en die daarbij verbaal of fysiek geweld gebruiken (de zogenaemde 'storming parents'). Dergelijk gedrag komt vooral voor onder (autochtone) ouders uit lagere milieus in achterstandswijken. In Engeland reageert het ministerie hierop met het opzetten van cursussen waarin wordt geleerd hoe om te gaan met dergelijke ouders en met strengere straffen (Ranson, Martin & Vincent, 2004). Communicatieperikelen doen zich echter evenzeer voor in relatie tot ouders uit hogere milieus. Daar speelt veel meer het probleem dat zij vaak een hogere opleiding hebben dan de leraren, die daardoor het 'natuurlijke' overwicht dat vroeger verbonden was aan het lerarenberoep missen. Een bijkomend probleem is dat leerkrachten bemoeienis van juist deze groep als een vorm van concurrentie ervaren en zich bedreigd voelen in de uitoefening van hun professie ('territorialisme'; vgl. Sanders, 2001; Liontos, 1992).

Ranson, Martin & Vincent (2004) onderscheiden vier vormen van uitingen: (1) zwijgen (ze willen, wel maar kunnen niet); (2) praten/informeel overleg met leraren (bv. een telefoontje); (3) overleg/formeel contact (schriftelijk, vergadering); (4) 'storming' (boos, verontwaardigd, z'n gelijk komen halen). Er bestaat een duidelijk milieu-onderscheid in de wijze van communiceren. Ouders met het meeste culturele kapitaal maken meer en beter gebruik van de communicatie om hun doel te bereiken. Hun aanpak sluit beter aan bij de institutionele praktijken op school. Scholen moeten daar veel meer rekening mee houden en open staan voor de stem van uiteenlopende oudergemeenschappen (vgl. McCollum, 1996).

Scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen

Uit analyse van gegevens van het PRIMA-onderzoek uit 2002/03 blijkt dat er volgens schoolleiders geen verschil is tussen scholen met veel versus weinig achterstandsl leerlingen in de mate waarin scholen ouders informeren (Driessen, 2005). Dat is er wel wat betreft het organiseren van activiteiten voor ouders (sociale activiteiten, cursussen, voorlichting). Scholen met veel (allochtone) achterstandsl leerlingen maken daar beduidend meer werk van. Er zijn geen verschillen in de mate waarin de school pogingen doet de ouders aan zich te binden. Qua inbreng zijn die er wel: op achterstandsscholen hebben ouders aanzienlijk minder inbreng.

Analyse van eerdere PRIMA-gegevens uit 1996/97 maken duidelijk dat ouders op 'zwarte' scholen relatief weinig ouderbijeekkomsten bezoeken (Driessen & Bezemer, 1999). De relatie ouders-leerkracht wordt op zwarte scholen ook minder positief beoordeeld door de scholen. Volgens schoolleiders is de participatie van ouders op deze scholen beduidend geringer. Hoewel dergelijke scholen veel energie steken in ouderbetrokkenheid, blijft het beoogde resultaat vaak uit. Volgens de schoolleiders heeft dat te maken met de instelling van veel (allochtone) ouders: zij leggen de verantwoordelijkheid voor het leren exclusief bij de school. Daarnaast zijn er communicatieproblemen door een gebrekkige beheersing van het Nederlands en onbekendheid met het onderwijsstelsel. Verder worden complicaties gesignaleerd ten gevolge van religieus-culturele factoren.

Bovenstaand beeld betreft opvattingen van schoolleiders. Recentelijk zijn enkele studies verricht waarin de ouders centraal staan (Smit & Driessen, 2002; Smit e.a., 2005). In dat onderzoek participeerden autochtonen, 'oudkomers' en 'nieuwkomers'. Deze groepen blijken sterk te verschillen qua verwachtingen en wensen, iets waarop de school onvoldoende inspeelt. Een centraal probleem betreft de communicatie: er wordt te weinig en niet over alle relevante aspecten gecommuniceerd. Ouders hebben vaak het idee dat ze niet serieus worden genomen. Ze willen betrokken worden bij onderwerpen als de visie van de school op de afstemming thuis-school, de relatie opvoeden-leren, waarden en normen, de pedagogisch-didactische aanpak en de positie van de (eigen) religie en cultuur.

In het onderzoek van Driessen & Bezemer (1999) beklagden schoolleiders zich over het feit dat het maar niet wilde lukken allochtone ouders bij het onderwijs van hun kinderen te betrekken en aan activiteiten op school te laten participeren. De betreffende Turkse en Marokkaanse ouders stonden volgens hen op het standpunt dat de school en het onderwijs de verantwoordelijkheid is van de leerkrachten, de opvoeding thuis van de ouders, en de rust en veiligheid op straat van de politie. McCollum (1996) wijst er in dit verband op dat onderwijzers doorgaans van mening zijn dat ouders 'interventionists' zouden moeten zijn wat betreft het leren van hun kinderen. Middenklasse ouders laten zien dat zij onderwijs waarderen en dat zij er bij betrokken zijn door ouderavonden te bezoeken, door op school te assisteren, door hun kinderen te helpen bij huiswerk en door er voor te zorgen dat hun kinderen als ze voor het eerst naar school gaan al met letters en cijfers in aanraking zijn gekomen (of zelfs al kennen). Migrantouder echter komen vaak uit culturen waar de juiste rol van een betrokken ouder er een is van een 'non-interventionist'. Ouders met een dergelijke achtergrond vinden dat ze zich niet met schoolzaken moeten bemoeien en ook niet mogen twijfelen aan de aanpak en expertise van leerkrachten. Voor veel onderwijzers valt het moeilijk te begrijpen dat ouders onderwijs zeer belangrijk vinden, terwijl ze nauwelijks betrokkenheid en participatie ten toon spreiden. Deels wordt dit onbegrip ook veroorzaakt door het gegeven dat veel migrantouder onvoldoende zicht hebben op het onderwijsstelsel (Smit & Driessen,

2002; Smit, Driessen & Doesborgh, 2002, 2005). Zij beseffen niet dat van hen wordt verwacht dat ze op een bepaalde manier met de school interacteren om zo te laten zien dat ze belang hechten aan onderwijs en het leren van hun kinderen. Ouders die zelf weinig of geen onderwijs hebben genoten, vertrouwen hun kinderen toe aan de school en gaan er vanuit dat de experts daar beter weten dan zichzelf hoe ze de kinderen iets moeten leren.

Niet alleen verschillen de meningen over de verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs, ook bestaan er grote verschillen in de achterliggende opvoedingoriëntaties (Herweijer & Vogels, 2004; vgl. Pels, 2000). Een vaak gehanteerde indeling is de volgende: autonomie, conformisme, sociaal gevoel, en prestatiegerichtheid. Conformisme, sociaal gevoel en autonomie zijn de belangrijkste opvoedingsoriëntaties voor autochtone ouders. Hierbij zijn er verschillen naar opleidingsniveau: hoger opgeleide ouders vinden autonomie belangrijker en conformisme minder belangrijk dan lager opgeleide ouders. Bij allochtone ouders is prestatiegerichtheid het belangrijkste. Allochtone ouders neigen bij hun opvattingen over opvoeding meer richting conformisme dan autonomie. Zij leggen meer de nadruk op leren door het opdoen van kennis en minder op leren als een proces van ontdekking en ontplooiing. Volgens hen zijn leerkrachten de personen die moeten zorgen voor deze kennisoverdracht. De afstand tussen ouders en school is bij hen groter dan bij autochtone ouders. Vanuit hun visie op de taakverdeling zullen allochtone ouders minder snel een actieve rol in het onderwijs vervullen. Daarnaast is gebrekkige kennis van het Nederlands een extra probleem. De geringe participatie van allochtone ouders houdt de onbekendheid met het onderwijs in stand. Hierdoor blijft er een achterstand in kennis en educatieve vaardigheden bestaan om kinderen goed te begeleiden bij het onderwijs. Hierdoor wordt geen goede pedagogische afstemming tussen ouders en school bereikt.

Van belang bij dit alles is dat door de voortdurende (huwelijks)migratie en de specifieke aard daarvan een rem op ouderparticipatie wordt gezet. Ongeveer driekwart van de Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland¹ haalt namelijk hun bruid en bruidegom rechtstreeks uit het herkomstland. Een belangrijke reden die zij daarvoor aanvoeren is dat zij vinden dat potentiële huwelijkskandidaten hier veel te vrij, westers en geëmancipeerd zijn; zij (m.n. de jongens) geven de voorkeur aan traditioneel opgevoede partners, die thuis blijven en het huishouden doen. Deze importbruiden en -bruidegomen spreken echter weinig Nederlands, zijn niet bekend met het Nederlandse onderwijssysteem en de daarbij behorende inspraakmogelijkheden. Eerder is al geconstateerd dat daardoor het integratieproces steeds opnieuw bij nul moet beginnen (vgl. Driessen, 2004; Hooghiem-

1 Onlangs bleek dat ook in België ongeveer tweederde van de Turkse en Marokkaanse jongeren dat deed. Overigens zal waarschijnlijk dit aantal ten gevolge van de recentelijk aangescherpte toelatingsregels (toelatingstoets Nederlands in herkomstland) afnemen.

stra, 2003). Deze ontwikkelingen (of misschien beter: gebrek aan ontwikkelingen) zijn er wellicht mede debet aan dat het door de overheid en op scholen gevoerde beleid met betrekking tot verhoging van ouderparticipatie minder succesvol is dan gehoopt.

Van Es e.a. (2002) en Dumasy (2002a,b) benadrukken het belang van een zorgvuldige communicatie tussen ouders en school. Volgens hen dient daar van meet af aan werk van gemaakt te worden, en niet pas nadat er zich problemen hebben voorgedaan. Met name allochtone ouders dienen persoonlijk te worden uitgenodigd via huisbezoek of telefoon en niet via brieven, omdat die anoniem zijn (en daardoor geen status hebben) en door taalproblemen (en analfabetisme) niet kunnen worden gelezen. Kinderen inschakelen als tolk is niet altijd raadzaam, omdat zij hun ouders al dan niet bewust foutief kunnen informeren. Er zou meer gebruik moeten worden gemaakt van de (gratis) tolkcentra.

Omdat onderwijsachterstanden veelal worden gezien als het resultaat van tekortschietende opvoedingsstijlen en taalgebruik (het deficiet-perspectief), is afstemming met ouders juist voor achterstandsscholen van belang.² Door het ervaren gebrek aan waardering en ondersteuning kunnen de ouders ‘contra-narratieven’ ontwikkelen, waarin ze zich afzetten tegen de school en ze de school volledig verantwoordelijk stellen voor problemen die zich voordoen in de ontwikkeling van hun kind (De Ruijter, De Graaf & Maier, 2006). Leerkrachten hebben vaak lage verwachtingen van allochtone ouders en schrijven ook slechts een beperkte meerwaarde toe aan contacten met deze ouders. In de schoolorganisatie zijn contacten met ouders sterk contextafhankelijk. Beelden en verwachtingen over deze ouders spelen niet alleen een rol in de contacten van leerkrachten met ouders, maar deze beïnvloeden ook de verhoudingen tussen leerkrachten onderling (vgl. Souto-Manning & Swick, 2006). Op basis van een onderzoek op twee zwarte scholen concluderen De Ruijter e.a. (2006) dat leerkrachten en directies wel degelijk zicht hebben op de diversiteit en complexiteit van de contacten met ouders en daar ook niet alleen een negatief beeld over hebben. Omdat ze de nuances onderling echter onvoldoende bespreken, staat het eenzijdige, normatieve beeld dat ouders tekort schieten in hun opvoeding op de voorgrond. Wat vervolgens tot praktijken leidt in scholen die de geconstateerde problemen in stand houden. Het is daarom volgens De Ruijter e.a. (2006) onjuist te veronderstellen dat de verwachtingen zullen verbeteren wanneer de leerkrachten meer kennis verwerven over allochtone ouders en specifieke communicatievaardigheden leren. Ook zullen de contacten niet verbeteren door de verwachtingen van leerkrachten te verhogen.

2 Tijdens de laatste ERNAPE-conferentie in Nicosia (zie Phtiaka & Simeonidou, 2007) stelde prof. Peter Mayo de internationaal waarneembare toenemende verschuiving van de verantwoordelijkheid van overheid naar ouders en community aan de kaak. Volgens hem komt dit neer op een heropleving van het deficiet-paradigma: wanneer het niet goed gaat met een kind op school is dat de schuld van de ouders. Hij verwees in dit verband naar het begrip ‘parentocracy’: sommige ouders hebben de macht en middelen die garant staan voor een goede schoolloopbaan voor hun kinderen, anderen niet.

Binnen de schoolorganisatie hebben verwachtingen van leerkrachten over ouders een bepaalde functie en inbedding; er vormen zich groepen van leerkrachten met eenzelfde beeld. Het niet-bespreken van de normativiteit die gepaard gaat met het toeschrijven van kenmerken aan ouders en leerkrachten leidt tot de instandhouding van de problematische contacten met ouders.

Impact beleid

Ouders mogelijkheden bieden om te participeren in het onderwijs van hun kinderen lijkt positieve invloed te hebben op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen (Bakker e.a., 2002; Boethel, 2004; Emmelot, Van Schooten & Timman 2001; Epstein, 2001; Gordon, 1979; Smith & O'Day, 1991). Enkele studies laten echter geen effecten zien (Mattingly e.a., 2002). Ouderparticipatie wordt ook beschouwd als een van de belangrijke componenten dan wel kenmerken van effectieve scholen (Chrispeels, 1996; Epstein, 2001; Sanders & Epstein 1998; Scheerens & Bosker, 1997; Smit, 1991; Smit, Driessen & Doesborgh, 2004; Driessen, Smit & Slegers, 2005).

Naast effecten op de schoolse prestaties van kinderen, zijn er in verschillende onderzoeken ook positieve effecten gevonden van ouderbetrokkenheid op het sociaal functioneren van leerlingen. Het gaat dan over aspecten als het gedrag van leerlingen, hun motivatie, sociale competenties, de relaties tussen leraar en leerling, en de relaties tussen leerlingen onderling (Boethel, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Jordan, Orozco & Averett, 2001). Nederlands effectenonderzoek is nauwelijks beschikbaar, zeker niet in relatie tot sociaal-etnische achterstandsgroepen (Smit, 1991; Smit, Driessen & Doesborgh, 2002). De (internationale) onderzoeken wijzen op grote verschillen in de manier waarop en mate waarin ouders betrokken zijn bij het onderwijs. Deze verschillen hangen samen met de sociaal-etnische achtergrond en daarmee sociaal-etnische compositie van de schoolpopulatie. Volgens Carter (2003) verschilt de effectiviteit van ouderbetrokkenheid ook naar cultuur, etniciteit en milieu.

Daarnaast laten studies die gericht zijn op het bevorderen van de betrokkenheid van ouders bij school ook zien dat er veranderingen optreden bij ouders en leerkrachten. Ondersteuning van school bij het opvoedingsklimaat in het gezin kan leiden tot een positieve houding van ouders naar school en zelfs tot verandering van opvoedingsgedrag (Smit, 1991; Jordan, Orozco & Averett, 2001) en verlichting van de werkdruk bij leerkrachten (Smit, 1991; Smit & Van Esch, 1996).

Tenslotte zijn er ook positieve verbanden gevonden tussen ouderbetrokkenheid en school en gemeenschapsgerelateerde uitkomstmaten (Boethel, 2004; Henderson & Mapp, 2002). Zo blijkt dat ouderbetrokkenheid ook samenhangt met het functioneren van de schoolorganisatie en de lokale gemeenschap. Naarmate ouders meer betrokken zijn bij

school heeft dat een positieve invloed op het klimaat van de school en de gerichtheid van de school naar haar omgeving (meer openheid).

Resultaten van onderzoek naar het functioneren van samenwerkingsprojecten in de VS, in Nederland en in andere Europese landen laat zien dat afstemming tussen ouders, school en gemeenschap in de afgelopen jaren haar vruchten afwerpt (Klaassen & Smit, 2001). Experimenten met ouderparticipatie kunnen variëren van het stimuleren van een open relatie tussen ouders en school, naar actieve ouder- en gemeenschapsparticipatie in het bestuur en beleid van de school, tot sterke partnerschappen tussen school en de lokale gemeenschap (Davies, 2003; Epstein, 2001).

Samenwerking school met community

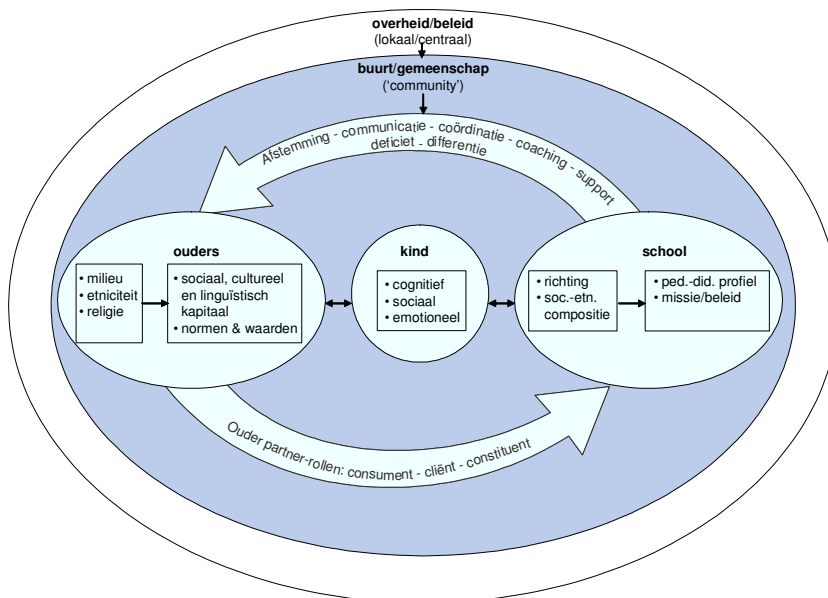
Volgens de theorie van overlappende invloedssfere vormen scholen, gezinnen en ‘communities’ belangrijke contexten die het leren van kinderen beïnvloeden (Epstein, 1995, 2001). Hoe groter de overlap tussen deze contexten, hoe beter dat is voor de ontwikkeling van kinderen (zie ook Family Strengthening Policy Center, 2004a, 2004b). Het sociaal kapitaal van ouders heeft betrekking op de kwaliteit van sociale relaties, groepslidmaatschappen, formele en informele netwerken, gedeelde normen, vertrouwen, wederkerigheid en bereidheid zich in te zetten voor de gemeenschap (Coleman, 1988). Bevorderlijke factoren voor het activeren van sociaal kapitaal zijn: wederzijdse verwachtingen en verplichtingen, beschikbare informatie, normen van wederkerigheid, doelgerichte samenwerking, burgerlijke inzet, en sociaal vertrouwen. Participatie in sociale netwerken en vertrouwen zijn belangrijke, beslissende factoren voor maatschappelijk engagement en schoolengagement, c.q. participatie van ouders op school (Uslaner, 1999; Crozier, 2000; Sheldon, 2002; Epstein e.a., 2002; Vintges, 2003; Herweijer & Vogels, 2004).

Activiteiten ondernomen door scholen, ouders, leerlingen en de ‘community’ kunnen tot betere relaties, afstemming en samenwerking leiden. Epstein onderscheidt met betrekking tot partnerschap zes types van betrokkenheid: helpen opvoeden, communiceren met school, vrijwilligershulp op school, leren thuis, betrekken bij besluitvorming, en samenwerking met de gemeenschap (vgl. Family Strengthening Policy Center, 2004c).

Een kritiek op Epsteins theorie is dat ze is geformuleerd vanuit het perspectief van de school (school-geïnitieerde betrokkenheid), en minder vanuit de ouders (gezinsgeïnitieerde betrokkenheid) (Driessen e.a., 2005). Bovendien leunt ze sterk op het deficietmodel (vgl. McCollum, 1996). Om aan deze kritiek tegemoet te komen combineren Calabrese Barton e.a. (2004) elementen van het ecologische model van Bronfenbrenner (1979) met Bourdieu’s en Colemans noties over sociaal en cultureel kapitaal en de cultureel-historische activiteitentheorie en kritische rassentheorie. Daarbij is een fundamentele accentverschuiving zichtbaar, van wat ouders doen naar het hoe en waarom. Om dit te benadrukken introduceren zij de term ‘ouderengagement’ als een dynamisch, interactief

proces, waarbij ouders op basis van gelijkwaardigheid gebruik maken van uiteenlopende ervaringen en hulpbronnen (Lareau & McNamara Horvat, 1999; voor Nederland vgl. Vintges, 2003). Van belang is hoe ouders aankijken tegen de samenleving en hoe dit sturing geeft aan hun gedrag. Scholen en andere organisaties in de ‘community’ functioneren vanuit specifieke stelsels van normen en waarden. Dat deze niet altijd overeenkomen met die van alle groepen van ouders, hangt samen met etnisch-culturele, linguïstische en religieuze verschillen. Hierdoor staan vooral allochtone, maar ook lageropgeleide autochtone ouders buitenspel (Hood, 2001; Levin & Belfield, 2002). Dit model van Calabrese Barton e.a. gaat uit van een differentiebenadering, met nadruk op cultureel pluralisme. Als spiegelbeeld van ‘ouderengagement’ veronderstelt dit dat de school rekening houdt met de diversiteit onder ouders en hun positie binnen de samenleving, ofwel ‘schoolengagement’. Dit model is gevisualiseerd in Figuur 1.5.

Figuur 1.5 – Ecologisch model relaties ouders, school en gemeenschap



1.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we de achtergronden, de doelen en de noodzaak van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie geschetst. Daarnaast zijn aspecten van een analysekader aangereikt met als sleutelbegrippen: partnerschapsstructuur, vaardigheid in partnerschap, partnerschapscultuur en bereidheid tot partnerschap. Verder zijn ouders als klant en als partner beschreven, scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen onderscheiden en

is aangegeven op welke niveaus ouders en school met elkaar communiceren vanuit het perspectief van de school en de ouders. Tenslotte zijn de contouren van een ouderbetrokkenheid- en ouderparticipatiemodel aangegeven.

2 Onderzoeksopzet en -uitvoering

2.1 Inleiding

Paragraaf 2.2 geeft een beschrijving van de aanleiding en het doel van het onderzoek. De onderzoeksopzet en -uitvoering wordt besproken in paragraaf 2.3. In paragraaf 2.4 ten slotte, wordt de verdere opbouw van het rapport beschreven.

2.2 Aanleiding en doel van het onderzoek

Ouders kunnen via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Onbekend is echter welke visie scholen hierop hebben, welk beleid zij voeren, welke middelen zij inzetten en activiteiten zij ondernemen en onder welke randvoorwaarden dat gebeurt. Een belangrijke vraag is of een 'one-size-fits-all'-benadering volstaat of dat een gedifferentieerde aanpak, afhankelijk van de specifieke ouderpopulatie van een school, noodzakelijk is. Om die te beantwoorden worden in het hier voorgestelde onderzoek de samenwerking ouders-school en de uiteenlopende varianten van ouderbetrokkenheid in relatie tot de specifieke ouderpopulatie in kaart gebracht.

Er is redelijk wat internationaal onderzoek beschikbaar met betrekking tot de relatie ouders-school-gemeenschap in samenhang met de specifieke schoolpopulatie. Daarbij dient wel te worden aangetekend dat het veelal om lokale, kleinschalige initiatieven gaat. Voor Nederland is dergelijk onderzoek vooralsnog beperkt voorhanden. Voor het beleid en de onderwijspraktijk is het echter relevant te weten welke activiteiten er worden ondernomen en of een 'one-size-fits-all'-benadering voldoet. Hierboven aangehaald ITS-onderzoek suggereert dat dat laatste niet het geval is. Daarom verzocht de BOPO om een onderzoek naar het beleid dat op scholen met veel en weinig achterstandskinderen wordt gevoerd ter optimalisering van de ouderbetrokkenheid en -participatie. Meer specifiek luiden de onderzoeksvragen:

1. Op welke wijze streven scholen naar samenwerking en afstemming met ouders op het gebied van opvoeding gericht op bestrijding van onderwijsachterstanden? Worden ouders als klant dan wel partner van de school benaderd? Zijn er theoretisch en/of empirisch samenwerkingsvarianten te onderscheiden?

2. Op welke wijze gebruiken scholen de huidige middelen die hen ter beschikking staan (bv. MR, schoolgids) om de relatie met ouders te onderhouden?
3. Wat zijn de randvoorwaarden voor succesvolle deelname, samenwerking en afstemming en op welke punten zijn er verbeteringen nodig?
4. Is er sprake van samenhang tussen samenwerkingsvarianten en achtergrondkenmerken (bv. ouderpopulatie)?
5. Valt er al iets te zeggen over de impact van de verschillende activiteiten op bijvoorbeeld deelname, samenwerking, en consistentie in ouder-school opvattingen?
6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

2.3 Onderzoeksopzet en -uitvoering

Het onderzoek is in het najaar van 2005 van start gegaan en medio 2007 afgesloten. Het kan worden uiteengelegd in zes op elkaar voortbouwende fasen: (1) een voorbereidende literatuurstudie en panelraadpleging, (2) een websurvey onder schoolleiders, (3) verdiepende gevalstudies bij samenwerkingsvarianten, (4) bestudering ‘promising practices’, (5) expertraadpleging, (6) analyse en eindrapportage.

2.3.1 Literatuurstudie en panelraadpleging

Voortbouwend op de eerdere ITS-onderzoeken verrichtten we een toegespitste literatuurstudie naar varianten van samenwerkingsrelaties tussen ouders en school. We concentreerden ons op Nederlandse en internationale projecten met een relatie naar de samenstelling van de ouderpopulatie van een school. Tevens benaderden we drie internationale expertpanels op het terrein van ouder-school relaties via een ‘policy Delphi’ (De Loe, 1995). Het betreft de: ‘European Research Network About Parents and Education’ (ERNAPE); ‘Roundtable on School, Family and Community Partnerships’ (internationale onderzoekers en beleidsmedewerkers); ‘Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities’ (internationaal forum van beleidsmedewerkers van grote steden). We gebruikten een email-vragenlijst met open antwoordcategorieën.

In de voorgelegde vragenlijst aan de deskundigen werd informatie gevraagd over: de visie op de relatie ouders en school, het gevoerde beleid, de impact van het gevoerde beleid en ervaren knelpunten. Zie Figuur 2.1.

Figuur 2.1 – Gevraagde informatie internationale expertpanels

| |
|--|
| <p><i>Visie</i> Visie scholen op de relatie tussen ouders en school: De inhoud van de visie en te realiseren doelen.</p> <p><i>Beleid</i> Wijze waarop communicatie tussen school, ouders (en ‘community’) plaatsvindt en de wijze waarop rekening wordt gehouden met ouders van achterstandsleerlingen.</p> <p><i>Impact beleid</i> Effecten wat betreft gevoerd beleid met betrekking tot bestrijden van onderwijsachterstanden.</p> <p><i>Knelpunten</i> Ervaren knelpunten in de relatie ouders en school in relatie tot achterstandsleerlingen.</p> |
|--|

De output van de literatuurstudie en Delphi wordt hier niet apart gerapporteerd. De resultaten van de verdiepende literatuurstudie zijn verwerkt in het tweede hoofdstuk van dit rapport. De Delphi leverde voornamelijk verwijzingen op naar projecten en onderzoeksrapportages; voor zover relevant hebben we ook die in het tweede hoofdstuk verwerkt. De output had daarmee drie functies, namelijk van een verdere ontwikkeling van het theoretisch kader, van input voor de ontwikkeling van het websurvey onder schoolleiders, en van interpretatiekader voor de uiteindelijke resultaten van het onderzoek.

2.3.2 Websurvey schoolleiders

Onderzoeksgroep

Voor het websurvey zijn eind 2006 via de e-mail 3000 schoolleiders van basisscholen benaderd, met als doel zicht te krijgen op specifieke samenwerkingsvarianten in de relatie ouders en school. Het verzoek tot deelname heeft tot 504 volledig ingevulde vragenlijsten geleid.³ In Tabel 2.1 hebben we enkele achtergrondgegevens van deze steekproef ($n=504$) vergeleken met die van de totale populatie van basisscholen ($N=6953$). Hoewel dat voor het onderhavige onderzoek minder relevant is, willen we daarmee nagaan in hoeverre de steekproef een afspiegeling vormt van de populatie qua: sociaal-etnische compositie van de school in termen van het percentage leerlingen per categorie van de

³ Opgemerkt moet worden dat bleek dat een belangrijk deel van de e-mailadressen niet meer actueel was (i.c. ‘undeliverable’, e.d.). De netto-respons ligt dus feitelijk hoger dan 504 ofwel 17%. Behalve deze volledig ingevulde vragenlijsten zijn er ook nog 232 vragenlijsten van schoolleiders die begonnen zijn met het invullen, maar daar ergens in het traject mee gestopt zijn (waarmee de totale bruto-respons op 25% ligt). De reden waarom is onbekend. Omdat verwerking van deze deels ingevulde vragenlijsten tot per vraag wisselende aantallen zou leiden, is daar uiteindelijk van afgezien.

gewichtenregeling,⁴ de daarop gebaseerde achterstandsscore van een school (de som van het hiervoor genoemde percentage leerlingen maal hun gewicht⁵), de urbanisatiegraad, de regio van het land, de denominatie en de schoolgrootte (het aantal leerlingen). Daarnaast vergelijken we de populatie en steekproef ook nog op het schooltype – dit vereist enige toelichting.

Schooltypes

In het onderzoek staat de vergelijking van scholen met veel en scholen met weinig achterstandsleerlingen centraal. Als het gaat om achterstandsleerlingen werd tot voor kort in het overheidsbeleid een onderscheid gemaakt naar niet-achterstandskinderen (qua sociaal milieu en etnische herkomst; de 0,0-leerlingen), autochtone achterstandskinderen (de 0,25-leerlingen) en allochtone achterstandskinderen (de 0,90-leerlingen).⁶

Om te komen tot een indeling van scholen gebaseerd op hun achterstandssituatie hebben we deze driedeling als uitgangspunt genomen. We onderscheiden binnen onze steekproef:

- 41 scholen met meer dan 50% 0,90-leerlingen;
- 59 scholen met meer dan 25% 0,25-leerlingen (en minder dan 50% 0,90-leerlingen);
- 404 scholen met meer dan 50% 0,0-leerlingen.

4 Hierbij is gebruik gemaakt van de gegevens uit de ‘oude’ gewichtenregeling; deze is met ingang van schooljaar 2006/07 gewijzigd. Onderscheiden werden: niet-achterstandskinderen (0,0), autochtone achterstandskinderen (0,25), schipperskinderen (0,40), kinderen van reizende/trekkende ouders (0,70) en allochtone achterstandskinderen (0,90).

5 Deze som varieert dus in principe van 0 (een school met 100% niet-achterstandskinderen) tot 90 (een school met 100% allochtone achterstandskinderen).

6 Schipperskinderen en kinderen van reizende/trekkende ouders laten we hier vanwege de zeer geringe omvang van deze categorieën buiten beschouwing.

Tabel 2.1 – Vergelijking scholen in de populatie en steekproef op enkele achtergrondkenmerken

| | | populatie | steekproef |
|---------------------------------|-------------------------|-----------|------------|
| sociaal-etnische compositie (%) | 0,0 | 76,8 | 76,8 |
| | 0,25 | 11,5 | 11,7 |
| | 0,40 | 0,1 | 0,1 |
| | 0,70 | 0,2 | 0,2 |
| | 0,90 | 11,5 | 11,3 |
| achterstandsscore (gemiddelden) | | 13,4 | 13,2 |
| schooltype (%) | niet-achterstand | 81,4 | 80,2 |
| | autochtoon, achterstand | 10,4 | 11,7 |
| | allochtoon, achterstand | 8,2 | 8,1 |
| urbanisatiegraad (%) | niet-stedelijk | 20,9 | 24,2 |
| | weinig stedelijk | 26,4 | 26,6 |
| | matig stedelijk | 20,7 | 18,8 |
| | sterk stedelijk | 20,6 | 17,7 |
| | zeer sterk stedelijk | 11,4 | 12,7 |
| regio (%) | Noord-Nederland | 16,0 | 13,1 |
| | Oost-Nederland | 24,3 | 20,4 |
| | West-Nederland | 40,8 | 39,1 |
| | Zuid-Nederland | 19,0 | 27,4 |
| denominatie (%) | protestants-christelijk | 29,9 | 26,3 |
| | katholiek | 29,7 | 37,0 |
| | openbaar | 33,2 | 29,1 |
| | overig ⁷ | 10,8 | 11,5 |
| schoolgrootte (gemiddelden) | | 223 | 234 |
| aantallen scholen | | 6.953 | 504 |

Uit de tabel blijkt dat populatie en steekproef zeer sterk overeenstemmen wat betreft de sociaal-etnische compositie, de daaruit resulterende achterstandsscore en het schooltype. Qua urbanisatiegraad kent de steekproef een lichte oververtegenwoordiging van scholen

⁷ De categorie ‘overig’ is zeer heterogeen samengesteld en omvat zowel algemeen-bijzondere scholen (bv. de traditionele vernieuwingsscholen als Jenaplan en Montessori) als de kleinere denominaties op religieuze grondslag (bv. islamitische scholen). In verband met de relatief geringe aantallen hebben we deze categorie verder niet uitgesplitst.

in niet-stedelijke gebieden en dito ondervertegenwoordiging van scholen in sterk stedelijke gebieden. Deels daarmee samenhangend is er een lichte ondervertegenwoordiging van Noord- en Oost-Nederland en een matig sterke oververtegenwoordiging van Zuid-Nederland. Met dat laatste samenhangend is er een matig sterke oververtegenwoordiging van katholieke scholen en ondervertegenwoordiging van protestantse en openbare scholen. De scholen in de steekproef zijn bovendien iets groter dan die in de populatie. Al met al blijkt dat de gerealiseerde steekproef met betrekking tot de voor dit onderzoek relevante kenmerken (i.c. sociaal-etnische achterstand) een zeer goede afspiegeling vormt van de populatie.

Alhoewel dus de steekproef representatief lijkt te zijn wat betreft een aantal (demografische) achtergrondkenmerken, is onduidelijk of de categorie schoolleiders die tamelijk positief oordelen over ouderbetrokkenheid misschien niet oververtegenwoordigd zijn. Anderzijds is bekend dat in het algemeen vaak juist mensen die ontevreden zijn eerder geneigd zijn te reageren, deels om hun frustratie te uiten, deels omdat ze hopen dat er door hun reactie iets aan die situatie verandert. Dat valt hier helaas niet te controleren.

Verzamelde informatie

In de vragenlijst die werd voorgelegd aan schoolleiders lag het accent op kenmerken van de schoolorganisatie, de visie van de school op de relatie ouders en school, het gevoerde beleid en de impact van het gevoerde beleid; zie Figuur 2.2.

Figuur 2.2 – Gevraagde informatie schoolleiders

| |
|---|
| <p><i>Visie op de relatie tussen ouders en school</i> Visie school op de relatie tussen ouders en school. Wanneer is de visie van de school op papier gezet. Met wie de visie is ontwikkeld. De inhoud van de visie. Betrokkenen bij ontwikkelen van visie en activiteiten. Schoolleiding en betrokkenen op één lijn zitten.</p> <p><i>Doelen optimalisering van de relatie tussen ouders en school</i> Te realiseren doelen.</p> <p><i>Beleid optimalisering van de relatie tussen ouders en school</i> Initiatiefnemers en doelen optimaliseren relatie ouders en school. Gereserveerde financiële middelen voor beleid optimaliseren ouderbetrokkenheid en -participatie. Activiteiten.</p> <p><i>Communicatie tussen ouders en school</i> De wijze waarop communicatie tussen school en ouders plaatsvindt en de wijze waarop specifiek rekening wordt gehouden met ouders van achterstandsleerlingen.</p> <p><i>Aanwezigheid ouders bij activiteiten op school</i> Aantallen ouders die aanwezig zijn bij activiteiten op school en participeert bij activiteiten.</p> |
|---|

Vergroten ouderbetrokkenheid

Hoe proberen scholen de betrokkenheid van ouders thuis bij de ontwikkeling en het leerproces van hun kinderen te vergroten.

Voorwaarden ouderparticipatie

De mate waarin ouders over de juiste attitude, kennis en vaardigheden beschikken om te kunnen participeren.

Randvoorwaarden

Activiteiten met betrekking tot (vergroten) ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Impact beleid

Effecten wat betreft gevoerde beleid met betrekking tot relatie ouder en school voor leerlingen, ouders en personeelsleden.

Ervaren knelpunten

Ervaren knelpunten in de relatie ouders en school

Samenwerking school met community

Samenwerking met andere personen /scholen /instanties in de buurt of wijk.

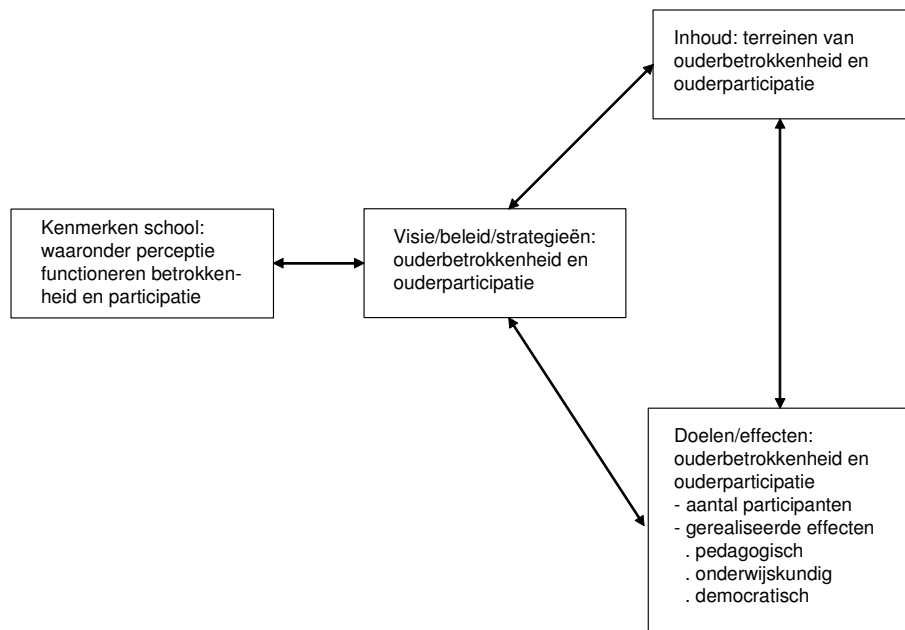
Beoordeling

Beoordeling van de contacten tussen ouders en school op de eigen school
Rapportcijfers ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Analyse

Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie kan worden bekeken worden vanuit de visie op de relatie ouders en school, beleid en strategieën, inhoud, doelen en effecten (Smit, 1991; Smit, Driessen & Doesborgh, 2002). Voor het beschrijven van de samenwerkingsverbanden tussen ouders en school zijn de volgende variabelenblokken van belang; zie Figuur 2.3.

Figuur 2.3 – Variabelenblokken samenwerkingsverbanden tussen ouders en school



Bij de uitvoering van de analyses is uitgegaan van de volgende opzet:

- Beschrijving van visie/beleid/strategieën, inhoud, doelstellingen en effecten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op het niveau van schoolleiding. Hiervoor is gebruik gemaakt van frequentieverdelingen, kruistabellenanalyse, correlatieve analyse en factoranalyse en variantie-analyse.
- Beschrijving van samenhangen tussen visie, beleid en strategieën met criteriumvariabelen waar onder het oordeel van de schoolleiders over ouderbetrokkenheid en ouderbetrokkenheid, schoolprestaties, welbevinden leerlingen, welbevinden ouders en werkdruk leerkrachten. Voor dit onderdeel is gebruik gemaakt van correlatieve analyse en variantie-analyse.

Output

De analyses waren er ten eerste op gericht een beeld te schetsen van het beleid van basisscholen met veel of weinig achterstandsleerlingen ter optimalisering van ouderbetrokkenheid en -participatie van scholen. Daarnaast dienden de resultaten ook als input voor de selectie van gevalsstudies.

2.3.3 Beschrijving gevalstudies

Doel

Het doel was enerzijds verdiepend inzicht te verkrijgen in de ‘ins-and-outs’ van het functioneren van de samenwerkingsvarianten zoals die waren geïdentificeerd binnen het survey. Anderzijds was het de bedoeling zo mogelijk goede voorbeelden van de relatie ouders en school te beschrijven, die van nut kunnen zijn voor (achterstands)scholen die in hun beleid meer aandacht willen schenken aan het optimaliseren van deze relatie.

Onderzoeksgroep

De selectie van de scholen heeft plaatsgevonden op basis van de gegevens uit het web-survey onder schoolleiders. In dat survey waren ook vragen opgenomen over het oordeel (i.c. rapportcijfers) van de schoolleiders over de feitelijke gang van zaken wat betreft ouderbetrokkenheid en –participatie op hun school. In het volgende hoofdstuk laten we zien hoe de scholen op beide kenmerken scoren en welke discrepanties er tussen de twee cijfers bestaan. Analyse van deze gegevens heeft tot een aantal categorieën van interessante scholen geleid die ons meer wellicht informatie kunnen verschaffen over de wijze waarop ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie zich ontwikkeld heeft.⁸ Hierna geven we een korte toelichting bij deze selecties. Dat doen we aan de hand van het overzicht in Tabel 2.2, waar we de geselecteerde scholen bij elkaar hebben gebracht.

De tabel bevat een overzicht van – volgens de schoolleiders – goed presterende scholen. In de kolommen 0,0, 0,25 en 0,90 staan de percentages leerlingen per gewichtscategorie. Het aantal leerlingen per school staat in de kolom daarnaast. De kolom met de delta (Δ) geeft aan hoeveel punten beide rapportcijfers (in absolute zin) verschillen. In de eerste kolom staan cursief de vijf categorieën van scholen die geselecteerd zijn op basis van een combinatie van de (verschillen in) rapportcijfers en het schooltype qua sociaal-etnische leerlingen/ouderpopulatie. Dat zijn achtereenvolgens:

Hoogst scorende allochtone achterstandsscholen. Dit zijn de beste ‘zwarte scholen’. Als criterium geldt hier dat de scholen door ons getypeerd moeten zijn als allochtone achterstandsschool, en de schoolleider zowel voor ouderparticipatie als ouderbetrokkenheid minstens een 7 moet hebben gegeven.

8 Hierboven hebben we al opgemerkt dat in het websurvey schoolleiders die positief oordelen over ouderbetrokkenheid mogelijk oververtegenwoordigd zijn. We hebben echter ook aangegeven dat net zo goed de ‘klagers’ de overhand kunnen hebben. Hoe het ook zij, de geselecteerde scholen dienen - binnen deze steekproef - waarschijnlijk beschouwd te worden als het beste dat in Nederland op het terrein van ouderbetrokkenheid en –participatie te vinden is.

Hoogst scorende autochtone achterstandsscholen. Dit zijn de beste ‘arbeidersscholen’. Als criterium geldt hier dat de scholen door ons getypeerd moeten zijn als autochtone achterstandsschool, en de schoolleider zowel voor ouderparticipatie als ouderbetrokkenheid minstens een 7 moet hebben gegeven.

Hoogste cijfer ouderbetrokkenheid. Dit zijn de scholen waarvan de schoolleiders ouderbetrokkenheid op hun school een 10 gaven. Uit de verdeling van de gewichtscategorieën valt op te maken dat het praktisch geheel ‘witte’ scholen zijn.

Hoogste cijfer ouderparticipatie. Dit zijn de scholen waarvan de schoolleiders ouderparticipatie op hun school een 10 gaven. Ook dit zijn praktisch geheel ‘witte’ scholen.

Tabel 2.2 – Geselecteerde verhelderende practices voor de casestudies

| school | plaats | % lln. per gewichtscategorie | | | n lln. | rapportcijfer | | | schooltype* | richting |
|---|-------------|------------------------------|------|------|--------|-----------------|----------------|---|-------------|----------|
| | | 0,0 | 0,25 | 0,90 | | betrok- kenheid | partici- patie | Δ | | |
| <i>Hoogst scorende allochtone achterstandsscholen</i> | | | | | | | | | | |
| 1. Onze Wereld | Den Haag | 5 | 1 | 94 | 702 | 8 | 8 | 0 | 3 | rk |
| 2. Zuidwalschool | Den Haag | 2 | 24 | 73 | 330 | 8 | 8 | 0 | 3 | op |
| 3. De Schakel | Utrecht | 27 | 11 | 61 | 230 | 8 | 8 | 0 | 3 | pc |
| 4. Talmaschool | Rotterdam | 14 | 6 | 80 | 234 | 8 | 7 | 1 | 3 | pc |
| <i>Hoogst scorende autochtone achterstandsscholen</i> | | | | | | | | | | |
| 5. Den Velde | Den Velde | 74 | 26 | 0 | 53 | 8 | 9 | 1 | 2 | op |
| <i>Hoogste cijfer ouderbetrokkenheid</i> | | | | | | | | | | |
| 6. Paulusschool | Rutten | 100 | 0 | 0 | 102 | 10 | 8 | 2 | 1 | rk |
| 7. St. Martinus | Baak | 88 | 10 | 2 | 114 | 9 | 9 | 0 | 1 | rk |
| <i>Hoogste cijfer ouderparticipatie</i> | | | | | | | | | | |
| 8. Marliaantjes | Hellendoorn | 80 | 20 | 0 | 54 | 8 | 10 | 2 | 1 | pc |
| 9. De Molenhoek | Uitgeest | 82 | 12 | 6 | 150 | 7 | 10 | 3 | 1 | rk |
| 10. Mr. Jan Muis | Roggel | 90 | 8 | 1 | 212 | 9 | 10 | 1 | 1 | rk |

* 1 = niet-achterstandsschool; 2 = autochtoon, achterstandsschool; 3 = allochtoon, achterstandsschool.

Verzamelde informatie

Per school zijn relevante (beleids)documenten bestudeerd (schoolgidsen, jaarverslagen en reglementen) en diepte-interviews gevoerd met schoolleiders. Daarnaast zijn er gesprekken gevoerd met voorzitters van besturen, (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraden, ouderraden, contactouders en klasse-ouders, ouders in ouderpanels en –

commissies (afhankelijk van de organisatiestructuur). Ook zijn er nog gesprekken gevoerd met ‘doorsnee’ ouders en (project)begeleiders (zoals OBD) en betrokkenen vanuit de ‘community’ (migrantenorganisaties, VVE en Brede school). De gesprekken met vertegenwoordigers van oudergeledingen waren van belang om geen eenzijdig beeld te krijgen (vanuit schoolleiders) van de samenwerking (vgl. Smit e.a., 2005). De interviews zijn door de onderzoekers afgenomen; zie Tabel 2.3 voor kenmerken van de respondenten. Het veldwerk is afgerond in februari 2007.

Tabel 2.3 – Achtergronden respondenten, naar school (in aantallen)

| | Onze Wereld | Zuid-wal | De Schakel | Talma-school | Den Velde | St. Martinus | Paulus-school | Mar-liaantjes | Molen-hoek | Mr. Jan Muis | Totaal |
|--|-------------|-----------|------------|--------------|-----------|--------------|---------------|---------------|------------|--------------|-----------|
| Directie | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| Voorzitter bestuur/MR/ ouder-raad | | | | 1 | 2 | | 2 | | 2 | | 7 |
| Contactouders en klasse-ouders | | | | | 2 | | | | 1 | | 3 |
| Ouders in ouder-raad/panel/klank-bordgroep | 2 | 15 | 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 28 |
| Leerkrachten | 1 | 1 | | 3 | 1 | 2 | | 2 | 1 | | 11 |
| Doorsnee ouders | 1 | | | 3 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 8 |
| Schoolbegeleidingsdienst | 2 | 2 | | 1 | 1 | | | | | | 6 |
| Bevoegd gezag | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| Totaal | 9 | 20 | 3 | 11 | 11 | 6 | 5 | 6 | 9 | 4 | 84 |

In de topiclijst voorgelegd aan het management, lag het accent op kenmerken van de schoolorganisatie: de visie van het management op de relatie tussen het omgaan met ouderbetrokkenheid/ouderparticipatie en het beleid betreffende de vormgeving van leerlingenparticipatie. In de topiclijsten voor de voorzitters/secretarissen bestuur/(G)MR en ouderraad lag het accent op het functioneren van de geïnstitutionaliseerde ouderparticipatie (knelpunten, verbeterpunten) en op sterke en zwakke punten van de gehanteerde ouderparticipatiemodellen. In de topiclijsten voor de leerkrachten en de topiclijsten voor de ouders lag het accent op de ervaringen met ouderbetrokkenheid/ouderparticipatie; zie Figuur 2.4.

Figuur 2.4 – Gevraagde informatie

| |
|--|
| <p>Directie:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie:</i> Hoe sluiten visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en de schoolorganisatie op elkaar aan; welke keuzes zijn er gemaakt en welke prioriteiten heeft het bestuur/management in verband met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie? Welke taakopvatting heeft het bestuur en directie? Welke aspecten van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie worden gestimuleerd in verband met verhogen van onderwijskansen van achterstandsleerlingen? Hoe geeft het bestuur en directie richting aan ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie?- <i>Beleidsvorming.</i> Hoe verloopt de concrete vormgeving van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de beleidsvorming Welke typen resultaten streeft men na?- <i>Toegevoegde waarde.</i> Wat is de meerwaarde van het gekozen model van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (materieel, inhoudelijk, kwalitatief)?- <i>Problemen.</i> Wat zijn de gesignaleerde problemen bij de vormgeving en realisatie van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en welke oplossingen zijn hiervoor gevonden?- <i>Voor- en nadelen.</i> Welke voor- en nadelen heeft het gehanteerde modellen van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie? <p>Voorzitters bestuur/(G)MR en ouderraad:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Samenstelling.</i> Samenstelling bestuur, (G)MR en ouderraad: volgens het reglement en het feitelijk aantal ouders, knelpunten ten aanzien van de bezetting.- <i>Communicatie.</i> Interne en externe communicatie, frequentie overleg met andere organen, relatie met de directie en bevoegd gezag, rol ouders in bestuur/(G)MR en ouderraad bij verbetering van het onderwijs.- <i>Faciliteiten/voorzieningen en scholing.</i> Budget, cursussen, knelpunten.- <i>Werkwijze/taakopvatting.</i> Aandacht voor processen en inhoud, typen resultaten die men nastreeft. <p>Coördinatoren, contactouders, sleutelouders/leerkrachten:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ervaringen met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. <p>Ouders ouderpanels:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Functioneren:</i> Welke onderwerpen komen wel en niet aan de orde? Is er aandacht voor verhouding personeel en ouders in de MR?- <i>Opvattingen over ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie:</i> Welke opvattingen heeft men over ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie?- <i>Relatie tussen gremia voor ouders en management:</i> Wat zijn nagestreefde resultaten?- <i>Knelpunten:</i> Wat zijn gesignaleerde problemen en gevonden oplossingen? <p>Leerkrachten en ouders</p> <ul style="list-style-type: none">- Ervaringen met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. |
|--|

Analyses

De kwalitatieve analyses hadden tot doel de sterke punten van het functioneren van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te beschrijven. De output van dit onderdeel is per variant van een samenwerkingsrelatie beschreven en diende als input voor de expert-raadpleging.

2.3.4 'Promising practices'

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag in hoeverre internationale kennis over de relatie ouders en school verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context biedt wat betreft ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, hebben we op basis van de literatuur 'promising practices' geselecteerd en bestudeerd die (in sterke mate) voldoen aan de volgende beoordelingscriteria voor 'promising practices': visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, doelgerichtheid, participatie van deelnemers, afstemming met andere activiteiten, bereik en evaluatie. In totaal zijn tien cases bestudeerd. Zie Bijlage 1.

2.3.5 Expertraadpleging

De survey-resultaten en gevalsbeschrijvingen zijn met een tiental experts op het gebied van ouders-school-gemeenschapsrelaties bediscussieerd: beleidsmedewerkers, programma-ontwikkelaars/begeleiders, migrantenorganisaties en ouderorganisaties. Belangrijkste doelstellingen waren: reflectie op de onderzoeksresultaten en inventariseren hoe de onderzoeksbevindingen kunnen worden geplaatst binnen het theoretische kader en toepasbaar worden gemaakt voor de onderwijspraktijk (Krueger & Casey, 2000). Zie Figuur 2.5. De resultaten van deze ronde zijn verwerkt in de afsluitende conclusies.

Figuur 2.5 – Gevraagde informatie

Duiding onderzoeksresultaten:

- Wat is de toegevoegde waarde van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie voor de verschillende groepen ouders en scholen, onderscheiden naar sociaal-etnische milieu, respectievelijk populatie?

2.4 Verdere opbouw van het rapport

In het volgende hoofdstuk van deze rapportage worden samenwerkingsvarianten in de relatie tussen ouders en school besproken en een beeld gegeven van de visie van scholen op de relatie tussen ouders en school, de gestelde doelen en (de effecten van) het beleid om de relatie tussen ouders en school te optimaliseren. In het daarop volgende hoofdstuk beschrijven we een tiental practices. In het afsluitende hoofdstuk presenteren we ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in internationaal perspectief.

3 Samenwerkingsvarianten relatie ouders en school

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van het websurvey onder schoolleiders in het primair onderwijs. Uitgangspunt zijn de gegevens uit de vragenlijst die door 504 schoolleiders is ingevuld. Hen is gevraagd informatie te verstrekken, omdat zij op schoolniveau het beste op de hoogte zijn van de samenwerking tussen ouders en school. Centraal staan de samenwerkingsvarianten in de relatie tussen ouders en school in het primair onderwijs. Specifieke thema's zijn: beleid, visie met betrekking tot samenwerking, activiteiten en middelen, randvoorwaarden en context, samenwerking, impact op betrokkenheid en effecten op leerlingen. Bij al deze onderwerpen leggen we een relatie met de sociaal-etnische compositie van de leerlingenpopulatie van een school. Op die manier gaan we na in hoeverre er verschillen zijn *tussen* scholen met veel en scholen met weinig achterstandsl leerlingen en *binnen* scholen tussen onderscheiden categorieën van ouders.⁹

Indien van toepassing presenteren we in de tabellen een maat voor de sterkte van een samenhang (de coëfficiënt Pearson *r*, *eta*, Cramér's *V* of *phi*). Over de interpretatie van het gewicht van dergelijke coëfficiënten bestaat soms meningsverschil (vgl. Driessen & Doesborgh, 2003). Als richtsnoer nemen wij hier een samenhang van minimaal 0,15 en gaan er daarbij vanuit dat dan van 'significantie' (in termen van relevantie) gesproken kan worden. Terwille van het leesgemak duiden we dat in de betreffende kolom aan met een *. We willen er wel op wijzen dat dit criterium niet al te rigide moet worden opgevat

9 We hebben daarnaast ook een relatie gelegd met de denominatie van de school. In eerder onderzoek (Driessen, 2002; Dijkstra, Driessen & Veenstra, 2000) is er op gewezen dat een privaatrechtelijke bestuursvorm en het bestaan van zogenoemde functionele gemeenschappen in en rond de school (netwerken van ouders en leerkrachten met een gedeeld waardenpatroon) een positief effect kunnen hebben op de leerresultaten. Bij een dergelijke vergelijking moeten we overigens voorzichtig zijn. Was er, totdat het secularisatieproces zich in de 1960s in volle omvang inzette, nog een duidelijke een-op-een relatie tussen denominatie van de school en geloof van de ouders, inmiddels is dat al lang niet meer het geval. Met name in de grote steden worden veel protestantse en katholieke scholen in grote getalen bezocht door islamitische allochtone leerlingen, waardoor denominatie en sociaal-etnische compositie veel meer door elkaar zijn gaan lopen. Het is daarom de vraag wat denominatie in dergelijke situaties nog zegt. In het hier geanalyseerde bestand is 18% van de pc-scholen een achterstandsschool; van de rk-scholen is dat 15%, van de openbare scholen 29% en van de overige scholen 16%. We zullen over deze analyses verder niet apart rapporteren. Het bleek namelijk dat voorzover er al verschillen tussen denominaties waren deze in het algemeen klein waren en dat er bovendien niet echt een lijn in zat.

We starten in paragraaf 3.2 met de visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. In paragraaf 3.3 en paragraaf 3.4 geven we inzicht in het beleid met betrekking tot de doelen en het beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Vervolgens behandelen we in paragraaf 3.5 tot en met paragraaf 3.9 de communicatie tussen ouders en school, de aanwezigheid van ouders bij activiteiten op school, vergroten van ouderbetrokkenheid, voorwaarden ouderparticipatie en impact van beleid. In paragraaf 3.10 tot en met paragraaf 3.12 beschrijven we de ervaren knelpunten, samenwerking school met de ‘community’ en de beoordeling van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. In paragraaf 3.13 geven we een overzicht van samenwerkingsvarianten. In paragraaf 3.14 vatten we de bevindingen samen.

3.2 Visie op de relatie tussen ouders en school

Visie relatie ouders-school

Hebben scholen een visie ontwikkeld op de relatie tussen ouders en school? Informatie hierover staat in Tabel 3.1. Zoals aangekondigd, maken we een onderscheid naar scholen met minimaal 50% niet-achterstandsleerlingen, scholen met minimaal 25% autochtone achterstandsleerlingen, en scholen met minimaal 50% allochtone achterstandsleerlingen.

Tabel 3.1 – Heeft de school een visie ontwikkeld (in termen van doelen, middelen en effecten) op de relatie tussen ouders en school? naar schooltype (in %)

| | schooltype | | | totaal | Cramér's V | sign. |
|-------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|--------|---------------|-------|
| | niet- achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| nee | 20 | 15 | 2 | 18 | | |
| ja, maar niet op papier gezet | 45 | 44 | 34 | 44 | | |
| ja, op papier gezet | 35 | 41 | 63 | 38 | | |
| totaal | 100 | 100 | 100 | 100 | 0,13 | |

De tabel laat zien dat 82% van de scholen een visie op de relatie ouders-school heeft; 38% van de scholen heeft die visie bovendien op papier gezet. Als we kijken naar de verschillen tussen de drie onderscheiden schooltypes vallen vooral de scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen op: zij hebben veel vaker een visie op die relatie en die ook veel vaker op papier gezet.

Moment van vastlegging visie

In het geval de visie op papier is gezet hebben we nader geïnformeerd of die recentelijk op papier is gezet (de afgelopen drie jaar) of dat dat al langer geleden is gebeurd. In totaal gaf 59% van de schoolleiders aan dat dat meer dan drie jaar geleden was gedaan. Bij de niet-achterstandsscholen en autochtone achterstandsscholen ging het om 62, respectievelijk 63% en bij de allochtone achterstandsscholen om 42% ($\eta=0,14$). De allochtone achterstandsscholen hebben dus weliswaar vaker hun visie op papier gezet, maar zijn daar in het algemeen later mee begonnen.

Ontwikkeling visie in samenspraak met organen en/of personen

Is deze visie ontwikkeld in samenspraak met organen en/of personen? In Tabel 3.2 is aangegeven met wie de visie is ontwikkeld.

Tabel 3.2 – Is deze visie door de schoolleiding ontwikkeld in samenspraak met de volgende organen en/of personen? naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|--|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| nee, de visie is niet in samenspraak ontwikkeld | 3 | 4 | 3 | 3 | 0,01 | |
| onbekend | 6 | 8 | 0 | 6 | 0,09 | |
| ja, met de ouderraad | 41 | 32 | 43 | 40 | 0,06 | |
| ja, met de medezeggenschapsraad (MR) | 65 | 46 | 50 | 61 | 0,14 | |
| ja, met de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR) | 4 | 4 | 3 | 4 | 0,02 | |
| ja, met het bestuur | 27 | 14 | 10 | 24 | 0,15 | * |
| ja, met het voltallige team | 69 | 62 | 68 | 68 | 0,05 | |
| ja, met individuele leerkrachten | 10 | 12 | 25 | 11 | 0,14 | |
| ja, met individuele ouders | 7 | 6 | 20 | 8 | 0,14 | |
| ja, anders | 6 | 4 | 28 | 7 | 0,25 | * |

Uit Tabel 3.2 kan worden afgeleid dat de visie op de relatie ouders en school op bijna alle scholen het product is van samenspraak tussen verschillende partijen. Dit betekent dat de inbreng van alle betrokkenen is gebruikt om draagvlak te verkrijgen voor het standpunt hoe ouders en school met elkaar om zouden dienen te gaan. Op ruim tweederde van de scholen gebeurde dat samen met het volledige team, op een ruime meerderheid van de scholen in samenspraak met de medezeggenschapsraad en op minder dan de helft van de scholen heeft de ouderraad een rol in gespeeld bij het ontwikkelen van een stand-

punt over de relatie ouders en school. Op iets minder dan een kwart van de scholen is de visie op de relatie ouders en school samen met het schoolbestuur ontwikkeld. Als het gaat om verschillen tussen scholen valt op dat op niet-achterstandsscholen het bestuur een relatief belangrijke rol speelt, terwijl op allochtone achterstandsscholen individuele leerkrachten en individuele ouders meer invloed op de visie hebben. Ook betrekken allochtone achterstandsscholen veel vaker andere dan de genoemde organen bij het ontwikkelen van de visie, dat kunnen bijvoorbeeld zijn Landelijke Pedagogische Centra, schoolbegeleidingsdiensten, Regionale Opleidingen Centra, gemeentelijke werkgroepen en interne begeleiders.

3.3 Doelen optimalisering van de relatie tussen ouders en school

Voorafgaande aan de vragen over het thema ‘doelen’ is aan de respondenten de volgende toelichting gegeven:

- Onder *ouderbetrokkenheid* verstaan we de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school (bv. voorlezen, voeren rapportbespreking).
- Onder *ouderparticipatie* verstaan we de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school (bv. hand- en spandiensten verrichten, lid ouderraad, MR).

Doelen optimalisering van de relatie tussen ouders en school

In welke mate wil de school door middel van de optimalisering van de relatie tussen ouders en school een viertal doelen realiseren? Tabel 3.3 geeft een antwoord op die vraag, waarbij de antwoordcategorieën de volgende waarden hadden: (1) (helemaal) niet, (2) enigszins, (3) sterk, (4) zeer sterk.

Tabel 3.3 – In welke mate wil de school door middel van de optimalisering van de relatie tussen ouders en school de volgende doelen realiseren? naar schooltype (gemiddelden)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign |
|--|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| <i>pedagogisch</i> doel: afstemmen benadering leerlingen thuis en op school | 2,8 | 2,8 | 2,9 | 2,8 | 0,06 | |
| <i>toerustingsdoel</i> : verbeteren (inzet) van capaciteiten leerling en ouders met oog op de schoolloopbaan | 2,6 | 2,7 | 3,0 | 2,7 | 0,13 | |
| <i>organisatorisch</i> doel: leveren bijdrage van ouders aan reilen en zeilen van school | 3,0 | 2,9 | 2,7 | 3,0 | 0,14 | |
| <i>democratisch</i> doel: meebeslissen ouders over beleid van school | 2,5 | 2,3 | 2,3 | 2,5 | 0,12 | |

De tabel laat zien dat het organisatorische doel het hoogste scoort: ouders een bijdrage laten leveren aan het reilen en zeilen van de school (*ouderparticipatie*). Maar ook de pedagogische doelstelling scoort hoog: afstemming van de benadering van de leerlingen thuis en op school (*ouderbetrokkenheid*). Evenals het toerustingdoel: verbeteren (inzet) van capaciteiten van leerling en ouders met oog op de schoolloopbaan (*ouderbetrokkenheid*). Het democratische doel, scoort het laagst: ouders laten meebeslissen over het beleid van de school (*ouderparticipatie*). Er zijn bij dit alles geringe verschillen tussen de onderscheiden schooltypes: scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen scoren hoog op het toerustingdoel, maar laag op het organisatorische doel. Daar staat tegenover dat niet-achterstandsscholen hoog scoren op het democratische doel.

3.4 Beleid optimalisering van de relatie tussen ouders en school

Ontwikkeling van beleid

Hebben scholen beleid ontwikkeld met betrekking tot de optimalisering van de relatie tussen ouders en school? Tabel 3.4 laat zien dat ruim driekwart van de scholen beleid heeft ontwikkeld met betrekking tot dit thema. Bijna een derde van de scholen heeft hun ideeën over het uit te voeren beleid aan het papier toevertrouwd. Opmerkelijk is dat scholen met veel allochtone achterstandskinderen veel vaker beleid hebben ontwikkeld dan niet-achterstandsscholen en dat bovendien ook veel vaker op papier hebben gezet. Dit sluit aan bij de eerdere constatering dat deze scholen ook veel vaker een visie hebben ontwikkeld; zie Tabel 3.1.

Tabel 3.4 – Heeft de school beleid ontwikkeld met betrekking tot de optimalisering van de relatie tussen ouders en school? naar schooltype (in %)

| | schooltype | | | totaal | Cramér's V | sign. |
|-------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|--------|---------------|-------|
| | niet- achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| nee | 28 | 25 | 7 | 26 | | |
| ja, maar niet op papier gezet | 41 | 47 | 44 | 42 | | |
| ja, op papier gezet | 31 | 27 | 49 | 32 | | |
| totaal | 100 | 100 | 100 | 100 | 0,10 | |

Initiatiefnemers

Wie zijn de initiatiefnemers voor het ontwikkelen van beleid met betrekking tot de optimalisering van de relatie tussen ouders en school? Tabel 3.5 leert dat op de overgrote meerderheid van de scholen de schoolleiding het voortouw heeft genomen. Op ruim 40% van de scholen heeft het voltallige team het initiatief genomen. De MR heeft op ruim een derde van de scholen de eerste stap gezet en op ruim een kwart van de scholen was de ouderraad de initiator. Op minder dan een vijfde van de scholen was het bestuur de wegberieder. Individuele leerkrachten zijn op een tiende van de scholen de aanstichter geweest en individuele ouders waren op een twintigste van de scholen de gangmakers. Andere initiatiefnemers waren onder andere werkgroepen bestaande uit ouders en leerkrachten, bovenschools management, schoolbegeleidingsdiensten, interne begeleiders, coördinatoren ouderbetrokkenheid en adviesbureaus. Als we kijken naar verschillen tussen de drie schooltypes dan valt op dat op allochtone achterstandsscholen de rol van de ouderraad relatief gering is geweest, evenals die van het bestuur. Ook is op die scholen het voltallige team minder vaak betrokken geweest; daartegenover staat dat op die scholen wel vaker andere instanties het initiatief hebben genomen. Op autochtone achterstandsscholen heeft het voltallige team relatief vaak het initiatief genomen. Vermeldenswaardig is ook dat op niet-achterstandsscholen de MR vaker het initiatief heeft genomen dan op de andere twee schooltypes.

Tabel 3.5 – Wie heeft het initiatief genomen voor het ontwikkelen van beleid met betrekking tot de optimalisering van de relatie tussen ouders en school? naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|--------------------------|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| onbekend | 2 | 5 | 0 | 2 | 0,07 | |
| individuele ouders | 5 | 7 | 3 | 5 | 0,04 | |
| de ouderraad | 27 | 27 | 16 | 26 | 0,08 | |
| de MR | 39 | 27 | 24 | 36 | 0,12 | |
| de GMR | 1 | 0 | 3 | 1 | 0,06 | |
| het bestuur | 18 | 20 | 5 | 17 | 0,11 | |
| de schoolleiding | 86 | 82 | 84 | 85 | 0,03 | |
| het voltallige team | 41 | 55 | 32 | 42 | 0,11 | |
| individuele leerkrachten | 10 | 11 | 13 | 10 | 0,04 | |
| anders | 3 | 7 | 16 | 5 | 0,18 | * |

Beoogde doelen

Welke doelen heeft de school voor ogen als het gaat om het optimaliseren van de relatie ouders-school? Deze vraag is voor drie categorieën van betrokkenen apart gesteld, doelen ten behoeve van de leerlingen, van de ouders en van de leerkrachten. In de Tabellen 3.6, 3.7 en 3.8 staan achtereenvolgens met betrekking tot de drie doelgroepen de reacties op de voorgegeven antwoordcategorieën.

Oudertypes

In het voorafgaande hebben we bij de presentatie van de resultaten steeds een vergelijking gemaakt tussen drie *schooltypes* gebaseerd op de mate van hun sociaal-etnische achterstand; het betreft een vergelijking *tussen* scholen. Bij een aantal van de tabellen die hierna volgen staat de vergelijking van drie categorieën van ouders *binnen* een school centraal. We willen weten of een school verschillende doelen nastreeft voor de drie onderscheiden *oudertypes*. De categorieën zijn ook hier ingedeeld op basis van de sociaal-etnische achterstand (naar analogie van de oude gewichtenregeling), dus autochtoon en allochtoon middelbaar en hoger milieu (vergelijk gewicht 0,0), autochtoon, lager milieu (0,25) en allochtoon, lager milieu (0,9). Omdat de compositie van elke school verschilt – op sommige scholen komen bijvoorbeeld helemaal geen achterstandsleerlingen voor, op andere scholen zitten alleen maar allochtone achterstandsleerlingen – zien we bij deze tabellen af van statistische toetsing op verschillen; deze zouden immers betrekking hebben op steeds andere combinaties.

Tabel 3.6 – Welke doelen heeft de school voor leerlingen voor ogen met het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school? naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| verbeteren leerprestaties | 74 | 81 | 84 |
| verbeteren gedrag van leerlingen | 79 | 78 | 77 |
| vergroten ondersteuning thuis | 59 | 73 | 82 |
| vergroten betrokkenheid ouders | 85 | 85 | 90 |
| verbeteren welbevinden leerlingen | 82 | 82 | 82 |
| verbeteren motivatie leerlingen | 70 | 76 | 76 |
| geen van bovenstaande | 4 | 5 | 5 |
| <i>n</i> (=100%) | 314 | 207 | 119 |

Voor alle drie de oudertypes geldt dat al de voor de leerlingen genoemde doelen wel belangrijk worden gevonden; vergroting van de betrokkenheid van de ouders staat daarbij bovenaan. Verschillen zijn er voornamelijk wat betreft het vergroten van de ondersteuning thuis (voor middelbare en hogere milieus wordt dat veel minder vaak als een doel gezien) en het verbeteren van de leerprestaties (ook dat wordt voor middelbare en hogere milieus minder vaak nagestreefd).

Tabel 3.7 – Welke doelen heeft de school voor ouders voor ogen met het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school? naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| vergroten inzicht van ouders in eigen verantwoordelijkheden | 64 | 73 | 78 |
| vergroten betrokkenheid bij (onderwijs aan) kind | 84 | 90 | 92 |
| beter in staat kind te helpen | 60 | 79 | 82 |
| vergroten kennis van het basisonderwijs | 51 | 60 | 72 |
| vergroten contacten tussen ouders onderling | 46 | 46 | 59 |
| vergroten gebruik maken inspraakmogelijkheden | 52 | 47 | 48 |
| geen van bovenstaande | 3 | 5 | 3 |
| <i>n</i> (=100%) | 318 | 203 | 120 |

Wat betreft de doelen voor ouders staat het vergroten van de betrokkenheid bij het onderwijs aan het kind op de eerste plaats. Voor ouders uit middelbare en hogere milieus krijgt het vergroten van inzicht in de eigen verantwoordelijkheden, het vergroten van de mogelijkheden tot het bieden van hulp aan het kind en het vergroten van de kennis van het basisonderwijs een minder prominente plaats dan bij de andere ouders. Bij allochtone, lager milieu ouders nemen het vergroten van inzicht in de eigen verantwoordelijkheden, hulp aan het kind en kennis van het basisonderwijs een relatief prominente positie in. Opmerkelijk is voor deze groep ook dat de school voor hen het vergroten van onderlinge contacten tussen ouders relatief belangrijk vindt.

Tabel 3.8 – Welke doelen heeft de school voor leerkrachten voor ogen met het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school? naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|--|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| vergroten inzicht in thuissituatie | 61 | 70 | 72 |
| verbeteren aansluiting thuis en school | 79 | 87 | 81 |
| vergroten begrip culturele verschillen | 41 | 50 | 71 |
| vergroten inzicht in opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders | 78 | 76 | 79 |
| verlichten werkdruk | 40 | 32 | 29 |
| vergroten inzicht in belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben | 59 | 62 | 69 |
| geen van bovenstaande | 4 | 5 | 4 |
| <i>n</i> (=100%) | 321 | 204 | 121 |

Voor de leerkrachten gelden de verbetering van de aansluiting tussen de thuis- en school-situatie en het vergroten van het inzicht in de opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders als belangrijkste doelen (vgl. Janssens & Van Vugt, 2006). Daarbij zijn er niet zo'n grote verschillen tussen de drie oudertypes. Het vergroten van inzicht in de thuissituatie van vooral allochtone en autochtone lager milieu ouders wordt eveneens van belang geacht. Wat betreft de allochtoon, lager milieu groep vinden schoolleiders het ook belangrijk dat hun leerkrachten meer begrip krijgen voor culturele verschillen en voor de belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen krijgen. Het verlichten van de werkdruk van de leerkrachten heeft in relatie tot het optimaliseren van de relatie ouders-school weinig prioriteit, het minste voor de lager milieu ouders.

Middelen

Zijn er financiële middelen gereserveerd voor het beleid gericht op de optimalisering van de relatie tussen ouders en school? De analyses laten zien dat dat op een derde van de scholen het geval is. Op allochtone achterstandsscholen komt het echter beduidend vaker voor dan op de andere scholen (68 vs. 32 en 18%).

Hoogte gereserveerd bedrag

Wat is hoogte van het gereserveerde bedrag voor het schooljaar 2006/2007 ten behoeve van de relatie tussen ouders en school? Deze vraag is door 77 van de 128 schoolleiders die middelen hadden gereserveerd beantwoord. De hoogte van de bedragen varieert nogal. De bedragen die het vaakst zijn ingevuld zijn 500 Euro (14x), 1000 Euro (13x) en 250 Euro (8x).

3.5 Communicatie tussen school en ouders

Communicatie tussen school en ouders

Op welke wijze vindt de communicatie tussen uw school en ouders plaats? Tabel 3.9 geeft een overzicht van de uit een reeks van voorgegeven alternatieven gekozen opties. Bij deze tabel maken we weer een vergelijking tussen schooltypes.

De tabel maakt duidelijk dat op (bijna) alle scholen in de communicatie met ouders gebruik wordt gemaakt van rapportbesprekingen/10-minutengesprek/tafeltjesavonden, nieuwsbrief en een informatiebijeenkomst aan het begin van het schooljaar. De overgrote meerderheid van de scholen heeft een website om de contacten met ouders te onderhouden, maakt gebruik van ouderenquête of achterbanraadpleging, contact-/ouder-/thema- of informatieavond en schoolconferenties. Driekwart van de scholen hanteert een jaarkalender. Ruim tweederde van de scholen heeft (incidenteel) mondeling contact met ouders, laat schriftjes met leerlingen heen en weer gaan en geeft een schoolkrant uit. Een ruime meerderheid van de scholen communiceert met ouders ook nog traditioneel via het prikbord. Minder dan de helft van de scholen zet de deuren voor de ouders open en organiseert inloopuren, -avonden/middagen, koffieochtenden. Minder dan de helft van de leraren gaat bij de ouders op huisbezoek. Minder dan een derde van de scholen maakt gebruik van sleutel-, contact-, klassenouder en e-mailberichten.

Andere genoemde communicatievormen met ouders zijn: informatiestromen via vergaderingen van de ouderraad, medezeggenschapsraad oudervereniging, vieringen, wekelijkse nieuwsbrieven, het maandelijkse televisie-nieuws, lichtkrant, ouderportaal internet, tijdens het opstellen en evalueren handelingsplan, directeur heeft de deur altijd open, gebedsavonden, klusjes- en schoonmaakavonden, algemene ledenvergadering, ideeën/klachten/opmerkingenbus, jaarverslag, weblog, schoolgids, meedraaien van ouders in de groep, taalcursussen, opvoedworkshops, creatieve workshops, opvoedcursussen, verteltassen maken met ouders.

Er zijn bij dit alles niet zoveel verschillen tussen de drie schooltypes. Opvallend is dat allochtone achterstandsscholen aanzienlijk minder gebruik maken van e-mailberichten, contactouders, (telefonisch) spreekuur en contactavonden en dergelijke. Daar staat tegenover dat op die scholen wel veel vaker gebruik wordt gemaakt van een ouderkamer/ontmoetingsruimte (59 vs. 5 en 7%), inloopuren (71 vs. 35 en 42%) en van huisbezoeken (66 vs. 41 en 56%). Dit betekent dat allochtone achterstandsscholen groepen ouders een plek (trachten) te geven binnen de school waar men in alle rust met elkaar en met het personeel van gedachten kan wisselen. Huisbezoeken afleggen houdt in dat men het belangrijk vindt om met ouders binnen hun vertrouwde setting te ontmoeten (en daarbinnen te communiceren). Schoolteams geven hiermee het signaal af dat men ouders serieus neemt en de relatie tussen ouders en school van belang vindt. Huisbezoeken zijn een gunstig alternatief voor ouders die – alle toenaderingspogingen ten spijt – de weg naar de school niet vinden. Een bezoek aan het primaire opvoedingsmilieu biedt leerkrachten mogelijkheden dieper inzicht in de thuis- en opvoedingssituatie van het kind te krijgen (vgl. Ghysens & Van Braak, 2007).

Tabel 3.9 – Op welke wijze vindt de communicatie tussen school en ouders plaats? naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|---|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| schoolkrant | 65 | 71 | 66 | 66 | 0,04 | |
| nieuwsbrief (periodiek) | 98 | 97 | 98 | 97 | 0,02 | |
| website school | 91 | 85 | 88 | 90 | 0,06 | |
| jaarkalender | 77 | 64 | 68 | 75 | 0,11 | |
| e-mailberichten | 33 | 24 | 5 | 29 | 0,17 | * |
| schriftjes die met leerlingen heen en weer gaan | 68 | 71 | 56 | 67 | 0,07 | |
| prikbord | 62 | 59 | 61 | 61 | 0,02 | |
| ouder-enquête of achterbanraadpleging | 88 | 93 | 85 | 89 | 0,06 | |
| informatiebijeenkomst begin schooljaar | 92 | 88 | 85 | 91 | 0,08 | |
| contact-/ouder-/thema- of informatie-avond, schoolconferentie | 80 | 90 | 68 | 80 | 0,12 | |
| huisbezoek | 41 | 56 | 66 | 45 | 0,16 | * |
| ouderkamer, ontmoetingsruimte | 5 | 7 | 59 | 10 | 0,48 | * |
| rapportbesprekingen/10-minuten-gesprek/tafeltjesavonden | 100 | 98 | 100 | 99 | 0,05 | |
| (telefonisch) spreekuur | 14 | 15 | 5 | 13 | 0,07 | |
| sleutel-, contact-, klassenouder | 33 | 22 | 15 | 30 | 0,13 | |
| inloopuur/avond/middag, koffieochtend | 35 | 42 | 71 | 39 | 0,20 | * |
| vaste klankbordgroep, ouderpanel | 19 | 7 | 22 | 17 | 0,11 | |
| mondeling (incidenteel) | 67 | 73 | 71 | 68 | 0,05 | |
| anders | 14 | 10 | 17 | 13 | 0,04 | |

Rekening houden met ouders van achterstandsleerlingen

In welke mate houdt de school in de communicatie rekening met ouders van achterstandsleerlingen? Voorgegeven zijn twee opties die duiden op talige, respectievelijk culturele verschillen; daarnaast konden de schoolleiders bij de optie 'anders' zelf alternatieven invullen. Tabel 3.10 geeft de antwoorden op die vraag.

Tabel 3.10 – In welke mate houdt de school in de communicatie tussen ouders en school rekening met ouders van achterstandsleerlingen? naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|---|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| nee | 73 | 65 | 24 | 67 | 0,30 | * |
| ja, door belangrijke mededelingen in verschillende talen te doen aan ouders | 4 | 7 | 10 | 5 | 0,09 | |
| ja, door bijeenkomsten en activiteiten voor vaders en voor moeders afzonderlijk aan te bieden | 5 | 9 | 17 | 6 | 0,15 | * |
| anders | 20 | 24 | 61 | 24 | 0,27 | * |

Tweederde van de schoolleiders zegt in de contacten geen rekening te houden met ouders van achterstandsleerlingen. Voor niet-achterstandsscholen is dat bijna driekwart en wellicht begrijpelijk: die scholen hebben immers geen of weinig van dergelijke leerlingen. Van de allochtone achterstandsscholen geeft bijna een kwart aan in de communicatie geen rekening te houden met de achterstandssituatie van de ouders. Op allochtone achterstandsscholen wordt wel meer gecommuniceerd in verschillende talen, maar niet significant meer dan op de andere twee schooltypes. Wel wordt er op die scholen meer rekening gehouden met cultureel bepaalde sekseverschillen door aparte bijeenkomsten voor vaders en moeders te beleggen. Andere gehanteerde middelen zijn: inschakelen van een tolk of familielid, inzet ouderconsulent, de Nederlandse taal zo eenvoudig mogelijk te houden, ouders extra aandacht geven, en zoveel mogelijk mondelinge uitleg geven.

3.6 Aanwezigheid ouders bij activiteiten op school

Ouderbetrokkenheid

Hoeveel ouders zijn aanwezig bij een aantal voorgegeven activiteiten? De schoolleiders konden een antwoord kiezen uit de volgende reeks: (1) (vrijwel) niemand, (2) een minderheid van de ouders, (3) (ongeveer) de helft van de ouders, (4) een meerderheid van de

ouders, (5) (vrijwel) alle ouders. In Tabel 3.11 staan de gemiddelde scores per oudertype binnen een school.

Tabel 3.11 – Aandeel ouders dat aanwezig is bij activiteiten op school, naar oudertype (gemiddelden)

| | oudertype | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| algemene ouderavond | 3,2 | 2,8 | 2,3 |
| thema-avonden | 2,8 | 2,3 | 2,1 |
| 10-minutengesprekken, rapportbesprekingen | 4,9 | 4,7 | 4,6 |
| inloopmiddag/avond | 3,7 | 3,5 | 3,1 |
| <i>n</i> | 281-450 | 181-288 | 108-174 |

De 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen worden door bijna alle ouders bezocht. Naar algemene ouderavonden en thema-avonden komt de helft of minder van de ouders; inloopmiddagen worden door ruim de helft van de ouders bezocht. In zijn algemeenheid geldt dat allochtone lager milieu ouders op alle activiteiten het laagst scoren, terwijl de ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren.

Ouderparticipatie

Hoeveel ouders participeren bij een aantal voorgegeven activiteiten op school? In Tabel 3.12 hebben we per oudertype de aantallen participerende ouders opgenomen. De tabel laat grote verschillen zien zowel wat betreft niet-geïstitutionaliseerde ouderparticipatie (bv. hulp in en buiten de klas), als geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. in schoolbesturen en medezeggenschapsraden). Er is sprake van een tweedeling, namelijk middelbaar en hoger milieu versus lager milieu, maar binnen het lagere milieu is er vervolgens ook nog een groot verschil tussen de autochtone en allochtone ouders. Allochtone lager milieu ouders scoren op alle fronten bijzonder laag en zijn bijna niet actief bij geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (actief in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur) en zijn ook nauwelijks betrokken bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (leveren van hand- en spandiensten in en buiten de klas). Dit sluit aan bij de bevindingen van eerder onderzoek waaruit eveneens blijkt dat allochtone ouders op basisscholen doorgaans niet vertegenwoordigd zijn in inspraakorganen en schoolbesturen en een marginale positie innemen binnen de schoolorganisatie (vgl. Smit e.a., 1997; Van Ewijk & Klein, 2003; Vogels, 2002) en veel

minder actief zijn bij het verrichten van hand- en spandiensten (vgl. Smit, 1991; Smit, Doesborgh, & Van Kessel, 2001).

Tabel 3.12 – Aantal actieve ouders bij activiteiten op school, naar oudertypen (meer antwoorden mogelijk)

| | oudertype | | |
|---|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| actief in schoolbestuur | 2,2 | 0,4 | 0,2 |
| actief in medezeggenschapsraad | 2,9 | 0,4 | 0,3 |
| actief in ouderraad | 7,1 | 3,0 | 1,2 |
| klassenouders/contactouders | 8,6 | 2,6 | 0,9 |
| ouderhulp in de klas (bv. leesouders) | 11,7 | 4,9 | 1,5 |
| ouderhulp buiten de klas (bv. klusouders, verkeersouders) | 17,0 | 7,6 | 2,4 |
| <i>n</i> (=100%) | 297-424 | 159-255 | 130-169 |

3.7 Vergroten ouderbetrokkenheid

Hoe probeert de school de betrokkenheid van ouders thuis bij de ontwikkeling en het leerproces van hun eigen kind te bevorderen? Uit Tabel 3.13 kan worden afgeleid dat ruim driekwart van de scholen ouders stimuleert thuis (voor) te lezen aan de kinderen. Ruim tweederde van de scholen stimuleert (gepland, top-down) ouders tot het bezoeken van de bibliotheek en met hun kind te praten over school; ook controle op huiswerk is een belangrijk aandachtspunt. De verschillen tussen de oudertypes zijn in het algemeen niet bijzonder groot. Voor de middelbare en hogere milieus wordt het samen spelen en samen tv-kijken wat minder gestimuleerd.

Tabel 3.13 – Hoe scholen proberen de betrokkenheid van ouders thuis bij de ontwikkeling en het leerproces van hun eigen kind te bevorderen, naar oudertypen (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | middelbaar en hoger milieu | oudertype | |
|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| (voor)lezen | 87 | 89 | 88 |
| samen spelen | 53 | 59 | 63 |
| praten over school | 67 | 67 | 71 |
| controle huiswerk | 62 | 57 | 53 |
| bibliotheek bezoek | 65 | 72 | 76 |
| hulp bij huiswerk | 56 | 57 | 50 |
| samen tv-kijken | 24 | 27 | 31 |
| toezien dat wordt ontbeten | 22 | 24 | 32 |
| <i>n</i> (=100%) | 439 | 283 | 167 |

3.8 Voorwaarden ouderparticipatie

Attitude, kennis en vaardigheden

In welke mate beschikken volgens schoolleiders ouders over de juiste attitude, kennis en vaardigheden om te kunnen participeren bij activiteiten op school? Geantwoord kon worden met: (1) in geen enkele mate, (2) in redelijke mate, (3) in sterke mate, (4) in zeer sterke mate. Uit de gemiddelden in Tabel 3.14 kan worden afgeleid dat ouders volgens de schoolleiders doorgaans in redelijk tot sterke mate over de juiste attitude, kennis en vaardigheden beschikken. Er is daarbij wel een duidelijke relatie met het sociaal-etnische milieu van de ouders: middelbaar en hoger milieu ouders beschikken over betere kwalificaties dan laagopgeleide allochtone ouders. Voor schoolteams die partnerschap nastreven schuilt hierin een probleem: enerzijds willen zij ouders als gelijkwaardig beschouwen en wederzijdse afstemming nastreven, maar anderzijds beschikken deze ouders volgens hen in onvoldoende mate over de juiste attitude, kennis en vaardigheden om te kunnen participeren bij activiteiten op school (vgl. Booijsink, 2007; De Ruijter, De Graaf & Maier, 2007). Dergelijke verschillen staan een goed partnerschap in de weg (vgl. Lareau, 1989).

Tabel 3.14 – De mate waarin ouders over de juiste attitude, kennis en vaardigheden beschikken om te kunnen participeren bij activiteiten op school, naar oudertypen (gemiddelden)

| | oudertype | | |
|--------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| attitude | 3,0 | 2,4 | 2,2 |
| kennis | 2,9 | 2,2 | 1,8 |
| vaardigheden | 2,9 | 2,3 | 2,1 |
| <i>n</i> | 428-434 | 281-283 | 167-168 |

Overeenstemming doelen ouders en school

Aan de schoolleiders is gevraagd aan te geven in welke mate de doelen van ouders en school met betrekking tot leren en opvoeden overeenstemmen. Ook hier met als antwoordmogelijkheden: (1) in geen enkele mate, (2) in redelijke mate, (3) in sterke mate, (4) in zeer sterke mate. Tabel 3.15 geeft de gemiddelden. Volgens de schoolleiders varieert die overeenstemming van redelijk tot sterk, afhankelijk van de achtergrond van de ouders. Wat leren betreft scoren de beide lager-milieugroepen lager dan het middelbare en hogere milieu; wat opvoeden aangaat verschillen alle drie de groepen van elkaar.

Tabel 3.15 – De mate waarin de doelen van ouders en school met betrekking tot leren en opvoeden overeen stemmen, naar oudertype (gemiddelden)

| | oudertype | | |
|------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| leren | 3,1 | 2,7 | 2,6 |
| opvoeden | 3,0 | 2,6 | 2,2 |
| <i>n</i> (=100%) | 438 | 284 | 165 |

3.9 Impact beleid

Wat betreft de impact van het beleid is een onderscheid gemaakt naar drie doelgroepen; de leerlingen, de ouders, en de leerkrachten. Voordat we overgaan tot de bespreking van de resultaten willen we er op wijzen dat een deel van de ondernomen activiteiten pas recentelijk in gang zijn gezet. De ervaring leert dat er sowieso veelal enige tijd overheen dient te gaan voordat dergelijke activiteiten tot zichtbare resultaten kunnen leiden.

Effecten gevoerd beleid voor leerlingen

Wat zijn de effecten van het gevoerde beleid met betrekking tot de relatie tussen ouders en school voor de leerlingen? Tabel 3.16 leert dat slechts 2 à 3% van de schoolleiders helemaal geen effecten ziet. Daarnaast is voor rond de 40% van de schoolleiders (nog) onduidelijk of er (op onderdelen) effecten optreden. Verder ziet een derde tot de helft van de schoolleiders wel effecten op de voorgegeven aspecten; het meest genoemd is de vergroting van de betrokkenheid van de ouders (rond de helft van de schoolleiders). Deze betrokkenheid biedt (meer) kansen en mogelijkheden voor leerkrachten en ouders om elkaar wederzijds te ondersteunen en hun bijdrage aan opvoeding en onderwijs op elkaar af te stemmen, dit ter bevordering van het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen naar zelfstandigheid (vgl. Davies & Johnson, 1996). Bij de meeste effecten is er een samenhang met het sociaal-etnische herkomstmilieu. Hoewel benadrukt moet worden dat de schoolleiders positieve effecten zien, zijn die toch steeds sterker voor kinderen uit de middelbare en hogere milieus dan voor kinderen uit autochtone lagere milieus en – minder sterk nog – voor kinderen uit allochtone lagere milieus.

Tabel 3.16 – Gepercipieerde effecten van het gevoerde beleid met betrekking tot de relatie ouders en school voor leerlingen, naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|------------------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| geen | 2 | 3 | 3 |
| (nog) niet bekend | 40 | 40 | 43 |
| verbetering leerprestaties | 32 | 29 | 28 |
| verbetering gedrag van leerlingen | 41 | 41 | 32 |
| vergroting ondersteuning thuis | 34 | 34 | 32 |
| vergroting betrokkenheid ouders | 53 | 50 | 46 |
| verbetering welbevinden leerlingen | 46 | 41 | 36 |
| verbetering motivatie leerlingen | 40 | 38 | 35 |
| anders | 1 | 1 | 0 |
| <i>n</i> (=100%) | 441 | 282 | 170 |

Effecten gevoerd beleid voor ouders

Wat zijn de effecten van het gevoerde beleid met betrekking tot de relatie ouder en school voor de ouders? Tabel 3.17 laat zien dat het voor ruim een derde van de schoolleiders (vooralsnog) onduidelijk is wat de effecten van hun beleid zijn. Mogelijk komt dit doordat het gevoerde beleid niet systematisch wordt geëvalueerd (Epstein e.a., 2002), de ouders bij de school betrekken een doel op zich is (vgl. Denessen, Bakker & Gierveld, 2006) en/of dat er spraakverwarring is over wat ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

precies inhouden (Feuerstein, 2000). Meer dan de helft van de schoolleiders is van mening dat de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs aan hun kind is vergroot. Bijna 40% van de schoolleiders constateert dat meer ouders hun verantwoordelijkheid nemen als opvoeder. Een derde van de schoolleiders ziet dat ouders beter in staat zijn om hun kind te helpen en dat de ouders meer kennis hebben gekregen van het basisonderwijs. Er zijn twee opvallende verschillen tussen de onderscheiden oudertypes: vergroting van inspraakmogelijkheden is veel minder gerealiseerd bij de allochtone lager milieu ouders dan bij de middelbare en hogere milieu ouders. Daar staat tegenover dat de beheersing van de Nederlandse taal bij een kwart van de allochtone lager milieu ouders verbeterd is. Ouders, met name moeders, die geen Nederlands spreken, bevinden zich vaak niet alleen zelf in een sociaal isolement, maar zijn tegelijkertijd niet in staat om de betrokkenheid bij de school en bij het sociale leven van hun kind te tonen. Participatie op school kan er voor hen toe bijdragen dat zij (verder) uit hun sociale isolement geraken, participeren aan verschillende activiteiten en hun kansen op de arbeidsmarkt vergroten (vgl. Keuzenkamp, 2006; De Gier, 2007).

Het gevoerde beleid van scholen wat betreft het realiseren van democratische doelstellingen om allochtone ouders meer bij het beleid van school te betrekken en hen te laten meedenken en meebeslissen over het onderwijsbeleid lijkt niet van de grond te komen. Eerder hebben we al aangegeven dat een mogelijke oorzaak hiervoor is gelegen bij het feit dat door de voortdurende, grootschalige huwelijksmigratie (vgl. Driessen, 2004) deze vorm van participatie steeds weer bij nul moet beginnen. De partners in het herkomstland lijken vooral te worden geselecteerd omdat hun partners hier in Nederland minder op hebben met emancipatie, meedenken en -beslissen.

Tabel 3.17 – Gepercipieerde effecten van het gevoerde beleid met betrekking tot de relatie ouders en school voor ouders, naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|--|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| geen | 2 | 2 | 2 |
| (nog) niet bekend | 35 | 36 | 35 |
| vergroting inzicht van ouders in eigen verantwoordelijkheden | 39 | 41 | 36 |
| vergroting betrokkenheid bij (onderwijs aan) kind | 57 | 57 | 55 |
| beter in staat kind te helpen | 36 | 39 | 35 |
| vergroting kennis van het basisonderwijs | 34 | 34 | 35 |
| vergroting gebruik inspraakmogelijkheden | 28 | 22 | 15 |
| vergroting contact tussen ouders onderling | 32 | 28 | 33 |
| verbetering Nederlands | 4 | 6 | 26 |
| anders | 1 | 1 | 0 |
| <i>n</i> (=100%) | 438 | 281 | 168 |

Effecten gevoerd beleid voor leerkrachten

Wat zijn de effecten van het gevoerde met betrekking tot de relatie ouders en school voor de leerkrachten? Uit Tabel 3.18 blijkt dat een meerderheid van de schoolleiders vindt dat bij de leerkrachten het inzicht is vergroot in de opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders en de thuissituatie van leerlingen. Volgens hen is ook de aansluiting tussen thuis en school verbeterd en hebben ze meer inzicht in de belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben. Wat betreft die aansluiting thuis-school is die het minst geslaagd bij de allochtone lager milieu ouders; daar staat tegenover dat met betrekking tot deze groep het begrip voor culturele verschillen het sterkst is toegenomen. Hoewel de werkdruk ten gevolge van het gevoerde beleid in zijn algemeenheid weinig verlicht is, geldt dat nog het meest met betrekking tot de middelbare en hogere milieus.

Tabel 3.18 – Gepercipieerde effecten van het gevoerde beleid met betrekking tot de relatie ouders en school voor leerkrachten, naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| geen | 1 | 2 | 3 |
| (nog) niet bekend | 23 | 26 | 26 |
| vergroting inzicht in thuissituatie | 58 | 58 | 59 |
| verbetering aansluiting thuis-school | 55 | 54 | 46 |
| vergroting begrip culturele verschillen | 18 | 21 | 37 |
| vergroting inzicht in opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders | 61 | 60 | 55 |
| verlichting werkdruk | 19 | 13 | 8 |
| vergroting inzicht in belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben | 54 | 53 | 55 |
| anders | 1 | 1 | 0 |
| <i>n (=100%)</i> | 438 | 282 | 172 |

De schoolleiders hebben voor drie groepen van betrokkenen aangegeven wat volgens hen de effecten zijn van het beleid met betrekking tot de relatie ouders – school. Als we kijken naar de mate waarin voor hen nog niet duidelijk is of er (bepaalde) effecten zijn, dan wordt duidelijk dat voor de schoolleiders de meeste duidelijkheid bestaat als het gaat om de leerkrachten, dan de ouders en daarna de leerlingen.

Relatie nagestreefde doelen en gepercipieerde effecten

In het survey hebben we zowel vragen gesteld over de doelen die zijn nagestreefd met het beleid ten aanzien van ouderbetrokkenheid en –participatie en de effecten die daarmee volgens de schoolleiders zijn bereikt. Daarbij is een uitsplitsing gemaakt naar leerlingen, ouders, en leerkrachten. De items waarop de schoolleiders konden scoren wat betreft de doelen waren identiek aan die van de effecten. Hierdoor is het mogelijk de samenhang tussen beide te berekenen. We willen daarbij overigens opmerken dat deze samenhangen alleen iets zeggen over de relatie tussen doel en effect, maar niets over de (absolute) mate waarin het doel wordt nagestreefd en bereikt; daarvoor verwijzen we naar de eerder gepresenteerde tabellen (3.6 – 3.8; 3.16 – 3.18).¹⁰ De resultaten van deze analyses, i.c. de correlatiecoëfficiënten, hebben we in Bijlage 2 (Tabel B2.1–B2.3) opgenomen; hierna volgt de beschrijving van de voornaamste bevindingen.

Uit de analyses volgt dat de relatie tussen doelen en effecten voor *leerlingen* in het algemeen maar zeer zwak is; de hoogste correlatiecoëfficiënt is 0,26. Er bestaat enige samenhang met betrekking tot verbetering van het gedrag, de motivatie en het welbevinden van de leerlingen, voor alle drie de milieu-categorieën. Datzelfde geldt voor de relatie met de doelen vergroting betrokkenheid ouders voor alle oudertypen.

De samenhangen tussen doelen en effecten voor *ouders* zijn volgens de schoolleiders wat sterker dan die voor leerlingen (maximaal 0,39). Vooral vergroting van kennis van het onderwijs, gebruik van inspraakmogelijkheden en contact tussen ouders onderling scoren voor de middelbare en hogere milieus en de autochtone lagere milieus relatief hoog. Voor de allochtone lager-milieugroep is de samenhang wat betreft het vergroten van contacten tussen ouders en het beter in straat zijn het kind te helpen het hoogst.

Uit de analyses blijkt dat *leerkrachten* op meerdere vlakken meer begrip hebben gekregen voor ouders en dat het willen realiseren van beoogde doelen met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie leiden tot een verlichting van de werkdruk. Voor de leerkrachten scoren vergroting van het begrip voor culturele verschillen (en dan vooral voor de middelbaar- en hoger-milieugroep) en verlichting van de werkdruk hoog (vooral voor de allochtone lager-milieugroep).

3.10 Ervaren knelpunten

Ervaren knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie

Wat zijn de ervaren knelpunten van schoolleiders met betrekking tot ouderparticipatie, dat wil zeggen actieve deelname van ouders aan activiteiten op school? In Tabel 3.19 presenteren we een overzicht.

¹⁰ Als een doel bijvoorbeeld niet wordt nagestreefd en ook niet wordt bereikt, geeft dit (ook) een hoge correlatie.

Tabel 3.19 – Gepercipieerde knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie, naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | oudertype | | |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | middelbaar en hoger milieu | autochtoon, lager milieu | allochtoon, lager milieu |
| geen | 14 | 16 | 9 |
| ouders hebben geen tijd vanwege werk | 78 | 54 | 43 |
| ouders hebben geen zin | 25 | 35 | 35 |
| ouders hebben onvoldoende inzicht in het onderwijs | 17 | 36 | 51 |
| pedagogische aanpak van ouders verschilt te veel met de aanpak van school | 12 | 26 | 30 |
| ouders beheersen het Nederlands onvoldoende | 2 | 7 | 65 |
| ouders vinden onderwijs niet hun verantwoordelijkheid | 13 | 22 | 33 |
| ouders achten zich niet capabel | 8 | 31 | 47 |
| extra belasting (tijd/werkdruk) leerkrachten | 18 | 18 | 19 |
| weerstand bij leerlingen | 2 | 3 | 3 |
| leerkracht verliest de status van expert | 12 | 7 | 4 |
| leerkrachten vinden een intensieve ouder-schoolrelatie alleen maar lastig | 8 | 5 | 4 |
| culturele en religieuze verschillen tussen ouders en school | 3 | 5 | 17 |
| leerkrachten zijn niet capabel om moeilijk bereikbare ouders meer bij school te betrekken | 8 | 12 | 21 |
| tegengestelde verwachtingen van ouders en school | 19 | 18 | 18 |
| communicatieproblemen tussen ouders en school | 12 | 15 | 30 |
| anders | 1 | 2 | 2 |
| <i>n</i> (=100%) | 433 | 277 | 171 |

Rond de 10 à 15% van de schoolleiders ervaart geen enkel knelpunt met ouderparticipatie, het minst met betrekking tot de hoger en middelbaar milieu ouders en het meest met betrekking tot de allochtone lager milieu ouders. Het meest genoemde knelpunt is dat ouders geen tijd hebben vanwege hun werk. Dat speelt vooral in de hogere milieus en minder in de lager milieus. Ook hebben de lagere milieus volgens de schoolleiders vaker dan middelbare en hogere milieus geen zin in ouderparticipatie. Die samenhang met het sociaal-etnische milieu keert bij de meeste knelpunten terug: de beheersing van het Nederlands, communicatieproblemen, inzicht in het onderwijs, verschillen in pedagogische aanpak, de mate waarin de ouders zich capabel achten, culturele en religieuze verschillen en verschillen in opvattingen over wiens verantwoordelijkheid het onderwijs is .

De visie van de overheid (MinOCW, 2004) en de Onderwijsraad (2005) dat scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen dienen te volharden in het streven naar partnerschap met ouders staat op gespannen voet met de ervaren knelpunten van schoolleiders met betrekking tot de vaardigheden van ouders en de opvattingen van ouders over hun

verantwoordelijkheden ten opzichte van opvoeding en onderwijs (vgl. Driessen & Beze-mer, 1999; De Ruijter, De Graaf & Maier, 2007; Pels, 2000). Volgens schoolleiders wordt 19% van de leerkrachten op scholen met hoger en middelbaar milieu ouders ge-confronteerd met tegengestelde verwachtingen van deze ouders. Volgens 12% van de schoolleiders verliest de positie van de leerkracht als expert ten gevolge van ouderparti-cipatie vooral binnen middelbare en hogere milieus aan status. Bijna een tiende van de leerkrachten vindt een intensieve ouder-schoolrelatie alleen maar lastig. Verschillen in opvattingen tussen ouders en leerkrachten over de professionaliteit van leerkrachten kan de samenwerking bemoeilijken (Crozier, 2000; Cutler, 2000; David, 2003; Lasky, 2001; Nuutinen, 2001; Vrieze & Mok, 2007). Het gedrag van ouders kan een bron van stress zijn voor leerkrachten, vooral als de inspanningen die leerkrachten zich getroosten niet op waarde worden geschat door de ouders (Van der Wolf & Everaert, 2005; Van der Wolf, 2007).

Volgens een vijfde van de schoolleiders zijn de leerkrachten niet capabel om allochtone lager milieu ouders meer bij school te betrekken. Deze schoolleiders vinden dus dat leerkrachten niet de vaardigheden hebben en niet getraind zijn om een effectieve bijdrage te leveren aan het vergroten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (vgl. Epstein, 2003). Aanvullende training zou wenselijk zijn voor het optimaliseren van de communi-catie tussen leerkrachten en allochtone ouders (Kessler-Skar & Baker, 2000).

3.11 Samenwerking school met de ‘community’

Wordt er bij het betrekken van ouders bij uw school samengewerkt met andere personen, scholen en instanties in de buurt of wijk? Uit Tabel 3.20 blijkt dat tussen de helft en tweederde van de scholen samenwerkt met de GGD, peuterspeelzalen, onderwijsbegelei-dingsdienst, bibliotheek, bureau Jeugdzorg, en gemeente. Iets minder dan de helft van de scholen heeft contact met andere scholen, met schoolmaatschappelijk werk, met buitenschoolse (kinder)opvangcentra en culturele organisaties. Dit heeft tot gevolg dat scholen elk voor zich hun beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie ontwikkelen en geen gebruik maken van de ‘good practices’ van andere scholen (vgl. Van Daal e.a., 2002). Voor de meeste samenwerkingsrelaties geldt dat er een samenhang is met de sociaal-etnische achtergrond. Zo is er op scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen relatief veel contact met wijkcentra en buurthuiswerk, gemeentes, peuterspeelzalen, allochtonenorganisaties, schoolmaatschappelijk werk, aanbieders van oudercursussen, consultatiebureaus, bureaus Jeugdzorg en GGD. Dit duidt er op dat *scholen* met veel allochtone achterstandsl leerlingen onderwijs en opvoeding meer zien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders, de school en de ‘community’ en instellingen binnen de buurt of de wijk of ook daadwerkelijke

inschakelen (vgl. Smit, Van der Wolf & Slegers, 2001). Of de betreffende ouders dat ook zo zien is de vraag.

Tabel 3.20 – Samenwerking met andere personen, scholen en instanties in de buurt of wijk bij het betrekken van ouders bij scholen, naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|--|------------------|------------------------|------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon achterstand | allochtoon achterstand | | | |
| nee | 11 | 15 | 0 | 11 | 0,11 | |
| ja, met onderwijsbegeleidingsdienst | 60 | 63 | 63 | 61 | 0,02 | |
| ja, met bibliotheek | 57 | 68 | 73 | 59 | 0,11 | |
| ja, met gemeente | 48 | 61 | 76 | 52 | 0,16 | * |
| ja, met wijkcentrum, buurthuiswerk | 18 | 34 | 85 | 26 | 0,42 | * |
| ja, met andere scholen | 47 | 56 | 56 | 48 | 0,08 | |
| ja, met buitenschoolse (kinder)-opvangcentra | 46 | 37 | 56 | 46 | 0,08 | |
| ja, met allochtonenorganisaties | 3 | 2 | 32 | 5 | 0,37 | * |
| ja, met schoolmaatschappelijk werk | 45 | 54 | 85 | 49 | 0,23 | * |
| ja, met sportverenigingen | 35 | 41 | 46 | 37 | 0,07 | |
| ja, met culturele organisaties | 41 | 41 | 59 | 42 | 0,10 | |
| ja, met aanbieders cursussen voor ouders | 25 | 34 | 61 | 29 | 0,22 | * |
| ja, met consultatiebureau | 18 | 31 | 39 | 21 | 0,16 | * |
| ja, met bureau Jeugdzorg | 53 | 66 | 76 | 56 | 0,14 | |
| ja, met GGD | 62 | 69 | 83 | 64 | 0,13 | |
| ja, met politie | 48 | 53 | 59 | 49 | 0,06 | |
| ja, anders | 5 | 2 | 5 | 5 | 0,06 | |

3.12 Beoordeling

Beoordeling van de contacten tussen ouders en school

Aan de schoolleiders is gevraagd op een 5-puntsschaal op een aantal polair geformuleerde stellingen aan te geven hoe zij de contacten tussen ouders en school beoordelen. Zij konden kiezen uit de volgende reactiemogelijkheden: (1) zeer eens met A, (2) eens met A, (3) noch eens, noch oneens, (4) eens met B, (5) zeer eens met B. In Tabel 3.21 staan de gemiddelde scores weergegeven. De resultaten laten zien dat onder de schoolleiders in het algemeen de positieve elementen van de contacten domineren: hoort bij onderwijs, goed voor leerling, goed voor imago van de school, leerkrachten zijn bereid om zich in andere culturen te verdiepen.

Tabel 3.21 – *Beoordeling van de contacten tussen ouders en school, naar schooltype (gemiddelden)*

| A | schooltype | | | | eta | sign. | B |
|---|----------------|-------------------|-------------------|--------|------|-------|--|
| | niet-achterst. | aut., achterstand | all., achterstand | totaal | | | |
| noodzakelijk kwaad | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 0,03 | | hoort bij onderwijs |
| slecht voor leerling | 4,7 | 4,6 | 4,9 | 4,7 | 0,11 | | goed voor leerling |
| ouders zijn leveranciers van leerlingen | 4,4 | 4,3 | 4,5 | 4,4 | 0,05 | | ouders zijn partners of bondgenoten |
| laagopgeleide ouders staan buitenspel | 3,5 | 3,6 | 3,4 | 3,5 | 0,07 | | laagopgeleide ouders participeren optimaal |
| goed voor imago | 2,0 | 2,1 | 1,9 | 2,0 | 0,03 | | slecht voor imago |
| betrokkenheid van ouders achterstandsleerlingen is onmogelijk | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,4 | 0,04 | | betrokkenheid van ouders achterstandsleerlingen verloopt prima |
| leerkrachten zijn bereid om zich in andere culturen te verdiepen | 2,6 | 2,7 | 2,5 | 2,6 | 0,05 | | leerkrachten vinden dat ouders zich aan de school moeten aanpassen |
| school verricht extra inspanning om ouders achterstandsleerlingen te bereiken | 2,6 | 2,3 | 1,5 | 2,5 | 0,32 | * | school verricht geen extra inspanning om ouders achterstandsleerlingen te bereiken |
| veel ouders hebben extra ondersteuning nodig bij opvoeding van hun kinderen | 2,6 | 2,4 | 1,8 | 2,5 | 0,25 | * | ouders hebben geen hulp van school nodig bij het opvoeden thuis |
| grote bereidheid bij leerkrachten om ouders te betrekken bij de school | 2,2 | 2,3 | 2,0 | 2,2 | 0,06 | | leerkrachten staan afwijzend tegenover het betrekken van ouders bij school |
| betrokkenheid ouders achterstandsleerlingen levert school niets op | 3,8 | 4,1 | 4,4 | 3,9 | 0,21 | * | school heeft baat bij betrokkenheid ouders achterstandsleerlingen |
| hulp van ouders op school is onmisbaar | 1,5 | 1,5 | 1,8 | 1,5 | 0,09 | | hulp van ouders op school is zinloos |

Rapportcijfer ouderbetrokkenheid en -participatie

We hebben de schoolleiders gevraagd een rapportcijfer (0 – 10) te geven voor de feitelijke gang van zaken op hun met betrekking tot ouderbetrokkenheid thuis en op school en ouderparticipatie op school. Zie Tabel 3.22. Schoolleiders geven gemiddeld genomen een

ruime voldoende voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Er bestaat daarbij echter wel een duidelijk verschil naargelang de samenstelling van de schoolpopulatie: men is aanzienlijk positiever op niet-achterstandsscholen dan op scholen met meer dan de helft allochtone achterstandsl leerlingen; voor zowel ouderbetrokkenheid als ouderparticipatie bedraagt het verschil ruim 1 standaarddeviatie (voor betrokkenheid is die 1,0 en voor participatie 1,2). Ouders van allochtone achterstandsl leerlingen zijn doorgaans ook minder op de hoogte van de mores met betrekking tot ouderbetrokkenheid, beheersen de Nederlandse taal niet optimaal, hebben weinig zelfvertrouwen en/of beschikken niet over de vaardigheden om participeren bij activiteiten op school (vgl. Smit, Driessen, Doesborgh, 2004)

Tabel 3.22 – Rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (gemiddelden)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|--|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| ouderbetrokkenheid: | | | | | | |
| de focus van ouders op het eigen kind thuis en op school | 7,3 | 6,8 | 6,2 | 7,1 | 0,34 | * |
| ouderparticipatie: | | | | | | |
| actieve deelname van ouders bij activiteiten op school | 7,4 | 7,1 | 6,0 | 7,2 | 0,31 | * |

We presenteren de rapportcijfers uit Tabel 3.22 ook nog op een alternatieve manier, namelijk door ze tot drie categorieën samen te voegen: (1) lager dan 6: onvoldoende, (2) 6 en 7: voldoende, (3) 8 en hoger: goed. Als we naar de betreffende percentages in Tabel 3.23 kijken, zien we dat er vooral verschillen tussen de drie schooltypes optreden met betrekking tot de categorieën onvoldoende en goed (de *eta*'s zijn hier minder informatief). De gegevens laten zien dat schoolleiders van allochtone achterstandsscholen aanzienlijk vaker een onvoldoende geven voor de ouderbetrokkenheid en ook aanzienlijk minder vaak goed geven dan de andere scholen (zowel autochtoon achterstand als niet-achterstand). Voor ouderparticipatie is er eveneens een verschil in het aandeel onvoldoendes, maar niet zo groot als ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Daarnaast valt op dat, anders dan bij ouderbetrokkenheid, het aandeel scholen met een goed rapportcijfer voor ouderparticipatie een geleidelijk verloop over de drie schooltypes kent. Maar ook hier krijgt maar een klein deel van de allochtone achterstandsscholen een goed rapportcijfer.

Tabel 3.23 – Rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (in %)

| | schooltype | | | totaal | eta | sign. |
|--------------------|------------------|-------------------------|-------------------------|--------|------|-------|
| | niet-achterstand | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | | | |
| ouderbetrokkenheid | | | | | | |
| onvoldoende | 5 | 10 | 37 | 8 | 0,32 | * |
| voldoende | 49 | 44 | 51 | 48 | 0,27 | * |
| goed | 47 | 46 | 12 | 44 | 0,03 | |
| ouderparticipatie | | | | | | |
| onvoldoende | 3 | 7 | 24 | 5 | 0,08 | |
| voldoende | 58 | 69 | 63 | 60 | 0,19 | * |
| goed | 40 | 24 | 12 | 36 | 0,18 | * |

Uit de tabellen met rapportcijfers voor ouderbetrokkenheid en -participatie blijkt dat het oordeel gemiddeld genomen als ‘ruim voldoende’ kan worden gekwalificeerd. Uit het feit dat het cijfer voor beide aspecten gemiddeld even hoog is (7,1, resp. 7,2), mag echter niet worden afgeleid dat een school beide aspecten ook even hoog waardeert. De samenhang (r) bedraagt ‘slechts’ 0,44, wat er op duidt veel schoolleiders het ene aspect (veel) hoger beoordelen dan het andere. Een nadere uitsplitsing naar schooltype laat zien dat de samenhang op beide types achterstandsscholen identiek (0,46) en hoger is dan op niet-achterstandsscholen (0,36).¹¹

In Tabel 3.24 geven we een overzicht van de verschillen in (niet-ingedikte) rapportcijfers uitgesplitst naar schooltype.

11 Ter informatie presenteren we in Bijlage 2 (Tabel B2.4-B2.5) deze samenhangen ook nog in de vorm van kruistabellen. In een eerste tabel in de vorm van drie categorieën; in de tweede tabel hebben we er twee categorieën van gemaakt: onvoldoende versus voldoende plus goed

Tabel 3.24 – Verskil in rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (in %)

| | aantal punten verschil | niet- achterstand | schooltype | | totaal |
|--------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|--------|
| | | | autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | |
| ouderparticipatie hoger | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | 2 | 8 | 14 | 5 | 8 |
| | 1 | 24 | 32 | 24 | 25 |
| gelijk | 0 | 41 | 31 | 34 | 39 |
| | 1 | 19 | 15 | 17 | 18 |
| | 2 | 6 | 5 | 15 | 7 |
| ouderbetrokkenheid hoger | 3 | 2 | 2 | - | 2 |
| | 4 | - | - | 2 | 0 |
| <i>n</i> (=100%) | | 404 | 59 | 41 | 504 |

Uit de tabel volgt dat in totaal bijna 40% van de schoolleiders de betrokkenheid even hoog waardeert als de participatie; 34% is positiever over de participatie, en 27% is positiever over de betrokkenheid. Deze cijfers bevestigen dat schoolleiders in het algemeen iets meer waardering hebben voor de participatie van ouders op hun school dan de betrokkenheid thuis. Als we kijken naar de afzonderlijke gegevens per schooltype, zien we dat er op niet-achterstandsscholen het meeste overeenstemming is (41%) en op autochtone achterstandsscholen het minst (31%). Opvallend is de positie van die autochtone achterstandsscholen: bijna de helft (48%) van de betrokken schoolleiders is positiever over de participatie dan betrokkenheid en voor 22% geldt het omgekeerde. Voor de allochtone achterstandsscholen liggen de verhoudingen veel evenwichtiger: het gaat steeds om ongeveer een derde van die scholen.¹²

Rapportcijfers en visie, doelen, communicatie, vormgeving, effecten en schoolkenmerken
De rapportcijfers van de schoolleiders geven een indruk van de kwaliteit van de ouderbetrokkenheid en –participatie op een school. We dienen ons daarbij natuurlijk wel te realiseren dat het (slechts) het perspectief van één van de betrokken partijen betreft.¹³ Bovendien is het niet ondenkbaar dat de schoolleiders bij hun oordeel ook contextuele factoren meewegen, zoals de sociaal-etnische compositie van de schoolpopulatie. Los van dit soort overwegingen is het relevant na te gaan met welke kenmerken de rapportcijfers

12 In Bijlage 2 (Tabel B2.6) presenteren we ter informatie nog een overzicht van de verdeling van het gemiddelde van de rapportcijfers voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

13 In de casestudies die we als vervolg op het websurvey hebben uitgevoerd, wordt ook de mening van andere betrokkenen in kaart gebracht; zie het volgende hoofdstuk.

samenhangen. We hebben daarom onderzocht welke (causale) relaties er bestaan tussen die oordelen en de thema's uit de vragenlijst, met name visie, doelen, communicatie, vormgeving, effecten, en enkele schoolkenmerken, zoals leerlingencompositie en schoolgrootte (zie Tabel 2.1). Voor het berekenen van de correlaties hebben we eerst alle nominale variabelen in 'dummy-variabelen' uiteengelegd. Het resultaat was een indrukwekkende lijst met hoofdzakelijk lage tot zeer lage coëfficiënten; het merendeel was lager dan 0,20, niet meer dan 3 waren 0,30 of hoger.¹⁴ In Bijlage 2 (Tabel B2.7-B2.8) hebben we de kenmerken met een (absolute) samenhang van 0,20 en hoger met respectievelijk ouderbetrokkenheid en -participatie bij elkaar gezet. In de laatste kolom van de betreffende tabellen hebben we ook de aantallen schoolleiders op basis waarvan ze zijn berekend opgenomen; omdat een deel van de kenmerken specifiek voor één van de oudertypes geldt, kunnen die aantallen immers sterk verschillen.

De analyses maken duidelijk dat het oordeel van de schoolleiders het sterkste samenhangt met de percentages allochtone achterstandsleerlingen en niet-achterstandsleerlingen. Dit verbaast niet, aangezien deze beide kenmerken voor een belangrijk deel samen vallen met de schooltype-indeling (vgl. Tabel 3.22). Naarmate er meer niet-achterstandsleerlingen dan wel minder allochtone achterstandsleerlingen op een school zitten, oordelen de schoolleiders positiever.

De beide tabellen (zie Bijlage 2; Tabel B2.7-B2.8) overziend, kunnen vier centrale thema's worden onderscheiden: de aanwezigheid van ouders op school, de effecten, de (overeenstemming in) doelen en de juiste kennis, attitudes en vaardigheden. Met betrekking tot *ouderbetrokkenheid thuis en op school* blijkt de aanwezigheid van ouders bij inloopmiddagen en -avonden, thema-avonden en algemene ouderavonden enigszins van belang. Dat geldt ook voor de effecten die door de schoolleiders worden waargenomen, met name bij leerlingen. In zijn algemeenheid geldt dat deze samenhangen vooral (ongeveer de helft van alle samenhangen in deze tabel) betrekking hebben op de oudercategorie 'autochtoon, lager milieu'. Het aantal samenhangen ten aanzien van de allochtone lager milieu en de middelbare en hoger milieu ouders is veel geringer. Een soortgelijk beeld zien we met betrekking tot *ouderparticipatie op school*. Aanvullend op de bij ouderbetrokkenheid genoemde thema's worden bij ouderparticipatie ook nog samenhangen aangetroffen wat betreft enkele knelpunten (wat voor de hand ligt omdat onder het kopje 'participatie' ook naar knelpunten is gevraagd), met name: allochtone ouders vinden het onderwijs niet hun verantwoordelijkheid en ze beheersen het Nederlands onvoldoende.

14 We hebben de correlaties voor zowel de oorspronkelijke range aan rapportcijfers berekend als ook de rapportcijfers die zijn gecombineerd tot drie categorieën. Het resultaat was nagenoeg identiek. Hier presenteren we de correlaties met de oorspronkelijke scores.

3.13 Samenwerkingsvarianten

Met behulp van de vraag naar de mate waarin de school bepaalde doelen wil realiseren (zie Tabel 3.3) kunnen we de theoretisch veronderstelde samenwerkingsvarianten (zie hoofdstuk 1) empirisch toetsen. Zijn er op basis van deze data verschillende varianten te onderscheiden en welk effect hebben deze verschillende benaderingen op ouderbetrokkenheid en -participatie op de school?

Ouders kunnen op verschillende wijzen benaderd worden. De school kan de ouder zien als een klant of consument. De wereld thuis en de wereld op school blijven bij deze samenwerkingsvariant gescheiden: de school ziet zichzelf als professional en probeert de ouders zo min mogelijk bij het onderwijs te betrekken. Van ouders wordt verwacht dat ze vertrouwen hebben in het handelen en denken van de school en zich zo min mogelijk met het onderwijs bemoeien. Anderzijds kan de school de relatie met de ouders als gelijkwaardig beschouwen en de ouders als partner zien. Ouders worden hierbij ook betrokken bij de organisatie en mogen hun stem laten horen.

Met behulp van de vier onderscheiden doelen kunnen we dit onderscheid in kaart brengen. Wanneer ouders als cliënt worden benaderd, zullen zij (hooguit) een pedagogisch en een toerustingsdoel nastreven: ouders dienen op één lijn te zitten met de denkwijze van de school, en mogen helpen zolang ze zich maar niet met het onderwijs bemoeien. Scholen waarop deze samenwerkingsvariant gehanteerd wordt zullen derhalve ook niet het organisatorische en democratische doel nastreven. De scholen waarop ouders als partner gezien worden, zullen naast het pedagogische en toerustingsdoel echter ook deze twee doelen nastreven. Ouders mogen immers meedenken en meebeslissen over het onderwijs en beleid van de school.

Om deze twee samenwerkingsvarianten empirisch te onderscheiden hebben we componentenanalyse verricht. Wanneer we de vier doelen tegelijkertijd bekijken, kunnen we daar dan patronen in onderscheiden? De analyse leidt tot twee factoren, bestaande uit enerzijds het pedagogische doel en het toerustingsdoel en anderzijds het organisatorische en democratische doel (zie Bijlage 2; Tabel B2.9). De onderlinge correlatie bedraagt 0,30. Op basis van deze analyse kunnen we twee schalen onderscheiden: de cliëntschaal en de partnerschaal. Deze schalen hebben we geconstrueerd door de som van de (oorspronkelijke scores op de) twee hoogladende doelen te nemen. De scores op de schalen variëren van 2 tot 8 (zie Bijlage 2; Tabel B.2.10). Naarmate een schoolleider een hogere waarde op een schaal heeft, ziet deze de ouders respectievelijk in sterkere mate als cliënt dan wel partner. Het blijkt dat voor zowel de schaal 'ouders als cliënt' als de schaal 'ouders als partner' de grootste groep schoolleiders een score van 6 of 5 heeft. Het aantal schoolleiders met een zeer lage waarde op één van de twee schalen is erg gering. De grootste groep schoolleiders ziet ouders zowel als klanten en als partners.

Zijn er verschillen tussen de drie onderscheiden schooltypen wat betreft de samenwerkingsvarianten? De gemiddelde score van alle schoolleiders op zowel de schaal ‘ouders als cliënt’ als de schaal ‘ouders als partner’ is 5,5. Gemiddeld zien schoolleiders ouders dus even vaak als klanten ongeacht het schooltype. Wijkt dit gemiddelde af naar schooltype? Tabel 3.25 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 3.25 – Beschrijvende statistieken van de cliënt- en partnerschaal, naar schooltype

| | niet- achterstand | schooltype autochtoon, achterstand | allochtoon, achterstand | totaal | eta | sign |
|--------------------|----------------------|--|----------------------------|--------|------|------|
| ouders als cliënt | 5,5 | 5,5 | 5,9 | 5,5 | 0,10 | |
| ouders als partner | 5,6 | 5,3 | 5,0 | 5,5 | 0,16 | * |

Uit deze tabel blijkt dat wat betreft de schaal ‘ouders als cliënt’ zowel de scholen zonder achterstandsleerlingen als de scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen een gemiddelde hebben van 5,5, terwijl deze bij scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen met een gemiddelde van 5,9 iets hoger ligt. Bij de schaal ‘ouders als partner’ variëren de gemiddelden meer naar schooltype: het gemiddelde van scholen zonder achterstandsleerlingen ligt hoger dan beide achterstandsscholen. Gemiddeld ervaart men op scholen zonder achterstandsleerlingen ouders vaker als partner dan op scholen met veel of minder achterstandsleerlingen.

In hoeverre hangen de beide schalen samen met de rapportcijfers ouderbetrokkenheid en –participatie? De verwachting is dat de schaal ‘ouders als cliënt’ een negatieve samenhang zal hebben met het rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid, maar niet met ouderparticipatie. Ouders mogen immers best meehelpen, zolang ze zich maar niet met het onderwijs bezig houden. De schaal ‘ouders als partner’ zal een positieve samenhang moeten hebben met beide rapportcijfers. Ouders worden bij deze samenwerkingsvorm zoveel mogelijk betrokken bij alle aspecten van de school. Om deze samenhangen te bepalen hebben we de correlaties berekend. Hoewel de correlaties overeen blijken overeen te komen met de verwachtingen, zijn ze zeker wat betreft ‘ouder als cliënt’ zeer laag (-0,12 en 0,04). De correlaties tussen de schaal voor ouders als partner en beide rapportcijfers zijn wat hoger (0,19 en 0,22): als scholen ouders meer als partners zien, zijn de cijfers voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie iets hoger.

Net zoals we met de rapportcijfers hebben gedaan (zie hierboven), hebben we ook voor de beide samenwerkingsvarianten onderzocht welke relaties er bestaan met de thema’s

uit de vragenlijst, i.c. visie, doelen, communicatie, vormgeving, effecten, en schoolkenmerken. De resultaten volgen in Tabel 3.26 en 3.27.

Tabel 3.26 – Samenhangen schaal ‘ouders als cliënt’ en schoolkenmerken en kenmerken betrokkenheid en participatie (alleen $r \geq |0,20|$)

| | <i>r</i> | <i>n</i> |
|--|----------|----------|
| effect ouders: geen (all/lm) | -0,39 | 168 |
| effect leerkrachten: geen (all/lm) | -0,36 | 172 |
| doel leerlingen: verbeteren gedrag van leerlingen (all/lm) | 0,31 | 119 |
| doel leerlingen: verbeteren gedrag van leerlingen (aut/lm) | 0,28 | 207 |
| doel leerlingen: verbeteren leerprestaties (all/lm) | 0,27 | 119 |
| doel leerkrachten: vergroten begrip culturele verschillen (aut/lm) | 0,26 | 204 |
| effect leerlingen: geen (all/lm) | -0,26 | 170 |
| doel leerlingen: verbeteren leerprestaties (aut/lm) | 0,25 | 207 |
| doel leerlingen: geen van bovenstaande (all/lm) | -0,25 | 119 |
| stimuleren ouders thuis: hulp bij huiswerk (all/lm) | 0,25 | 167 |
| doel ouders: geen van bovenstaande (all/lm) | -0,24 | 120 |
| doel leerkrachten: verbeteren aansluiting thuis en school (all/lm) | 0,23 | 121 |
| doel leerlingen: vergroten ondersteuning thuis (all/lm) | 0,23 | 119 |
| doel ouders: vergroting inzicht van ouders in eigen verantwoordelijkheden (aut/lm) | 0,23 | 203 |
| doel leerlingen: verbeteren motivatie leerlingen (mhm) | 0,22 | 314 |
| effect leerkrachten: geen (aut/lm) | -0,22 | 282 |
| effect ouders: vergroting contact tussen ouders onderling (all/lm) | 0,22 | 168 |
| doel leerlingen: verbeteren motivatie leerlingen (all/lm) | 0,22 | 119 |
| doel leerkrachten: geen van bovenstaande (all/lm) | -0,21 | 121 |
| doel ouders: vergroten gebruik maken van inspraakmogelijkheden (all/lm) | 0,21 | 120 |
| effect ouders: vergroting inzicht van ouders in eigen verantwoordelijkheden (all/lm) | 0,21 | 168 |
| effect ouders: vergroting contact tussen ouders onderling (mhm) | 0,20 | 438 |
| doel ouders: vergroten kennis van het basisonderwijs (aut/lm) | 0,20 | 203 |

* mhm=oudertype middelbaar en hoger milieu; aut/lm=oudertype autochtoon, lager milieu; all/lm =oudertype allochtoon, lager milieu

Tabel 3.27 – Samenhangen schaal ‘ouders als partner’ en schoolkenmerken en kenmerken betrokkenheid en participatie (alleen $r \geq |0,20|$)

| | <i>r</i> | <i>n</i> |
|---|----------|----------|
| stelling: hulp van ouders op school is zinloos | -0,29 | 504 |
| doel ouders: vergroten gebruik maken van inspraakmogelijkheden (aut/lm) | 0,24 | 203 |
| aantal ouders actief in schoolbestuur (aut/lm) | -0,24 | 163 |
| effect ouders: vergroting gebruik maken van inspraakmogelijkheden (mhm) | 0,21 | 438 |
| stelling: ouders zijn partners of bondgenoten | 0,21 | 504 |

* mhm=oudertype middelbaar en hoger milieu; aut/lm=oudertype autochtoon, lager milieu; all/lm =oudertype allochtoon, lager milieu

Wat betreft de schaal 'ouders als cliënt' vallen de – negatieve (!) – samenhangen met 'geen effect' op. Dit betekent dat scholen die ouders in sterkere mate als cliënt beschouwen minder vaak aangeven dat er geen effecten optreden. Deze scholen geven dus feitelijk aan dat er vaker effecten optreden. Scholen die ouders zien als cliënt stimuleren allochtone ouders om hun kinderen hulp bij het huiswerk te geven en stimuleren het contact tussen ouders onderling, zowel voor allochtone ouders als ouders uit de middelbare en hogere milieus. Verder zijn er een aantal samenhangen met nagestreefde doelen, wat op zich natuurlijk niet zo vreemd is omdat de schalen ook zijn geconstrueerd op basis van doeluitspraken.

De verwachting is dat als scholen partnerschap hoog in het vaandel hebben staan, zij ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie zullen stimuleren en dat dit positieve effecten heeft op de daadwerkelijke participatie. Met betrekking tot de schaal 'ouders als partner' liggen de samenhangen in de lijn der verwachtingen. Scholen stimuleren vooral de inspraakmogelijkheden van autochtone lageropgeleide ouders, maar het zijn echter vooral de ouders uit de middelbare en hogere milieus die van de inspraak gebruik maken. Uit de negatieve samenhang tussen de waardering van hulp van ouders en ouders als partners blijkt dat een positieve kijk op de hulp van ouders samenhangt met een positieve visie op de rol van ouders als partners. Opvallend is de negatieve samenhang met het aantal ouders dat actief is in het schoolbestuur: naarmate er meer ouders in het bestuur zitten, richt de school zich minder op ouders al partners.

3.14 Samenvatting

Nagenoeg alle schoolleiders beoordelen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op de eigen school als voldoende of goed. Zoals te verwachten viel, bestaan er tussen de naar mate van sociaal-etnische achterstand, respectievelijk milieu onderscheiden categorieën van scholen en ouders vaak (grote) verschillen. Op niet-achterstandsscholen bedraagt het aandeel onvoldoendes voor ouderbetrokkenheid en –participatie respectievelijk 5 en 3%, terwijl dat op allochtone achterstandsscholen 37 en 24% is. De autochtone achterstandsscholen zitten met 10 en 7% onvoldoendes relatief dicht tegen de niet-achterstandsscholen aan. Nagegaan is of er een samenhang bestaat tussen de hoogte van de rapportcijfers en de uiteenlopende kenmerken van betrokkenheid en participatie. Deze samenhangen bleken in het algemeen hooguit zwak tot matig. Ook bleken er tussen de onderscheiden kenmerken doorgaans slechts zwakke relaties te bestaan – afgezien van die met school- en oudertype. Hierna zal eerst worden ingegaan op de verschillen tussen de schooltypes, vervolgens wordt ingegaan op verschillen tussen oudertypes.

Verschillen tussen schooltypes

Bijna alle scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen hebben een *visie* op de relatie tussen ouders en school. Ze hebben deze visie veel vaker dan de andere scholen op papier gezet; wel zijn ze daar later mee begonnen. Bij het tot stand komen van deze visie hebben op allochtone achterstandsscholen individuele ouders, leerkrachten en organen buiten school in verhouding vaker meegewerkt dan op niet-achterstandsscholen. Bij niet-achterstandsscholen hebben de MR en het bestuur meer invloed gehad dan bij de scholen met allochtone achterstandsl leerlingen.

Op scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen is het belangrijkste *doel* het toerustingsdoel: het verbeteren van de (inzet) van capaciteiten van leerling en ouders met het oog op de schoolloopbaan. Bij scholen met veel niet-achterstandsl leerlingen en scholen met veel autochtone achterstandsl leerlingen is het organisatorisch doel het belangrijkste: het leveren van een bijdrage van ouders aan het reilen en zeilen van school.

Wat betreft het ontwikkelen van *beleid* valt op dat achterstandsscholen dat vaker hebben gedaan dan niet-achterstandsscholen. In het merendeel van de gevallen nam de schoolleiding hiertoe het initiatief. Bij scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen hebben de MR, de ouderraad en het bestuur minder vaak het initiatief voor het ontwikkelen van beleid genomen dan op de niet-achterstandsscholen en autochtone achterstandsscholen.

Zoals te verwachten, zijn er ook wat betreft de manier van *communiceren* verschillen tussen de schooltypes. Allochtone achterstandsscholen maken meer dan niet-achterstandsscholen gebruik van huisbezoeken, ouderkamer, inloopmiddagen en koffie-ochtenden. Hierdoor worden de mogelijkheden om persoonlijk contact met ouders te krijgen verbeterd. Dit geldt eveneens voor contacten tussen ouders onderling. Daarnaast blijkt dat op niet-achterstandsscholen meer gebruik wordt gemaakt van e-mailberichten om ouders te informeren dan op allochtone achterstandsscholen.

Driekwart van de schoolleiders van allochtone achterstandsscholen houdt in de communicatie met ouders rekening met de specifieke situatie van ouders van achterstandsl leerlingen. Er wordt vooral vaker rekening gehouden met cultureel bepaalde sekseverschillen, door aparte bijeenkomsten voor vaders en moeders te organiseren. Daarnaast maken deze scholen gebruik van andere middelen om de communicatie te verbeteren.

In hoeverre scholen *samenwerken* met andere instanties of personen is eveneens afhankelijk van het schooltype. Scholen met allochtone achterstandsl leerlingen werken allemaal meer met andere instanties samen dan scholen zonder achterstandsl leerlingen of met autochtone achterstandsl leerlingen. Opvallend meer contact is er met wijkcentra en buurt-

huiswerk, schoolmaatschappelijk werk, aanbieders van cursussen voor ouders, peuter- speelzalen, en allochtonenorganisaties.

Schoolleiders is gevraagd een *rapportcijfer* te geven voor ouderbetrokkenheid thuis en op school en ouderparticipatie op school. Van de niet-achterstandsscholen beoordeelt respectievelijk 47 en 40% van de schoolleiders de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie als goed. Bij de allochtone achterstandsscholen is dat voor beide aspecten slechts 12%. Bij de niet-achterstandsscholen beoordeelt 5, respectievelijk 3% van de schoolleiders ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie als onvoldoende. Bij de allochtone achterstandsscholen wordt dit door 37, respectievelijk 24% als onvoldoende beoordeeld.

Verschillen tussen oudertypes

De *doelen* die scholen voor leerlingen willen bereiken bij het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school zijn volgens schoolleiders allemaal belangrijk. Het vergroten van de ouderbetrokkenheid wordt gezien als het belangrijkste doel. Tussen de drie onderscheiden groepen ouders zijn er vooral veel overeenkomsten bij de nagestreefde doelen. Bij twee van de nagestreefde doelen zijn er wel verschillen. Het vergroten van de ondersteuning thuis en het verbeteren van de leerprestaties wordt voor leerlingen uit de middelbare en hogere milieus minder nagestreefd.

Het belangrijkste doel dat de school voor ogen heeft bij het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school voor ouders is het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij het onderwijs. De verschillen tussen de oudertypes zijn hier iets uitgesprokener dan bij de leerlingen. Voor allochtone lager milieu ouders zijn de volgende doelen belangrijker dan voor de andere groepen ouders: het vergroten van inzicht van ouders in de eigen verantwoordelijkheden, het vergroten van de mogelijkheden tot het bieden van hulp aan kind en het vergroten van de kennis van het basisonderwijs.

Bij de doelen van het optimaliseren van de relatie tussen ouders en school voor leerkrachten blijken de belangrijkste doelen het verbeteren van de aansluiting tussen thuis en school, en het vergroten van inzicht in de opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders. De verschillen tussen de groepen oudertypes zijn niet zo groot. Schoolleiders vinden het met name voor allochtone, lager milieu ouders belangrijk dat leerkrachten begrip krijgen voor culturele verschillen en voor belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben.

Scholen proberen de betrokkenheid van ouders thuis te bevorderen door het *stimuleren van uiteenlopende activiteiten*. Hierbij is het stimuleren van (voor)lezen het belangrijkste. De allochtone lager milieu ouders worden in verhouding tot de autochtone ouders extra gestimuleerd om samen met hun kind te spelen, de bibliotheek te bezoeken en toe te zien

dat wordt ontbeten. Stimuleren van controle en hulp bij huiswerk gebeurt juist minder bij deze allochtone ouders in vergelijking met de beide andere oudertypes.

De inschatting van schoolleiders van de *attitude, kennis en vaardigheden* van ouders om te participeren op school is afhankelijk van het sociaal-economische milieu. Ouders met een middelbaar of hoger milieu hebben gemiddeld genomen betere kwalificaties dan ouders uit een lager milieu, waarbij de allochtone ouders weer lager scoren dan de autochtone ouders.

De *doelen* van ouders en school met betrekking tot leren en opvoeden stemmen redelijk tot sterk overeen. Met betrekking tot leren scoren de lager milieu groepen lager dan de middelbare en hogere milieus. Wat betreft het opvoeden verschillen de drie groepen alle drie van elkaar, waarbij de overeenstemming tussen ouders en school bij de middelbare en hogere milieus groter is dan bij de allochtone lagere milieus.

Volgens ruim de helft van de schoolleiders heeft beleid gericht op het verbeteren van de relatie tussen ouders en school een of meer positieve *effecten voor leerlingen*. Ongeveer 40% van de schoolleiders geeft aan dat de effecten van het beleid (nog) niet bekend zijn. Dit kan te maken hebben met het feit dat een deel van de activiteiten pas recentelijk is opgestart en zichtbare effectiviteit toch een kwestie van langere adem is. Los daarvan, lijkt het beleid eerder effect te sorteren voor leerlingen uit een midden en hoog milieu dan voor leerlingen uit een lager milieu. Het betreft hier voornamelijk de aspecten: vergroten van de betrokkenheid van ouders, verbetering van het welbevinden van leerlingen, en verbetering van gedrag van leerlingen. In dat geval zou de achterstand voor leerlingen met een allochtone, lager milieu achtergrond in verhouding groter worden.

Het beleid met betrekking tot de relatie tussen ouders en school leidt volgens meer dan 60% van de schoolleiders tot positieve *effecten voor ouders*. Dit geldt voor alle drie de groepen ouders. Op het gebied van het gebruik van inspraakmogelijkheden is er verschil: de ouders uit een middelbaar en hoger milieu maken beduidend meer gebruik van inspraak mogelijkheden dan ouders uit een lager milieu. Bij de groep allochtone lager milieu ouders is hun Nederlands in een kwart van de gevallen verbeterd door het gevoerde beleid.

Op een kwart van de scholen is het *effect voor leerkrachten* nog niet duidelijk. Bij bijna driekwart van de scholen zijn wel positieve resultaten zichtbaar. Het meest opvallend is de vergroting van het inzicht in de thuissituatie en de belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben. Een betere relatie tussen ouders en school leidt bij ruim een derde van de leerkrachten tot vergroting van het begrip voor culturele verschillen met allochtone, lager milieu ouders. Verbetering van de aansluiting tussen thuis en school en verlichting van de werkdruk is het gunstigst bij de middelbaar en hoger milieu ouders.

De *samenhangen tussen de beoogde doelen en gepercipieerde effecten* ten aanzien van ouderbetrokkenheid en –participatie zijn als het gaat om de leerlingen in het algemeen maar zeer zwak. Die met betrekking tot de ouders zijn wat sterker, en die wat betreft de leerkrachten nog weer sterker. De relatief sterkste effecten voor ouders die worden gevonden zijn: vergroting inspraakmogelijkheden en kennis van het basisonderwijs, en voor leerkrachten: verlichting werkdruk en vergroting begrip culturele verschillen.

Volgens de schoolleiders zijn er verschillende *knelpunten*. Bij het middelbaar en hoger milieu is het grootste knelpunt dat ouders geen tijd hebben vanwege werk (bijna 80%). 10-15% van de scholen ervaart geen knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie. Bij allochtone lager opgeleide ouders is de slechte beheersing van het Nederlands het grootste probleem. Volgens 20% van de schoolleiders zijn leerkrachten niet capabel om moeilijk bereikbare allochtone lager opgeleide ouders beter bij school te betrekken. Tevens hebben allochtone, lager opgeleide ouders onvoldoende inzicht in het onderwijs, achten ze zichzelf niet capabel, en vinden ze het onderwijs niet hun verantwoordelijkheid. Een ander knelpunt voor de lager milieu ouders is dat hun pedagogische aanpak teveel verschilt met die van school.

We hebben daarnaast ook een relatie gelegd met de denominatie van de school. Over deze analyses is niet apart gerapporteerd, omdat, voorzover er al verschillen tussen denominaties waren, deze in het algemeen klein waren en dat er bovendien niet echt een lijn in zat.

4 Gevalsstudies functioneren samenwerking ouders en school

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de relatie ouders en school op basis van tien gevalsstudies. In het vorige hoofdstuk hebben we aangegeven dat er in het algemeen slechts zwakke samenhangen zijn tussen de uiteenlopende onderwerpen waarover vragen zijn gesteld aan de schoolleiders van basisscholen. Om die reden hebben we ons bij de selectie van de gevalsstudies gericht op het oordeel van de schoolleiders over het functioneren van ouderbetrokkenheid en –participatie op hun school. In paragraaf 4.2 presenteren we de kenmerken van de gevalsstudies. Paragraaf 4.3 geeft een beeld van de bevorderende factoren voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. In paragraaf 4.4 maken we de balans op en geven een samenvatting van de bevindingen.

4.2 Beschrijvende kenmerken

Eerder in dit rapport hebben we ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie als volgt omschreven:

- Ouderbetrokkenheid: de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht).
- Ouderparticipatie: actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. We maken daarbij een onderscheid tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. het verrichten van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).

We hebben eerst de teksten over ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie van de scholen zelf geanalyseerd. Deze informatie is afkomstig uit de schoolplannen, schoolgidsen en websites, dan wel in de beleidsstukken en jaarverslagen van de scholen zelf. De beschrijvingen van de tien onderzochte scholen zijn opgenomen in Figuur 4.1.

Figuur 4.1 – Basisscholen en de rol van de ouders bij de tien onderzochte scholen

Basisschool 1: Onze Wereld

Een goed contact tussen ouders/verzorgers en de school is belangrijk, zodat de situaties thuis en op school goed met elkaar besproken kunnen worden en daar waar mogelijk en wenselijk op elkaar kunnen aansluiten. Wij vinden het belangrijk de ouders goed te informeren over de voortgang in de ontwikkeling van het kind. We willen dat alle ouders/verzorgers merken dat ze altijd op school terecht kunnen met hun vragen. Het team wil samen met de ouders/verzorgers werken aan een goed en leerzaam onderwijs. We willen een school zijn, waar veel ouders/verzorgers vertrouwen in hebben. We proberen door goede contacten tussen leerkrachten en ouders/verzorgers de regels en afspraken van school en thuis op elkaar te laten aansluiten. Er zijn zeer regelmatig mogelijkheden voor ouders/verzorgers om de school te bezoeken. De school stimuleert ouders/verzorgers tot onderwijsondersteunend gedrag in de thuissituatie. Ouders/verzorgers kunnen samen met hun kind ook thuis vanaf de website kennis maken met gebruikte lesmethoden en lesopdrachten. Ouders worden uitgedaagd om samen met hun kinderen (t)huiswerk-opdrachtjes te maken. Twee keer per jaar is er een Open Week waarin de ouders de lessen kunnen bijwonen. Ook ziet de school als een taak om eventueel opvoedingsondersteuning aan ouders te bieden. Om de contacten met ouders/verzorgers zo goed mogelijk te laten verlopen, is er een schoolcontactpersoon voor Surinaamse en Antilliaanse gezinnen aan de school verbonden. Ook een aantal leerkrachten heeft tijd voor schoolcontact- personenwerk: en kunnen ouders behulpzaam zijn bij allerlei problemen: huisvestingsproblemen, het zoeken naar cursussen en contacten met instanties. Over alles wat de situatie van het kind op school kan verbeteren, is de schoolcontactpersoon te benaderen.
(Schoolgids Onze Wereld 2006/2007, Den Haag)

Basisschool 2: Zuidwalschool

Een school waar ouders, leerlingen, meesters en juffen het naar hun zin hebben. Voor de ouders van onze kinderen staat de deur altijd open. De school is niet alleen een veilige, liefdevolle omgeving voor de kinderen, maar ook voor de ouders van deze kinderen, zijn. Voor ouders van de school worden regelmatig activiteiten georganiseerd zoals: koffie- en knutselochtenden, voorlichtingbijeenkomsten over kinderopvoeding en gezondheid, deelname aan feestdag tegen Racisme en discriminatie. Bij diverse andere activiteiten op school, kunnen wij de hulp van ouders ook goed gebruiken. Bijvoorbeeld bij uitstapjes, bij het organiseren van feesten, bij het aan/uitkleden van leerlingen in de gymzaal, tijdens de spelinloop van groep 1 en 2. De school biedt aan buitenlandse ouders de mogelijkheid om gedurende twee middagen in de week Nederlands te leren.
(Schoolgids 2006/2007, Den Haag)

Basisschool 3: De Schakel Utrecht

Een goed contact tussen ouders en school is belangrijk. In welke mate kan en moet de school de opvoeding ter hand nemen, is voor de school en misschien ook voor ouders een vraag. Onze school wil een leefgemeenschap zijn waar kinderen niet alleen iets leren, maar waar zij zich kunnen ontwikkelen in een houding van zelfvertrouwen, zelfkennis, verantwoordelijkheid en positief gedrag. Ouders hebben een bepaalde verwachting van de leerkrachten. Zeker waar het de inzet, de kwaliteit van het onderwijs, de veiligheid en het welbevinden van de kinderen betreft. Leerkrachten verwachten ook iets van ouders, namelijk betrokkenheid. Ouders en leerkrachten moeten samenwerken om het doel – een goede ontplooiing van de kind(eren) – te bereiken. Op officiële avonden zoals de info-avond en de 10-minutenavond, verwacht de school dat ouders aanwezig zijn. Daarnaast stelt de school het erg op prijs als ouders, buiten de officiële avonden belangstelling tonen voor de school. Ouders zijn altijd welkom voor vragen of opmerkingen. Voor een gesprek met de schoolleiding kunnen ze een afspraak maken, of op goed geluk binnenlopen. De leerkrachten staan ouders graag ná en niet voor schooltijd te woord. De ouderraad is een groep ouders die de belangen van ouders en kinderen binnen onze school behartigt. Dit kan heel praktisch zijn zoals het organiseren van hulp bij een sportdag. Ook wordt van deze ouders de mening gevraagd over verschillende zaken die de school betreffen. Het organiseren van een aantal activiteiten, zoals o.a. de sportdag, de multiculturele dag, de voorbereiding van het sinterklaasfeest, begeleiding of vervoer bij uitstapjes, is zonder hulp van ouders niet mogelijk. Regelmatig zullen wij u daarom via de nieuwsbrief of door persoonlijke benadering om hulp vragen. Er is regelmatig overleg in het buurtnetwerk jeugdhulpverlening.
(Schoolgids 2006/2007, Utrecht)

| |
|---|
| <p>Basisschool 4: Talmaschool, Rotterdam</p> <p>Een school staat of valt met het samenwerken van ouders, kinderen en leerkrachten. De school gaat er vanuit dat ouders voor de school kiezen, omdat zij de p.c. grondslag respecteren en dat hun kind hier onbelemmerd aan mee kan/mag doen. Het is een school waarbij ouders zich betrokken voelen. Ouders vervullen een belangrijke tak. Alleen het bezoeken van rapportbesprekingen en interesse tonen thuis is niet genoeg, daarom werkgroep ouderbetrokkenheid en assistente ouderbetrokkenheid om deze te vergroten. De ouderkamer is een plek waar ouders met enige regelmaat uitgenodigd worden om, onder het genot van een lekker kopje koffie/thee, informatie te krijgen over de school, met de school van gedachten te wisselen over diverse onderwerpen of om iets te ondernemen. De school vindt het ook belangrijk om ouders te betrekken bij activiteiten in de klas. Daarom organiseren ze o.a. aan het begin van het jaar een informatieavond, in februari het kijkuurtje en inloopochtenden in de onderbouw. Het is mogelijk voor ouders om op de school taal en computerles te volgen. (Schoolgids 2006/2007, Rotterdam)</p> |
| <p>Basisschool 5: Den Velde, Den Velde</p> <p>Het is voor ouders, kind en leerkracht belangrijk, dat er een goed contact is tussen school en thuis. Kinderen doen het beter op school als de ouders meeleven met alles wat zij op school doen. Om de communicatie tussen ouders en school te bevorderen geven leerkrachten de leerlingen een schriftje mee waarin zij en ouders elkaar over en weer informeren over waar het kind mee bezig is. Er zijn zakelijke (inhoudelijke of organisatorische) ouderavonden en feestelijke ouderavonden. Daarnaast is er een website waarop allerlei actuele zaken vermeld worden. Ouders spelen een belangrijke rol als verkeersouders en bij voor- en naschoolse opvang. (Schoolgids 2006/2007, Den Velde)</p> |
| <p>Basisschool 6: St. Martinus, Baak</p> <p>Samen met de ouders willen we een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van elk kind op zijn/haar niveau. De teamleden hebben samen met de ouders een nieuw onderwijsconcept bedacht. Ieder jaar gaan de teamleden op bezoek bij andere basisscholen in Nederland. Het School Overleg Orgaan fungeert als klankbord voor de school. Het is de stem van de ouders, waarmee duidelijk rekening gehouden wordt binnen de schoolontwikkelingen met als doel om draagvlak te creëren voor beleidsbeslissingen. Variëteit aan contactvormen tussen school en ouders met onderscheid naar individueel-, groeps-, thema- en schoolniveau. (Schoolgids 2006/2007, Baak)</p> |
| <p>Basisschool 7: Paulusschool, Rutten</p> <p>De school vindt het belangrijk dat de drempel zo laag mogelijk is. Kinderen hoeven niet bij het hek afgezet te worden. Kinderen kunnen hun ouders elke dag meenemen om iets in hun leeromgeving te laten zien. Het is voor de school van belang dat kinderen zich op school veilig voelen. De school is heel gelukkig met de betrokkenheid van ouders bij onze school. Zonder de inzet van ouders zouden veel dingen niet, of in ieder geval veel minder goed gebeuren. Ouders kunnen zich op verschillende manieren inzetten. Zo zijn er schoolse en buitenschoolse activiteiten. Aan het begin van het nieuwe schooljaar wordt er een lijst rondgestuurd waarop u kunt aangeven bij welke activiteiten u wilt assisteren. Bijv. Sinterklaas, Kerst, sportdag, dorpsfeest enz. (Schoolgids 2006/2007, Rutten)</p> |
| <p>Basisschool 8: Marliaantjes, Hellendoorn</p> <p>Een goed contact tussen school en thuis is heel belangrijk. De school informeert over alle belangrijke gebeurtenissen op school, over algemene schoolzaken. En natuurlijk over het wel en wee van het kind. Heel blij is de school met de hulp van ouders bij allerlei schoolactiviteiten. De leerkracht van de kleutergroepen gaat bij alle kinderen op huisbezoek; de leerkrachten van de groepen 3 t/m 8 gaan het eerste jaar dat kinderen bij een nieuwe leerkracht zitten op huisbezoek. Twee keer per jaar vinden er 10-minutengesprekken plaats, nl. in januari en mei. Voor de kleuters van groep 1 geldt het 10-minutengesprek alleen in januari. Op de eerste maandagmiddagen van de maand november, maart, april en juni is er na schooltijd 'spreekuur' voor ouders die zich van tevoren aanmelden bij de leerkracht. Uiteraard gaat de school wel in op verzoeken die van de ouders om op bezoek te komen. Het staat voor ouders te allen tijde vrij de school te bezoeken, wanneer dat nodig is in het belang van hun kind. Door middel van de schoolkranten en nieuwsbrieven houdt de school de ouders op de hoogte van de gang van zaken op school.</p> |

Een groot aantal ouders is actief rond en in de school, zoals hulp bij lezen, buitenschoolse activiteiten, onderhoudsavonden en schoonmaken. De school is daar erg blij mee.
(Schoolgids 2006/2007, Hellendoorn)

Basisschool 9: Molenhoek, Uitgeest

De school ziet ouderparticipatie als een daadwerkelijke betrokkenheid bij het schoolgebeuren. Daarmee hopen zij de afstand school- thuis en omgekeerd te verkleinen. De contacten met ouders zijn veelzijdig en open. Ouders zijn direct betrokken bij school en moeten goed op de hoogte worden gehouden. Om de paar jaar wordt er een oudertevredenheidsenquête afgenomen. Informatie naar ouders gebeurt door middel van een nieuwsbrief, schoolkrant en informatieavond. Ouders van kinderen tot en met groep 3 mogen aan het begin van de les met hun kinderen mee naar binnen. Ouderraad gekozen uit de oudervereniging, die activiteiten en vieringen regelt en financiert. Ouderhulp werkt samen met de oudervereniging om ouders te vragen zich actief in te zetten voor activiteiten.

(Schoolgids 2006/2007, Uitgeest)

Basisschool 10: Mr. Jan Muis, Roggel

Het doel van de oudervereniging is om de samenwerking tussen school en ouders te vergroten. De oudervereniging wordt gevormd door alle ouders, tenzij ouders dit expliciet niet willen, het bestuur bestaat uit 11 ouders. De oudervereniging organiseert veel vieringen, schoolreis, schoolkamp, praten over schoolse zaken met het team en werken samen met andere ouderverenigingen. De hulp van ouders is onontbeerlijk, via de infokrant kunnen ouders zich opgeven als ze ergens aan mee willen helpen. Contact met ouders door middel van ouderavonden en 10-minutengesprekken. Voor vragen kunnen ouders altijd bij de leerkracht terecht, maar liefst na schooltijd. De school juicht het toe als ouders van de kleutergroepen leerzame materialen meegeven naar school, zoals dingen uit de natuur of iets over het beroep van de ouders. Om zelfstandigheid te bevorderen worden ouders verzocht hun kind niet tot binnen in de school weg te brengen, ze zijn echter wel welkom om een praatje te maken.

(Schoolgids 2006/2007, Roggel)

In de volgende paragraaf beschrijven we de bevorderende factoren voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

4.3 Bevorderende factoren voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

In deze paragraaf gaan we in op de vraag welke factoren een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de samenwerking tussen ouders en school wat betreft bevorderen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

We onderscheiden de volgende zeven factoren die de samenwerking tussen school en ouders kunnen bevorderen, te weten:

1. *Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie*: de mate waarin het schoolteam een uitgewerkte visie heeft ontwikkeld over de rol van ouders thuis en op school en daarover met ouders communiceert.
2. *Informatiestromen tussen school en ouders*: de mate waarin school en ouders elkaar informeren over verwachtingen, wensen en het functioneren van de leerlingen.

3. *Werkstijl, sfeer en klimaat van werken:* de wijze waarop school en ouders met elkaar omgaan met als doel het optimaliseren van de ontwikkelingskansen en het welbevinden van leerlingen.
4. *Vormgeving van ouderbetrokkenheid:* de mate waarin de benadering van leerlingen thuis en op school op elkaar worden afgestemd en ouders mogelijkheden krijgen om hun competenties als ouders als opvoeders te optimaliseren.
5. *Vormgeving van ouderparticipatie:* de mate waarin ouders mogelijkheden hebben een bijdrage te leveren aan het reilen en zeilen van de school, mee te denken en mee te beslissen over de dagelijkse gang van zaken en het beleid van de school.
6. *Faciliteiten, middelen en voorzieningen:* de mate waarin scholen faciliteiten, middelen en voorzieningen ter beschikking hebben om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te stimuleren.
7. *Samenwerking ouders, school en gemeenschap:* de mate waarin ouders, school en gemeenschap samenwerken ten behoeve van het optimaliseren van de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen.

De genoemde factoren kunnen ook als criteria worden opgevat; wij hebben ze zowel toegepast op de objectieve gegevens in de beschikbare documenten als de (subjectieve) informatie die is verstrekt door de uiteenlopende categorieën van betrokkenen (schoolleiders, bestuur, MR, ouderraad, contactouders, klasse-ouders, doorsnee-ouders, leerkrachten, schoolbegeleiders). In Figuur 4.2 vatten we al deze informatie samen tot een aantal bevorderende factoren in de samenwerking tussen ouders en school. Gelet op de vele informatiebronnen (zie Tabel 2.3) was het onmogelijk om steeds aan te geven wie nu precies wat heeft gezegd.

Figuur 4.2 – Analyse samenwerking ouders en school op het gebied van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|--|---|--|--|--|--|---|--|
| 1 (hoogstscorende allochtone achterstandschool) | <ul style="list-style-type: none"> - ouders vervullen hun opvoedende taak niet alleen, de school is mede-opvoeder - wederzijdse betrokkenheid tussen ouders en school beïnvloedt positief ontwikkeling en welbevinden kind - opvoedingsdomeinen van thuis, school en buurt dienen op elkaar te worden afgestemd - intakegesprek is belangrijk moment om ouders duidelijk te maken dat men ouderbetrokkenheid belangrijk vindt - toetsen visie bij ouders | <ul style="list-style-type: none"> - (interactieve) informatie-uitwisseling is er op gericht dat ouders vertrouwen in de school krijgen om de opvoeding met school te delen - directielid staat voor de school op straat om ouders bij brengen en halen van hun kinderen in contact te komen - school staat nadrukkelijk open voor zorgen en ontevredenheid van ouders - school informeert ouders over werkwijze, regels en normen die de school hanteert - videoreportages, - nieuwsbrief - kijkkuurtjes - ouderavond | <ul style="list-style-type: none"> - ouders worden persoonlijk aangesproken - geen belerende houding naar ouders - respect voor de traditionele rolverdelingen tussen school (als het overbrengen van kennis) en ouders (opvoeden van het kind) | <ul style="list-style-type: none"> - geplande ouderbetrokkenheid - de school spreekt naar ouders nadrukkelijk verwachtingen uit als opvoeders: hun kinderen thuis ondersteunen, een goede verzorging bieden en een actieve betrokkenheid van de ouders bij het volgen van de vorderingen van het kind en deelname aan bijeenkomsten voor ouders - school ondersteunt zonedig de thuissituatie van ouders door het aanbieden van vormen van oudereducatie en opvoedingsondersteuning | <ul style="list-style-type: none"> - schoolteam probeert zorgen van ouders als opvoeders te duiden en hen daarbij te helpen - geen formele medezeggenschap: ouders hebben geen zitting in MR - voor ouders is medezeggenschap te theoretisch, een te-ver-van-mijnbed-show; - ouderpanel met als doel informatie te verkrijgen van hun 'klanten' - ouders spelen geen rol bij vormgeving schoolorganisatie | <ul style="list-style-type: none"> - schoolcontactpersonen voor Suri-naamse en Antilliaanse ouders - deelname project 'Meer kansen met ouders' - ouders kunnen cursus opvoeden volgen - professionalisering: schoolteam wordt begeleid door hogeschool en bezoekt scholen in het buitenland voor het opdoen van nieuwe ideeën | <ul style="list-style-type: none"> - school is middelpunt van de buurt - leerkracht beschikbaar als hulp voor ouders om hun weg te vinden binnen welzijnswerk - school stimuleert betrokkenheid van ouders bij de buurt, om het saamhorigheidsgevoel in de buurt te vergroten en een bijdrage te leveren aan de veiligheid in de buurt - belangrijke rol bevoegd gezag: stimulerend, faciliterend en regisserend, waar nodig |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|--|---|---|--|---|--|---|--|
| 2 (hoogstscorende allochtone achterstandschool) | <ul style="list-style-type: none"> - ouders vervullen hun opvoedende taak niet alleen, de school is mede-opvoeder - ouders maken deel uit van de schoolgemeenschap - betrokkenheid en afstemming tussen ouders en school is positief voor de sociale ontwikkeling, het spijbelgedrag, de vorderingen van leerlingen en hun volgende schoolcarrière - school stimuleert ouders tot volgen van cursussen (Nederlandse taal) op school van hun kind, omdat dit leidt tot binding met de school | <ul style="list-style-type: none"> - openheid en laagdrempeligheid staan centraal in contacten - een leerkracht is een dag per week vrijgeroosterd om 'feeling' met de ouders te houden - ouderenquêtes en oudertevredenheidsonderzoeken - een kwartier voor en na schooltijd ('s morgens en 's middags) staan teamleden van groepen 3 t/m 8 buiten op speelplaats - m.n. in peuter/kleutergroepen betrokken bij specifieke lessen en thuisopdrachten - interactieve infostroom | <ul style="list-style-type: none"> - school stimuleert ouders hun wensen ten aanzien van de school te ventileren - ideaal: gemakkelijk en spontaan contact tussen personeel en ouders - school voert het predicaat 'wereldschool': respectvol omgaan met (andere) levensbeschouwingen van ouders en leerlingen - met religieuze gewoonten van ouders wordt zo veel mogelijk rekening gehouden - voor Suikerfeest en Offerfeest krijgen de leerlingen vrij - geen belerende houding naar ouders | <ul style="list-style-type: none"> - geplande ouderbetrokkenheid - stimuleren communicatie over ouderbetrokkenheid: - rapporten bespreken met ouders - allochtone ouders krijgen de mogelijkheid om Nederlandse lessen en cursussen opvoeding te volgen - 'Verhalentas' is belangrijk instrument voor bevordering ouderbetrokkenheid - deelnemers oudercursussen vormen klankbord voor schoolteam | <ul style="list-style-type: none"> - voorlichting over kinderopvoeding - schoolteam gemakkelijk aanspreekbaar - MR is een afspiegeling van de etnische groepen - spanningen tussen groepen ouders - jaarlijks lentefeest gericht op antiracisme en antidiscriminatie - ouders verrichten hand- en spandiensten; wensen en ideeën van ouders worden serieus meegenomen in het beleid. | <ul style="list-style-type: none"> - deelname project van de gemeente 'Meer kansen met ouders' - vrijgeroosterde leerkracht om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te bevorderen geeft taalcurricula voor 30-40 moeders (deze groep is tevens klankbord voor beleid school) - buurtouders Marokkaans en Surinaams - professionalisering: schoolteam begeleid door hogeschool, heeft contacten met andere scholen in Nederland voor het opdoen van nieuwe ideeën | <ul style="list-style-type: none"> - gebouw is ook na schooltijd geopend voor groepen uit de buurt - cursussen voor ouders worden veelal in samenwerking met welzijnsinstellingen en een ROC opgezet en uitgevoerd - belangrijke rol bevoegd gezag: stimulerend, faciliterend en regisserend, waar nodig. |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|--|---|--|---|--|---|---|---|
| 3 (hoogstscorende allochtone achterstandschool) | <ul style="list-style-type: none"> - ontwikkelde visie tijdens intakegesprekken uitgedragen - afstemmen thuis-school belangrijk, visie van opvoeding moet bij school en ouders overeenstemmen - directie en team nog geen eenduidige visie: directie ziet een grotere rol voor ouders dan team dat ziet, want het team vindt de ouderbetrokkenheid vooral alleen belangrijk wanneer het gaat om de ontwikkeling van het kind | <ul style="list-style-type: none"> - school heeft communicatieplan ontwikkeld - jaarlijks huisbezoek naast de gangbare avonden - ouders wordt altijd eenmalig per briefje gevraagd om hulp of ouderavond; de school staat er op dat ouders dit invullen - ouders actief aanspreken is aandachtspunt voor iedereen - tolken in eigen taal door inzetten van collega's die moedertaal van de ouders spreken | <ul style="list-style-type: none"> - 'professionele cultuur': weinig informeel contact wel gestructureerde, formele contacten - ouders zijn welkom om de school binnen te lopen, in de gang of bij de directie. - de klas blijft terrein van de leerkracht - leerkrachten staan ouders na schooltijd te woord | <ul style="list-style-type: none"> - geplande ouderbetrokkenheid - wekelijks ouderbijeenkomst met assistent ouderbetrokkenheid: - verstrekt materialen/instructies hoe met eigen kind om te gaan en hoe ze met hun kind kunnen werken - ouders zijn welkom in de klas, vooraf wel een afspraak maken - groep 1/2 wekelijks spelinloop voor ouders | <ul style="list-style-type: none"> - paar keer per jaar koffie-ochtenden, opvoedthema's voor (voornamelijk) allochtone moeders, - ouders die participeren zijn vaak dezelfde ouders - klassenouders, fungeren als contactpersoon - ouders van kleuters draaien één keer per jaar mee in de klas | <ul style="list-style-type: none"> - professionalisering: contacten met schoolbegeleidingsdienst: cursus voor leerkrachten 'omgaan met ouders' - geen begeleidingsimpulsen vanuit bestuur - beleidsvoorstellen: mogelijke nascholing voor ouders (taalcursussen, opvoedings-thema's) | <ul style="list-style-type: none"> - contacten school met sportverenigingen, waarbij ouders worden ingeschakeld als hulp bij sportactiviteiten |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|---|---|--|---|---|--|--|---|
| 5 (hoogstscorende autochtone achterstandsschool) | <ul style="list-style-type: none"> - schoolteam bepaalt de visie, ouders worden geacht deze slechts te kennen - ouders primair als klant die men tevreden wil houden - kleine schoolgemeenschap: ouders zijn hard nodig voor verrichten hand en spandiensten - meehelpen prima, maar niet meebe-slissen | <ul style="list-style-type: none"> - informatieverstrekking ouders via leerkracht en schoolleider -nieuwsbrief - schoolkrant - actuele website - contactavonden - ouder- en leerlingenenquête over kwaliteit onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> - ouders hebben gevoel dat het 'hun' streekschool is en zijn zeer betrokken - schoolgebouw inclusief plein is terrein van leerkrachten en leerlingen - ouders alleen in school welkom als ouderhulp | <ul style="list-style-type: none"> - 'spontane' ouderbetrokkenheid - ouderraad belangrijk orgaan binnen de schoolorganisatie voor stimuleren van ouderbetrokkenheid - ouderenquête | <ul style="list-style-type: none"> - schoonmaak van school en plein en onderhoud tuin door ouders - op deze kleine school wordt de formele medezeggenschap via de MR niet zo belangrijk gevonden - MR bij ouders niet populair om zitting in te nemen - groeiende groep werkende ouders is een probleem voor het vinden van ouders bij vervoer van leerlingen naar zwembad | <ul style="list-style-type: none"> - professionalisering: schoolteam wordt niet begeleid en heeft weinig/geen contacten met andere scholen in Nederland voor het opdoen van nieuwe ideeën | <ul style="list-style-type: none"> - school is ontmoetingsplaats voor hele gemeenschap - duidelijke afbakening van taken: team voor inhoud van het onderwijs, ouders voor organisatie activiteiten gemeenschap - schoolkring: contacten met oud-leerlingen - intensieve contacten tussen ouders - grote inzet van ouders voor behoud van de school voor de gemeenschap |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|---|--|---|---|---|---|--|---|
| 6 (school met hoogste cijfer ouderbetrokkenheid) | <ul style="list-style-type: none"> - 'eigen' onderwijsconcept ontwikkeld met belangrijke ondersteunende rol van ouders; - visie: 'je moet het kind kennen om ook ouders betrokken te krijgen: - enthousiaste leerlingen maken ouders enthousiast - directie/schoolteam ontwikkelen samen met ouders een gemeenschappelijke visie | <ul style="list-style-type: none"> - maandelijks nieuwsbrief - internetsite - resultaten leerlingen volgen op internet - informele gesprekken met ouders op het schoolplein en in de school - heel intensief informeel contact met en tussen ouders - 'themagang' toegankelijk voor ouders. | <ul style="list-style-type: none"> - kleine school waar optimaal gebruik wordt gemaakt van de ruimten; - ouders werken mee met leerlingen in de klas mee aan projecten - directeur staat open voor inbreng van ouders en investeert veel in de relatie met de ouders | <ul style="list-style-type: none"> - 'spontane' ouderbetrokkenheid - school, ouders (thuis) en leerlingen zijn medeverantwoordelijk voor slagen van het concept | <ul style="list-style-type: none"> - ouders hebben meegedacht over 'eigen' onderwijsmodel' (waar men trots op is) - ouders beslissen mee over de koers van de school is (niet didactisch inhoudelijk) - ouders zijn actief binnen de school in het belang van het dorp ('de gemeenschap kan niet zonder deze school') - ouderraad, schoolleiding en team werken nauw samen binnen de school | <ul style="list-style-type: none"> - 'open gang' en centrale ruimten waar ouders aan thema's meewerken - school wordt niet door een instantie begeleid - soms doelgerichte scholing ingehuurd ter bevordering van samenwerking met ouders | <ul style="list-style-type: none"> - na schooltijd zijn ouders welkom op de 'tea-time' met team - intensieve samenwerking met scholen |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|---|---|---|---|--|--|---|--|
| 7 (school met hoogste cijfer ouderbetrokkenheid) | <ul style="list-style-type: none"> - schoolteam beslist over wat de visie moet zijn, ouders worden geacht deze slechts te kennen - betrokkenheid en participatie kan zowel positief als negatief zijn - ouders zijn zowel klant als bondgenoot - ouders zijn nodig voor hand en spandiensten - ouders moeten zich gehoord voelen, maar hebben het niet voor het zeggen bij ons op school | <ul style="list-style-type: none"> - informatieverstrekking is met name éénrichtingsverkeer richting ouders - elke twee weken een brief naar ouders met info - ouders kunnen altijd binnenlopen - ouders krijgen gedoseerd informatie | <ul style="list-style-type: none"> - ouders worden niet 'geclaimd' - stijl van werken met ouders: 'samen de schouders er onder' | <ul style="list-style-type: none"> - 'spontane' ouderbetrokkenheid - grote opkomst ouderavonden - schoolcommissie | <ul style="list-style-type: none"> - ouderraad organiseert activiteiten als schoolreis, dorpsfeest etc. - ouders zijn meer dan welkom om te helpen op school - ouders erg betrokken als hulp, maar voor de MR is geen interesse | <ul style="list-style-type: none"> - klein team, dus ouders zijn nodig voor hulp bij vervoer, schoolreis e andere buitenschoolse activiteiten - ouders organiseren het overblijven - weinig contacten met andere scholen - geen begeleiding van een organisatie ingehuurd | <ul style="list-style-type: none"> - schoolbevolking doet mee aan opzet en organisatie van dorpsfeest - kleine gemeenschap: school is belangrijk ontmoetingspunt |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|--|--|---|---|--|---|---|--|
| 8 (school met hoogste cijfer ouderparticipatie) | <ul style="list-style-type: none"> - actieve ouders zijn in het belang van school en buurtgemeenschap - ouders worden vooral gezien als partner in het opvoeden van de kinderen - respecteren bijbelse waarden voor wat betreft de omgang van school met ouders - samen creëren van een gemeenschappelijke visie | <ul style="list-style-type: none"> - school stimuleert ouders nadrukkelijk info te verstrekken, initiatieven te nemen - relatief veel huisbezoeken, waar in een informele sfeer de situatie van met name moeilijk opvoedbare kinderen besproken wordt, - initiatief moet komen van de ouders - ouderraad heeft de redactie van de schoolkrant - nieuwsbrief - veel informele mondelinge communicatie - halfjaarlijkse 10-minutengesprekken | <ul style="list-style-type: none"> - school/schoolplein is belangrijke ontmoetingsplek voor ouders, ook voor andere buitenschoolse activiteiten bijv. Koninginnedag en de vrouwen vereniging in het dorp. - afspraken om de school te bezoeken zijn niet nodig - veel informeel contact tussen ouders en leerkrachten - geen belerende houding naar ouders toe - respect voor ouders als opvoeders en leerkrachten als kennisoverdragers | <ul style="list-style-type: none"> - geen beleid nodig: initiatieven komen 'spontaan' tot stand - alle ouders betrokken bij activiteiten in en rond de school - grote opkomst rapportbesprekingen - ouders stappen gemakkelijk naar leerkrachten als er problemen zijn met het kind thuis of op school - 'opa en oma dag' voor generaties oud-leerlingen nog betrokken nadat kinderen van school zijn gegaan, bv. door het blijven meehelpen met het maken van de school krant. | <ul style="list-style-type: none"> - ouders participeren niet alleen in het belang van de school, bijvoorbeeld met schoonmaakavonden, maar ook in het belang voor de cohesie van de buurtgemeenschap - bijna alle ouders zijn ook actief in de organisatie/ uitvoering bij hand en spandiensten - ouderraad wordt veelal bezet door dezelfde groep ouders - ouders organiseren vervoer voor uitstapjes naar musea en de kerk. | <ul style="list-style-type: none"> - voldoende faciliteiten voorzieningen die door andere organisaties ook worden gebruikt | <ul style="list-style-type: none"> - school is het middelpunt van het dorp, verder geen andere voorzieningen waar ouders elkaar treffen . - veel contact tussen ouders onderling in de school - nieuwe leden van de gemeenschap gestimuleerd om betrokken te raken bij het reilen en zeilen van de school |

| School | Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie | Informatiestromen school-ouders | Werkstijl, sfeer, klimaat van werken | Vormgeving van de ouderbetrokkenheid | Vormgeving van de ouderparticipatie | Faciliteiten en voorzieningen | Samenwerken ouders, school en gemeenschap |
|---|--|--|---|---|---|--|---|
| 10 (school met hoogste cijfer ouderparticipatie) | <ul style="list-style-type: none"> - schoolteam trekt één lijn m.b.t. ouderbetrokkenheid en participatie - school heeft een helder kader neergezet hoe taken en verantwoordelijkheden van school en ouders zich tot elkaar verhouden - kinderen voelen zich beter thuis op school wanneer hun ouders een goed contact hebben met de school - schoolteam toetst regelmatig ideeën over ouderparticipatie bij ouders | <ul style="list-style-type: none"> - accent in de informatiestroom ligt op infoversterking door school - nieuwsbrief - schoolkrant - ouder- en leerlingenquêtes - schoolteam staat altijd voor en na schooltijd open voor ouders - ouders mogen niet zomaar tijdens schooltijd in klassen komen - 10-minuten-gesprekken | <ul style="list-style-type: none"> - ouders die meehelpen in de school (voorleesouders, computerouders, crea-ouders) dragen bij aan een gezellige sfeer in de school doordat ze weten wat er van hen gevraagd wordt en ze zich voluit inzetten in het belang van de leerlingen | <ul style="list-style-type: none"> - geplande ouderbetrokkenheid - ouders worden nadrukkelijk uitgenodigd de ontwikkeling van hun kind te volgen door werk van hun kind in te zien, resultaten te bekijken en te helpen bij huiswerk - de overgrote meerderheid van de gezinnen komt wekelijks op school | <ul style="list-style-type: none"> - vaste kern actieve ouders en daarnaast flexibele groep die wisselend inzetbaar is - bereidwillige ouders kunnen ten alle tijden helpen, ouders worden niet afgewezen | <ul style="list-style-type: none"> - open centrale ruimte in de school waar ouders participeren - in het nieuwe schoolgebouw komen diverse multifunctionele ruimtes die ook door ouders kunnen worden gebruikt | <ul style="list-style-type: none"> - de school heeft een belangrijke functie binnen de lokale gemeenschap en daardoor staan ouders dicht bij de school (samen met kerk gezinssmissen organiseren, deelnemen aan sporttoernooien) - school werkt samen met sportverenigingen, de bibliotheek, kinderopvang |

We vatten de bevindingen uit de analyse per thema samen; daarbij wordt Figuur 4.2 telkens in verticale richting doorlopen

Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

Bijna alle bezochte scholen vinden de afstemming tussen thuis en school belangrijk in verband met de ontwikkelingskansen van leerlingen. Drie van de scholen met veel achterstandsleerlingen hebben met hulp van een externe organisatie een visie ontwikkeld op de wijze waarop wordt omgegaan met de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie en hun ouders wat betreft ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie die wordt gedragen door de teamleden. Op basis hiervan zijn ‘ouderbeleidsplannen’ ontwikkeld die zijn verankerd in het schoolbeleid.

Ook zijn concrete acties in het kader van dat beleid opgenomen in een meerjaren werkplan, zoals het per school aanstellen van een ouder- of ouderbetrokkenheidscoördinator (die voor die taak een vrijstelling heeft van 2 à 3 dagen per week, afhankelijk van het aantal leerlingen); het ontwikkelen van een specifiek plan van aanpak gericht op het betrekken van beduidend meer ouders bij het onderwijs dan voorheen; het bereiken van specifieke groepen moeilijk bereikbare ouders; het richten van houding en gedrag van teamleden op mogelijkheden en kansen om ouders te betrekken bij de school; en het ontwikkelen van regels, afspraken en rituelen voor ouderbetrokkenheid.

In de praktijk betekende dit dat de organisatie en de cultuur van de school tegen het licht werden gehouden en vaardigheden van individuele leden van het schoolteam in kaart werden gebracht. De externe organisatie is gericht op ondersteuning van de voortgang. Support vanuit de directie voor het functioneren van de ouder- of ouderbetrokkenheidscoördinator, als waakhond van ouderbetrokkenheid, is zeer belangrijk voor het realiseren van de gestelde doelen (Van de Sande & Diekstra, 2007). Jaarlijks wordt de stand van zaken met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie tegen het licht gehouden. Het doel van de vergroting en versterking van ouderbetrokkenheid en -participatie is uiteindelijk gericht op het verbeteren van de ontwikkelingskansen van de leerlingen.

Scholen met achterstandsleerlingen hebben doorgaans uitgesproken ideeën over ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en zijn ook benieuwd hoe de ouders hierop reageren. Scholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen hebben vaak geen of weinig aandacht voor het formuleren van een visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Men gaat ‘gewoon’ aan de slag en verliest geen tijd met het op papier zetten van visies (‘papieren tijgers’). Soms creëren schoolteams in onderlinge samenwerking met de ouders een gemeenschappelijke visie.

Informatiestromen tussen school en ouders

Uit het survey onder schoolleiders blijkt dat een vijfde van hen van mening is dat leerkrachten niet capabel zijn om allochtone lager milieu ouders meer bij school te betrekken (paragraaf 3.10). De leerkrachten van de bezochte scholen met achterstandsleerlingen hebben (bijna) allen een training interculturele communicatie of werken met diversiteit

gevolgd met als gevolg dat schoolteams met meer zelfvertrouwen richting ouders opereerden (vgl. Van de Sande & Diekstra, 2007; zie ook Dumasy, 2002a,b). Praktisch alle scholen hanteren gevarieerde schriftelijke en mondelinge communicatievormen die zijn afgestemd op de groepen ouders waarmee ze te maken hebben. Doelstelling daarvan: elkaar informeren over verwachtingen en wensen met betrekking tot opvoeding en onderwijs. Contacten tussen ouders en school zijn met name zeer frequent in de lagere groepen en nemen af in de hogere leerjaren. Schoolleiders stimuleren een tweezijdige communicatie tussen school en ouders door regelmatig gebruik te maken van ouderenquêtes, werkgroepen en ouderpanels om de tevredenheid over de school te peilen.

Op scholen met veel achterstandsleerlingen tracht men van quitte af bij de intakegesprekken duidelijk aan te geven wat men van ouders verwacht en probeert men vertrouwen te winnen om samen met ouders als ‘bondgenoten’ te opereren. Schoolteams hebben doorgaans een contactpersoon aangesteld voor allochtone ouders om de communicatie met de school te bevorderen. Schoolteams benaderen ouders veelal persoonlijk. Bij één school is een ‘ouderkamer’ ingericht om ouders in een ‘huiskamersfeer’ te ontvangen en te begeleiden bij vormen van ouderbetrokkenheid. Het vergroten van onderlinge contacten tussen ouders wordt belangrijk gevonden. Het streven naar meer ouderbetrokkenheid wordt vooral vertaald in groepsactiviteiten voor ouders in de ouderkamer, zoals cursussen opvoedingsondersteuning (vgl. Booijink, 2007). Op deze scholen neemt men de onmacht en verlegenheid van ouders en leerkrachten om met elkaar in begrijpelijke taal over onderwijs en opvoeding te communiceren als uitgangspunt voor gesprekken (vgl. Smit, Mensink, Doesborgh & Van Kessel, 2000). Schoolteams trachten de ouderbetrokkenheid te inspireren en ondersteunen. De opvoedingspraktijken van de ouders thuis worden onderkend en daarop ingespeeld. Men organiseert aparte middagen en avonden voor allochtone vaders en moeders, omdat de cultuur dat nu eenmaal vraagt. Men zwenfelt discussies aan over omgangsvormen/leefregels op school/thuis en welke waarden en normen een rol spelen, omdat allochtone ouders doorgaans meer informatie willen hebben over heersende normen en waarden (vgl. Smit, Driessen & Doesborgh, 2004; Janssens & Van Vugt, 2006). De school houdt in het aanbod naar ouders rekening met de (culturele) achtergronden en wensen van ouders. Leerkrachten trachten doorgaans meer gelijkwaardigheid in gesprekken te brengen door ouders als experts, ervaringsdeskundigen, te benaderen die vanuit de thuissituatie veel kennis van het kind hebben. Leerkrachten voorkomen ouders op te voeden in het opvoeden en bij te dragen aan ‘paranoid parenting’ (vgl. Booijink, 2007; Furedi, 2001; Snik, 2006).

Scholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen dagen ouders via schriftelijke en mondelinge communicatiekanalen uit een bijdrage te leveren aan activiteiten op school.

Werkstijl, sfeer en klimaat van werken

Scholen proberen doorgaans in alle openheid met ouders van gedachten te wisselen. Leerkrachten zijn doorgaans gemakkelijk aanspreekbaar voor ouders. Een informele benadering van ouders op straat bij de ingang van de school en op het schoolplein staat centraal (vgl. Janssens & Van Vugt, 2006). Scholen proberen in een ontspannen sfeer een coöperatieve relatie met de ouders aan te gaan. Er bestaat doorgaans een duidelijke afbakening tussen taken en verantwoordelijkheden van de school en de ouders ('professionele afstand').

Op scholen met veel achterstandsleerlingen is men vooral gericht op het tot stand brengen en onderhouden van informele contacten met allochtone ouders, zoveel mogelijk rekening houdend met hun (culturele) achtergronden en wensen.

Schoolteams staan voor de opgave om oog te hebben voor de context van de leerlingen en om tegelijk het vertrouwen van die leerlingen niet te schenden (vgl. Smit, 1991; Smit & Doesborgh, 2001; Smit, Doesborgh & Van Kessel, 2001). Bedachtzaamheid, 'prudencia' is hier het sleutelwoord (vgl. Dillen, 2006). Leerkrachten proberen zich doorgaans te verdiepen in de achtergronden en zorgen van ouders en hen (ook) te helpen bij problemen die zich voordoen in het hun leefsituatie. Een aantal scholen 'belonen' betrokken ouders (in overleg met de leerlingen) door hen publiekelijk in het zonnetje zetten. Op scholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen zijn contacten tussen school en ouders vaker geformaliseerd.

Vormgeving van ouderbetrokkenheid

Schoolteams huldigen het standpunt dat succes in het onderwijs niet alleen afhangt van de school, maar vooral ook van een stimulerende thuisomgeving. Men ziet ouders zowel als klanten alsook als partners. Bij de intake als klanten waaraan ze een goed product (onderwijsaanbod) presenteren en tijdens de schoolloopbaan van de kinderen in meer of mindere mate als partners. Op scholen met veel achterstandsleerlingen stimuleren schoolteams ouders doorgaans om kennis te nemen van het (basis)onderwijs, de visie die scholen hebben op ouderbetrokkenheid, daarover van gedachten te wisselen, en hen meer inzicht te geven in de eigen taken en verantwoordelijkheden. Passieve, weinig betrokken ouders, krijgen mogelijkheden om hun competenties als opvoeders te optimaliseren, de vorming en opvoeding van hun kinderen bewust ter hand te laten nemen en niet eenzijdig aan de deskundige leerkrachten over te laten. Achterstandsscholen kennen doorgaans een gestructureerd en doordacht (ondersteunings)aanbod om de ouders zichzelf meer als partners van de leerkrachten te leren zien met een eigenstandige inbreng bij opvoeding en onderwijs. Schoolteams moedigen ouders aan taalcursussen te volgen als ze de Nederlandse taal niet goed beheersen. Ouderconsulenten hebben een belangrijke functie in de communicatie tussen de school en met name de passieve ouders. Ook zijn op een aantal scholen 'oudevaluatiegesprekken' ingevoerd en ouderpanels ingesteld. De laatste treden op als vertegenwoordiger van de verschillende subgroepen en worden betrokken bij vernieuwingen en evaluaties van beleid (vgl. Van de Sande & Diekstra, 2007).

Voor allochtonen, doorgaans moeders, betekent dit ook dat ze een mogelijkheid hebben uit hun sociale isolement te geraken; dergelijke vormen van ouderparticipatie hebben daarmee ook een belangrijke maatschappelijk functie.

Op scholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen gaat men doorgaans uit van 'spontane' ouderbetrokkenheid en is vaak een vaste kern aan ouders actief. De ouderraad is veelal een belangrijk orgaan bij het coördineren van ouderactiviteiten. Schoolleiding, team en ouders werken in de regel nauw samen.

Vormgeving van ouderparticipatie

Ouders krijgen bijna altijd de ruimte om, binnen de grenzen die door het team zijn opgesteld, te participeren bij activiteiten ten behoeve van de school. Leerkrachten 'bewaken' hun onderwijskundige taken en ouders 'mogen' zich met uitvoerende en organisatorische taken bezig houden. Scholen stellen doorgaans weinig eisen aan ouders om deel te nemen aan activiteiten voor de school als ze niet in contact komen met leerlingen. Op scholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen nemen ouders vaker deel aan activiteiten in de groep dan op scholen met achterstandsleerlingen.

De ouderraad is op scholen de spin in het web van de ouderparticipatie. Tussen ouderraad en ouders in MR zijn veelal (intensieve) contacten. Medezeggenschapsraden spelen (bijna) geen rol bij de vormgeving van het schoolbeleid. Veelal is er weinig of geen belangstelling bij ouders om mee te denken en mee te beslissen over beleidszaken. Inpraak is geen 'hot' item.

Op scholen met veel achterstandsleerlingen is weinig of geen aandacht voor formele ouderbetrokkenheid en is men al blij dat er contact met ouders gemaakt kan worden.

Op dorpsscholen met weinig achterstandsleerlingen is de school veelal het centrum van de buurtgemeenschap en is de ouderraad de motor van vele buurt- en dorpsactiviteiten.

Faciliteiten, middelen en voorzieningen

De bezochte scholen hebben veelal (via extra projectgelden) voldoende faciliteiten en middelen om extra zorg te kunnen bieden aan ouders die dat nodig hebben bij het begeleiden en ondersteunen van hun kinderen, thuisgerichte programma's te volgen, themabijeenkomsten bij te wonen en vormen van ouderparticipatie te ontwikkelen.

Schoolbesturen hebben voor scholen met veel achterstandsleerlingen in een groot aantal steden doorgaans extra middelen en ondersteuning beschikbaar gesteld om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te stimuleren. Men tracht ouders bij de scholen te betrekken door het aanbieden van taal- en computercursussen. Lokalen ('ouderkamers') en voorzieningen voor 'geplande' ouderbetrokkenheid stelt men beschikbaar en ouderconsulenten worden ingeschakeld.

Schoolbesturen bieden schoolteams leergelegenheid, zodat ze op de hoogte blijven van de state-of-the-art van hun vak en betrokken kunnen blijven (vgl. Weggeman, 2007). Met name op scholen met veel achterstandsleerlingen organiseren schoolteams studiereizen

om ideeën op te doen met het oog op het optimaliseren van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Samenwerking tussen ouders, school, gemeenschap

De toename van buitenhuis werkende moeders en het aantal eenoudergezinnen zorgen er voor dat scholen steeds meer gaan functioneren binnen interorganisationele netwerken van welzijnsinstellingen, kerken, clusters van scholen, vormen van voor- en naschoolse opvang met huiswerkbegeleiding en dergelijke. De wenselijkheid om ouders en ook de gemeenschap meer actief te betrekken bij bestuur, beheer en beleid van scholen en aan hen verantwoording af te leggen, neemt toe. Efficiency, transparantie en verantwoording afleggen zijn de kernwoorden in de politieke arena. Er is toenemende aandacht voor het belang van sociale cohesie in de samenleving en de rol van burgers bij de lokale gemeenschap (Davies, 2001, 2003; Onderwijsraad, 2002b, Schuyt, 2001; Van Rooyen, 2007). De schoolteams van de bezochte scholen zien ouders als deel van de 'sociale gemeenschap' en proberen rekening te houden met de diversiteit onder ouders en hun positie binnen de gemeenschap, buurt, wijk. In termen van Calabrese Barton e.a. (2004) tonen zij 'engagement' (i.c. 'schoolengagement'). Scholen, welzijnsinstellingen en (buurt-) ouders hebben veelal een eigen netwerk of samenwerkingsverband opgezet. De scholen zijn zich bewust van de bindende factor die ze kunnen zijn in de wijk, buurt of gemeenschap. Op scholen met veel achterstandsleerlingen presenteren scholen zich veelal als 'servicepunt' en 'adviescentrum' voor ouders met vragen op het gebied van huisvesting, gezondheid en onderwijs. De relatie tussen ouders en school is niet zozeer die van producent en klant, maar is gebaseerd op het vertrouwen dat tussen hen bestaat als een 'voluntary community' (vgl. Bryk e.a., 1993). In navolging van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2001) tracht men het van oorsprong Afrikaanse gezegde 'It takes a village to raise a child' een nieuwe, moderne inhoud te krijgen aan de 'village'-principes, zoals wederkerigheid, gedeelde verantwoordelijkheid, vertrouwen, sociale binding en sociale controle. De gedachte daarachter is dat scholen niet als enige instantie aan de behoeften van kinderen kunnen voldoen, los van de gemeenschap waarin deze kinderen leven. Ouders en school vormen dan een belangrijk onderdeel van een netwerk dat rond de leerlingen is gesponnen binnen de gemeenschap (vgl. Burke & Picus, 2001; Putman, 2000). Het sociaal kapitaal dat in oudernetwerken bij zulke scholen aanwezig is, hangt samen met de specifieke kenmerken van de gemeenschap rond zulke scholen. Bij de uitwisseling van ervaringen tussen de school en gemeenschap gaat het om identificeren en integreren van bronnen en diensten van de gemeenschap met de bestaande schoolprogramma's, de opvoedingspraktijken binnen gezinnen en het leren van kinderen. De gedachte daarachter is dat scholen niet als enige instantie aan de behoeften van kinderen kunnen voldoen, los van de gemeenschap waarin deze kinderen leven.

Een voorbeeld is de introductie van het lentefeest op een school waarmee het schoolteam op een vrolijke manier wil uitdragen dat zij op hun school met leerlingen met zoveel verschillende culturele achtergronden geen enkele vorm van racisme of discriminatie

dulden. Veel ouders en buurtbewoners doen actief mee met de voorbereiding en de uitvoering van het feest. Zo'n feest versterkt niet alleen de band met school maar ook de onderlinge contacten tussen ouders met een verschillende etnische achtergrond worden uitgebreid en versterkt (Smit & Laming, 2007).

Op kleine dorpsscholen met (bijna) geen achterstandsleerlingen zijn scholen een belangrijk onderdeel van de buurtgemeenschap. Op deze scholen zijn intensieve contacten (ook buiten schooltijd) tussen ouders, leerkrachten, sportverenigingen, kerk en bibliotheek.

Uit het survey onder schoolleiders (paragraaf 3.10) blijkt dat bijna een vijfde van de leerkrachten op scholen met hoger en middelbaar milieu ouders wordt geconfronteerd met tegengestelde verwachtingen van deze ouders. Volgens ruim een tiende van de schoolleiders verliest de positie van de leerkracht als expert ten gevolge van ouderparticipatie vooral binnen middelbare en hogere milieus aan status en vindt men een intensieve ouder-schoolrelatie alleen maar lastig. De schoolteams van de bezochte scholen met hoger en middelbaar milieu ouders proberen doorgaans een 'professionele afstand' tot de ouders te behouden om niet overruled te worden door ouders wat betreft vakkennis en het creatief omgaan met problemen. Men probeert doorgaans wel zoveel mogelijk 'de lijnen met ouders open te houden' en in samenspel met hen het onderwijsaanbod te verbeteren.

4.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we de rol van school en ouders bij ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie besproken. Dat is gebeurd op basis van diepte-onderzoek bij een tiental scholen waarvan de schoolleiders hoge rapportcijfers hebben gegeven voor ouderbetrokkenheid dan wel ouderparticipatie. Ouders zijn op de meeste van deze scholen nauw betrokken bij het dagelijks schoolleven. Het realiseren van wederzijdse betrokkenheid tussen ouders, school en welzijnsinstellingen biedt mogelijkheden om opvoedingsdomeinen van thuis, school en buurtinstellingen op elkaar af te stemmen. Het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de school lijkt ook een positief effect te hebben op de betrokkenheid van ouders bij de buurt en kan een positieve invloed hebben op de saamhorigheid en de veiligheid in de buurt. Belangrijke randvoorwaarden voor het vergroten van de betrokkenheid van allochtone ouders zijn: begeleiding vanuit een schoolbegeleidingsdienst of gemeente, voldoende faciliteiten en voorzieningen en bevlogen schoolleiders die schoolteams weten te enthousiasmeren. Een belangrijke voorwaarde voor ouderparticipatie op scholen met weinig achterstandsleerlingen is dat scholen zich openstellen voor ouders die een bijdrage willen leveren aan het verbeteren van de schoolgemeenschap.

5 Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in internationaal perspectief

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in internationaal perspectief. In paragraaf 5.2 presenteren we een samenvatting van de informatie over de impact van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie zoals die uit de internationale literatuur naar voren komt en is beschreven in hoofdstuk 1. Paragraaf 5.3 geeft een beeld van ‘promising practices’. In paragraaf 5.4 maken we de balans op en bespreken internationale inzichten wat betreft ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie als verdieping en verklaring voor de Nederlandse context in het algemeen en specifiek om met name moeilijk bereikbare ouders bij het onderwijs te betrekken. In paragraaf 5.5 geven we tot slot een aantal aanbevelingen.

5.2 Impact van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

Wat is de impact van initiatieven om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te optimaliseren zoals beschreven in de internationale literatuur?

De gevonden informatie over de impact van activiteiten om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te optimaliseren kan als volgt worden samengevat:

1. Ouder-school projecten zijn uitgebreid beschreven in de internationale literatuur, maar de impact ervan is nauwelijks geëvalueerd, zeker wanneer het gaat om effecten op leerlingniveau. Dat heeft deels te maken met het feit dat het vaak kleinere, lokale projecten betreft. Voor zover ze wel zijn geëvalueerd, blijken ouderparticipatie-activiteiten vaak invloed te hebben op zowel de leerling, de ouder als ook de school.
2. Het stimuleren van een grote betrokkenheid van ouders heeft een positief effect op de leerprestaties van leerlingen. Onduidelijk is welke activiteiten van ouders precies invloed hebben en welke niet.
3. Ouderparticipatie heeft een positieve invloed op het sociaal functioneren (gedrag, motivatie, sociale competenties, relaties) van de leerling.
4. Een grote ouderbetrokkenheid en een positievere houding van de ouders ten opzichte van de school heeft een positieve invloed op de samenwerking tussen ouders en school en het functioneren van de schoolorganisatie.

5. Er zijn nauwelijks onderzoeksgegevens beschikbaar over de eventuele consistentie in ouder-school opvattingen.

5.3 'Promising practices'

De geselecteerde 'promising practices' van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie focussen op moeilijk bereikbare ouders en zijn geselecteerd op basis van de volgende criteria: visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, doelgerichtheid, participatie van deelnemers, afstemming met andere activiteiten, bereik en evaluatie. In deze paragraaf zullen we de 'promising practices' uit de internationale literatuur aan de hand van deze criteria bespreken. Zie Bijlage 1, Schema B1.1.

In diverse landen zijn 'promising practices' met betrekking tot ouderbetrokkenheid in uitvoering. Kenmerken van deze activiteiten zijn:

1. *Geïntegreerde aanpak*. Projecten sluiten aan bij de missie van de scholen en het bestaande beleid en worden gedragen en uitgevoerd door de verschillende betrokkenen. Het gaat met andere woorden om een geïntegreerde aanpak. Bij de aanpak houdt men rekening met het geven van voorlichting om draagvlak te creëren en worden afspraken gemaakt in welk traject personen en organen worden betrokken bij de besluitvorming.
2. *Visie op ouderbetrokkenheid*. In de 'promising practices' ligt de nadruk op het optimaliseren van leerprestaties van alle leerlingen binnen de school, de schoolorganisatie, en de rol van de ouders daarbij. De schoolorganisatie wordt gezien als een-school-als-gemeenschap ('community'), bijeen gehouden door gezamenlijke waarden. Er worden geen fundamentele belangentegenstellingen ervaren tussen enerzijds het schoolbestuur en/of de schoolleiding en de leraren en anderzijds de ouders. Ouders geven vaak gezamenlijk op alle niveaus (mede) richting aan praktische beslissingen (meehelpen), maar ook aan beleids- en uitvoeringsbeslissingen (meedenken & meebeslissen). Men ziet ouders als partners van leraren met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding/onderwijs en het onderwijsbeleidsproces.
3. *Visie op de duurzaamheid van de samenwerking*. In de vernieuwingsprojecten staat de (langdurige) samenwerking tussen socialiserende instanties en ouders en de onderlinge solidariteit voorop. Ouders worden gezien als partners, als een onderdeel van een netwerk van actoren rondom de school. Men streeft naar een duurzame samenwerking.
4. *Drijfkrachten*. Grondgedachte is dat onderwijs niet slechts een taak is van de school en de ouders, maar van de hele buurt, gemeenschap ('learning community'). Men richt zich op het bereiken van moeilijk bereikbare ouders (laag inkomen / allochtoon), het verhogen van de kwaliteit van de scholen en van de prestaties van leerlingen en

het bevorderen van (wederzijds) vertrouwen en respect voor kwaliteiten van ouders en school.

5. *Mensbeeld*. Leraren en ouders zien elkaar als partners, stemmen opvoeding (thuis) en onderwijs (school) op elkaar af, maken drempels zo laag mogelijk, houden elkaar zo goed mogelijk op de hoogte, en streven naar dialoog en samenwerking.
6. *Gevoelstoon*. In de projecten klinkt een idealistische gevoelstoon door. Men wil ouders een 'homebase'-gevoel geven in de school (bv. via een 'Ouderkamer'). Dialoog en samenwerking tussen ouders onderling en leraren worden vergroot om ervaringen te delen. Er is oog voor transparantie met betrekking tot de verwachtingen van ouders en scholen over en weer.

5.4 Inzichten internationale kennis als verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context

Internationale literatuur met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie geeft aanwijzingen dat het vergroten van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs in het algemeen, en in het bijzonder voor moeilijk bereikbare ouders, wordt vergroot door als schoolteam:

1. Nadrukkelijk rekening te houden met de achtergronden, wensen en verwachtingen van de ouders.
2. Ouders minder als leveranciers van leerlingen en meer als serieuze partners te beschouwen, met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding in het omgaan met waardenoverdracht en waardenstimulering.
3. Duidelijk aan te geven wat men van ouders verwacht wat betreft opvoeding en waardenoverdracht.
4. Open te staan voor elkaars culturele en religieuze achtergronden.
5. Onderwijs en opvoeding als gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid te zien.
6. Moeilijk bereikbare ouders nadrukkelijk uit te dagen om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de school en daarmee hun verantwoordelijk voor de school en de samenleving tot uitdrukking brengen.

Verklaringen

Internationale kennis met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie laat zien dat, net zoals in Nederland, de positie van de ouders ten opzichte van de school relatief zwak is en versterking behoeft om te kunnen spreken van gelijkwaardige partners bij opvoeding en educatie. Met name geldt dit voor ouders uit lagere sociaal-economisch milieus en uit etnische minderheidsgroepen. Voor deze groep ouders, waarvan de kinderen doorgaans ook slechter presteren en die gebaat zouden zijn bij goede samenwerking, lijkt de kloof tussen school en gezin (te) groot te zijn.

Conditie succesvolle ouderbetrokkenheid

Conditie waaraan activiteiten zouden moeten voldoen om succesvol ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de Nederlandse context te vergroten zijn de volgende:

1. Een schoolorganisatie waarin sprake is van een open interactieve communicatie en dialoog tussen ouders, leraren en directie en waarin leraren en ouders zich als partners zien die in goede onderlinge samenwerking vorm geven aan de doelen en inrichting van de school.
2. Schoolteams dienen over verschillende strategieën te beschikken om met uiteenlopende groepen ouders om te gaan, zich open te stellen voor ouders met verschillende sociaal-culturele achtergronden en 'open' met hen te communiceren en zinvolle positieve samenwerkingsrelaties met ouders te ontwikkelen. Dat betekent dat leerkrachten en ouders zich openstellen voor elkaar, kennis nemen van elkaars culturele en religieuze achtergronden, en dat onderwijs en opvoeding als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid wordt gezien.
3. Samenwerkingsrelaties tussen ouders, school en de lokale gemeenschap zouden in een samenhangend programma voor een langere periode ontwikkeld moeten worden om tot een integrale en planmatige aanpak van ouderbetrokkenheid op schoolniveau te komen.
4. Een effectieve aanpak bestaat concreet uit de volgende vijf stappen:
 - creëer een actieteam waarin leerkrachten, ouders en lid van de schoolleiding zitting hebben en dat verantwoordelijk is voor de organisatie, implementatie en evaluatie van allerlei vormen van ouderbetrokkenheid;
 - verzamel en verwerf voldoende financiële en sociale ondersteuning;
 - identificeer duidelijke startmomenten waarbij de huidige en de gewenste praktijken alsook de doelen van partnerschap worden geëxpliciteerd;
 - ontwikkel een driejarenplan waarin de doelen en een samenhangend programma van partnerschap staan beschreven en werk dit uit in een plan voor het eerste jaar;
 - maak een gezamenlijke planning waarbij het niet alleen gaat om het product van het planningsproces, maar tevens de aandacht uitgaat naar planning als gezamenlijke activiteit.
5. Er dienen evaluatiemomenten ingebouwd te worden : afspraken over de borging van de kwaliteit van de uitvoering, wie de resultaten beoordeelt, welke criteria worden gehanteerd en wie verantwoordelijk zijn voor bijstelling.
6. Leraren dienen op het terrein van ouderparticipatie nascholing en ondersteuning te kunnen krijgen.
7. Bij lerarenopleidingen dient nadrukkelijk aandacht besteed te worden aan het verkrijgen van kennis en inzicht en het ontwikkelen van vaardigheden om goede samenwerkingsrelaties met ouders met verschillende sociaal-culturele achtergronden te creëren en te onderhouden (vgl. Epstein, 2001).

5.5 Aanbevelingen

Op basis van inzichten wat betreft internationale kennis als verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context komen we tot de volgende aanbevelingen.

Algemeen

1. Scholen zouden de ouders nadrukkelijk als partners, in plaats van cliënten of consumenten, moeten gaan zien, waarmee overlegd en samengewerkt dient te worden om de gestelde onderwijs- en opvoedingsdoelen te kunnen realiseren.
2. Het schoolplan zou nadrukkelijker onder de aandacht van de ouders dienen te worden gebracht, teneinde ouders als partners bij de kwaliteitsbewaking en -verbetering van de school te betrekken.
3. Schoolteams zullen er in de contacten met (specifieke groepen) ouders naar moeten streven hen niet alleen te informeren over de actuele gang van zaken, maar ook hun opvattingen en bevindingen serieus te nemen, c.q. te benutten om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.
4. Schoolteams zouden er naar kunnen streven om jaarlijks naar opvattingen, verwachtingen en bevindingen van *alle* ouders over het onderwijs te vragen (bv. via enquêtes en gerichte imago-onderzoeken) en daar rekening mee proberen te houden in het totale schoolbeleid.
5. Schoolteams zullen beleid dienen uit te stippelen hoe contacten met (specifieke groepen) ouders te onderhouden teneinde de afstemming tussen opvoeding thuis en onderwijs op school te verbeteren.
6. Leraren zouden, als professionals, een open communicatie met ouders moeten stimuleren en aan hen verantwoording dienen af te leggen over hun handelen. Leraren en ouders zouden ‘standaard’ in het begin van het schooljaar op groepsniveau afspraken kunnen maken over de informatie-uitwisseling, de afstemming van opvattingen, wensen en verantwoordelijkheden die de verschillende partijen hebben.
7. Het is wenselijk dat leraren bij hun aanstelling geïnformeerd worden dat het betrekken van ouders bij activiteiten op school- en groepsniveau onderdeel uitmaakt van de beroepsstandaard.
8. Het is wenselijk dat leraren ruime mogelijkheden krijgen om zich te scholen in hoe om te gaan met (groepen) ouders teneinde met hen als volwaardige (gespreks)partners te kunnen omgaan.
9. Het is wenselijk dat ouders bij hun entree op school geïnformeerd worden over vormen van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en wat er van hen verwacht wordt ten behoeve van het welbevinden en de ontwikkelingskansen van hun kinderen.
10. Ouders dienen op hun verantwoordelijkheden en plichten binnen de schoolorganisatie te worden gewezen (vgl. Barber, 2007; Zoontjens, 2007).

Moelijk bereikbare ouders

Activiteiten die gericht zijn op het betrekken van moelijk bereikbare ouders bij het onderwijs van hun kind(eren), dienen rekening te houden met name de volgende condities:

1. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie van moelijk bereikbare ouders dienen hoog op de beleidsagenda in de plannen van schoolbesturen en scholen te staan.
2. De school zal zelf actief werk moeten maken van het verkrijgen van meer zicht op de belangen en wensen van ouders, die door deze ouders zelf doorgaans niet zo expliciet naar voren worden gebracht.
3. De scholen zullen allochtonen en laagopgeleide ouders ook als serieuze gesprekspartners moeten beschouwen.
4. Meer actief betrokken ouders zullen bereid moeten zijn om met allochtone en laagopgeleide ouders samen vorm te geven aan verschillende vormen van ouderbetrokkenheid.
5. De focus dient uiteindelijk gericht te zijn op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen.

6 Samenvatting en conclusies

6.1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar ouderbetrokkenheid op scholen met veel en weinig leerlingen uit achterstandssituaties. Dit hoofdstuk vormt de samenvatting. In paragraaf 6.2 worden de aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en -uitvoering geschetst. In paragraaf 6.3 volgen de resultaten en in paragraaf 6.4 enkele aanbevelingen.

6.2 Aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en –uitvoering

Ouders kunnen via hun betrokkenheid bij en participatie aan het onderwijs een belangrijke bijdrage leveren aan de onderwijskansen van hun kinderen. Wij verstaan in dit onderzoek onder *ouderbetrokkenheid* de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht). *Ouderparticipatie* definiëren we als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. We maken daarbij een onderscheid tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).

Voor achterstandsscholen zou betere samenwerking met ouders een middel kunnen zijn om onderwijsachterstanden te verminderen. Onbekend is echter welke visie scholen hierop hebben, welk beleid zij voeren, welke middelen zij inzetten en activiteiten zij ondernemen en onder welke randvoorwaarden dat gebeurt. Een belangrijke vraag is of een ‘one-size-fits-all’-benadering volstaat of dat een gedifferentieerde aanpak afhankelijk van de specifieke ouderpopulatie noodzakelijk is. Om die te beantwoorden zijn in dit onderzoek de samenwerking ouders-school en de uiteenlopende varianten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in relatie tot de specifieke ouderpopulatie in kaart gebracht.

Onderzoeksvragen

1. Op welke wijze streven scholen naar samenwerking en afstemming met ouders op het gebied van opvoeding gericht op bestrijding van onderwijsachterstanden? Worden

- ouders als klant dan wel partner van de school benaderd? Zijn er theoretisch en/of empirisch samenwerkingsvarianten te onderscheiden?
2. Op welke wijze gebruiken scholen de huidige middelen die hen ter beschikking staan (bv. MR, schoolgids) om de relatie met ouders te onderhouden?
 3. Wat zijn de randvoorwaarden voor succesvolle deelname, samenwerking en afstemming en op welke punten zijn er verbeteringen nodig?
 4. Is er sprake van samenhang tussen samenwerkingsvarianten en achtergrondkenmerken (bv. ouderpopulatie)?
 5. Valt er al iets te zeggen over de impact van de verschillende activiteiten op bv. deelname, samenwerking, en consistentie in ouder-school opvattingen?
 6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

6.3 Resultaten

Per onderzoeksvraag worden de belangrijkste uitkomsten weergegeven.

Onderzoeksvraag 1: Op welke wijze streven scholen naar samenwerking en afstemming met ouders op het gebied van opvoeding gericht op bestrijding van onderwijsachterstanden? Worden ouders als klant dan wel partner van de school benaderd? Zijn er theoretisch en/of empirisch samenwerkingsvarianten te onderscheiden?

Bijna alle scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen hebben een *visie* op de relatie tussen ouders en school. Ze hebben deze visie veel vaker dan de andere scholen op papier gezet; wel zijn ze daar later mee begonnen. Bij het tot stand komen van deze visie hebben op allochtone achterstandsscholen individuele ouders, leerkrachten en organen buiten school in verhouding vaker meegewerkt dan op niet-achterstandsscholen. Bij niet-achterstandsscholen hebben de medezeggenschapsraad (MR) en het bestuur meer invloed gehad dan bij de scholen met allochtone achterstandsl leerlingen.

Scholen proberen de betrokkenheid van ouders thuis bij de ontwikkeling van het leerproces van hun eigen kind te bevorderen door hen te stimuleren thuis (voor) te lezen, samen met hun kind de bibliotheek te bezoeken en met hun kind te praten over school. Schoolleiders zien ouders zowel als klanten alsook als partners. Bij de intake als klanten waaraan ze een goed product (onderwijsaanbod) presenteren en tijdens de schoolloopbaan van de kinderen in meer of mindere mate als partners. Schoolleiders op scholen met achterstandsl leerlingen zien ouders minder vaak als partner dan schoolleiders op scholen met weinig of geen achterstandsl leerlingen, omdat ouders volgens hen niet altijd de vaardigheden hebben om op een gelijkwaardig niveau te communiceren over opvoeding en

onderwijs én dat zij zich niet altijd verantwoordelijk voelen om thuis een bijdrage te leveren aan de ontwikkelingskansen van hun kinderen. Een positieve kijk van schoolleiders op de mogelijke inbreng van ouders bij opvoeding en onderwijs hangt samen met een positieve visie op de rol van ouders als (mogelijke) partners van de leerkrachten.

Op scholen met veel allochtone achterstandsléerlingen is het belangrijkste *doel* het verbeteren van de toerusting van ouders en leraren met het oog op versterking van de ouder-schoolrelatie en de schoolloopbaan van de leerling. Bij scholen met veel niet-achterstandsléerlingen en scholen met veel autochtone achterstandsléerlingen is het organisatorisch doel het belangrijkste: het leveren van een bijdrage van ouders aan het reilen en zeilen van school.

Onderzoeksvraag 2: Op welke wijze gebruiken scholen de huidige middelen die hen ter beschikking staan (bv. MR, schoolgids) om de relatie met ouders te onderhouden?

De huidige middelen die scholen ter beschikking staan om de relatie met ouders te onderhouden zijn onder te brengen in drie categorieën:

1. Informeren en communiceren

Allochtone achterstandsscholen maken meer dan niet-achterstandsscholen gebruik van huisbezoeken, ouderkamer, inloopmiddagen en koffie-ochtenden. Hierdoor worden de mogelijkheden om persoonlijk contact met ouders te krijgen verbeterd. Dit geldt eveneens voor contacten tussen ouders onderling. Daarnaast blijkt dat op niet-achterstandsscholen meer gebruik wordt gemaakt van e-mailberichten om ouders te informeren dan op allochtone achterstandsscholen.

Driekwart van de schoolleiders van allochtone achterstandsscholen houdt in de communicatie met ouders rekening met de specifieke situatie van ouders van achterstandsléerlingen. Er wordt vooral vaker rekening gehouden met cultureel bepaalde sekseverschillen, door aparte bijeenkomsten voor vaders en moeders te organiseren. Daarnaast maken deze scholen gebruik van andere middelen om de communicatie te verbeteren.

2. Opvoedingsondersteuning: advisering of cursussen over opvoedingsvraagstukken

Scholen proberen de betrokkenheid van ouders thuis te bevorderen via het stimuleren van uiteenlopende activiteiten. Hierbij is het stimuleren van (voor)lezen het belangrijkste. De allochtone ouders uit een lager milieu worden in verhouding tot de autochtone ouders extra gestimuleerd om samen met hun kind te spelen, de bibliotheek te bezoeken en toe te zien dat wordt ontbeten. Stimuleren van controle en hulp bij huiswerk gebeurt juist minder bij deze allochtone ouders in vergelijking met de beide andere oudertypes.

3. *Ouderparticipatie: verlenen van hand- en spandiensten; meedenken en meebeslissen over beleidsvraagstukken*

Op praktisch alle scholen verlenen ouders hand- en spandiensten. Slechts op een gering aantal witte scholen oefenen ouders invloed uit op het beleid van de scholen via medezeggenschapsraden en schoolbesturen.

Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de randvoorwaarden voor succesvolle deelname, samenwerking en afstemming en op welke punten zijn er verbeteringen nodig?

De inschatting van schoolleiders van de *attitude, kennis en vaardigheden* van ouders om te participeren op school is afhankelijk van het sociaal-economische milieu. Ouders met een middelbaar of hoger milieu hebben gemiddeld genomen betere kwalificaties dan ouders uit een lager milieu, waarbij de allochtone ouders weer lager scoren dan de autochtone ouders.

Volgens de schoolleiders zijn er verschillende *knelpunten*. Bij het middelbaar en hoger milieu is het grootste knelpunt dat ouders geen tijd hebben voor deelname aan activiteiten, samenwerking en afstemming met de school vanwege werk (bijna 80%). 10-15% van de scholen ervaart geen knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie. Bij allochtone lager opgeleide ouders is de slechte beheersing van het Nederlands het grootste probleem. Volgens 20% van de schoolleiders zijn leerkrachten niet capabel om moeilijk bereikbare allochtone lager opgeleide ouders beter bij school te betrekken. Tevens hebben allochtone, lager opgeleide ouders onvoldoende inzicht in het onderwijs, achten ze zichzelf niet capabel, en vinden ze het onderwijs niet hun verantwoordelijkheid. Een ander knelpunt voor de lager milieu ouders is dat hun pedagogische aanpak teveel verschilt met die van school.

Met name uit de verdiepende casestudies blijkt dat belangrijke randvoorwaarden voor betrokkenheid van allochtone ouders zijn: begeleiding vanuit een schoolbegeleidingsdienst of gemeente, voldoende faciliteiten en voorzieningen en bevlogen schoolleiders die schoolteams weten te enthousiasmeren. Een belangrijke voorwaarde voor ouderparticipatie op scholen met weinig achterstandsleerlingen is dat scholen zich willen openstellen voor ouders die een bijdrage willen leveren aan het verbeteren van de school als gemeenschap. Een belangrijk knelpunt hierbij is dat ouders op scholen met veel achterstandsleerlingen moeilijk bereikbaar zijn voor deelname aan ouderparticipatie-activiteiten (de 'onzichtbare' ouders).

Onderzoeksvraag 4: Is er sprake van samenhang tussen samenwerkingsvarianten en achtergrondkenmerken (bv. ouderpopulatie)?

Schoolleiders op scholen met achterstandsleerlingen zien ouders minder vaak als partner dan schoolleiders op scholen met weinig of geen achterstandsleerlingen, omdat ouders volgens hen niet altijd de vaardigheden hebben om op een gelijkwaardig niveau te communiceren over opvoeding en onderwijs én dat zij zich niet altijd verantwoordelijk voelen om thuis een bijdrage te leveren aan de ontwikkelingskansen van hun kinderen.

Onderzoeksvraag 5: Valt er al iets te zeggen over de impact van de verschillende activiteiten op bijvoorbeeld deelname, samenwerking, en consistentie in ouder-school opvattingen?

Vooraf dient te worden opgemerkt dat een deel van de activiteiten pas recentelijk is opgestart en zichtbare effectiviteit toch een kwestie van langere adem is. Los daarvan blijkt dat volgens ruim de helft van de schoolleiders het beleid gericht op het verbeteren van de relatie tussen ouders en school heeft geresulteerd in een of meer positieve *effecten voor leerlingen*. Ongeveer 40% van de schoolleiders geeft aan dat de effecten van het beleid (nog) niet bekend zijn. Het beleid lijkt eerder effect te sorteren voor leerlingen uit een midden en hoog milieu dan voor leerlingen uit een lager milieu. Het betreft hier voornamelijk de aspecten: vergroten van de betrokkenheid van ouders, verbetering van het welbevinden van leerlingen, en verbetering van gedrag van leerlingen. In dat geval zou de achterstand voor leerlingen met een allochtone, lager milieu achtergrond in verhouding groter worden.

Het beleid met betrekking tot de relatie tussen ouders en school leidt volgens meer dan 60% van de schoolleiders tot positieve *effecten voor ouders*. Dit geldt voor alle drie de groepen ouders, zowel de middelbaar en hogeropgeleide ouders, als de autochtone en de allochtone laagopgeleide ouders. Op het gebied van het gebruik van inspraakmogelijkheden is er verschil: de ouders uit een middelbaar en hoger milieu maken beduidend meer gebruik van inspraak mogelijkheden dan ouders uit een lager milieu. Bij de groep allochtone lager milieu ouders is hun Nederlands in een kwart van de gevallen verbeterd door het gevoerde beleid. Van belang is ook dat ouderparticipatie voor een deel van de allochtone moeders een mogelijkheid is uit hun sociale isolement te geraken en hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten; ouderparticipatie heeft daarmee ook een belangrijke maatschappelijke functie.

Op een kwart van de scholen is het *effect voor leerkrachten* nog niet duidelijk. Bij bijna driekwart van de scholen zijn wel positieve resultaten zichtbaar. Het meest opvallend is de vergroting van het inzicht in de thuissituatie en de belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben. Een betere relatie tussen ouders en school leidt bij ruim een derde van de leerkrachten tot vergroting van het begrip voor culturele verschillen met allochtone

ne, lager milieu ouders. Verbetering van de aansluiting tussen thuis en school en verlichting van de werkdruk is het gunstigst bij de middelbaar en hoger milieu ouders. Zoals eerder al opgemerkt is er bij ouders uit achterstandssituaties vaak sprake van een grote kloof tussen school en thuis. Juist die categorie ouders en hun kinderen zouden gebaat zijn bij een goede samenwerkingsrelatie met de school.

Onderzoeksvraag 6: In hoeverre biedt internationale kennis wat betreft de relatie ouders en school verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Internationale literatuur met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie geeft aanwijzingen dat het vergroten van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs in het algemeen, en in het bijzonder voor moeilijk bereikbare ouders wordt versterkt door als schoolteam:

1. Nadrukkelijk rekening te houden met de achtergronden, wensen en verwachtingen van de ouders.
2. Ouders minder als leveranciers van leerlingen, cliënten of consumenten zien en meer als serieuze partners te beschouwen, met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding in het omgaan met waardenoverdracht en -stimulering.
3. Duidelijk aan te geven wat men van ouders verwacht wat betreft opvoeding en waardenoverdracht.
4. Open te staan voor elkaars culturele en religieuze achtergronden.
5. Onderwijs en opvoeding als gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid te zien.
6. Moeilijk bereikbare ouders nadrukkelijk uit te dagen om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de school en daarmee hun verantwoordelijk voor de school en de samenleving tot uitdrukking brengen.

Verklaringen

Internationale kennis met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie laat zien dat, net als in Nederland, de positie van de ouders ten opzichte van de school relatief zwak is en versterking behoeft om te kunnen spreken van gelijkwaardige partners in educatie. Met name geldt dit voor ouders uit lagere sociaal-economisch milieus en uit etnische minderheidsgroepen. Voor deze groep ouders, waarvan de kinderen doorgaans ook slechter presteren en die daarom juist gebaat zouden zijn bij goede samenwerking, lijkt de kloof tussen school en gezin groot te zijn.

Wat betreft ouderparticipatie blijkt dat Nederland een unieke positie inneemt. In Nederland zijn in de Wet op het basisonderwijs en in de Wet medezeggenschap op scholen (WMS) artikelen opgenomen die de ouders mogelijkheden bieden deel te nemen aan vormen van ouderparticipatie. Internationale literatuur laat zien dat ouders in het buitenland via vernieuwingsprojecten soms inspraakmogelijkheden hebben bij de opzet en

uitvoering van deze projecten. De wettelijke mogelijkheden tot inspraak zijn daar – in tegenstelling tot in Nederland – in het algemeen zeer beperkt.

Conditie succesvolle ouderbetrokkenheid

Conditie waaraan activiteiten moeten voldoen om succesvol ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te vergroten zijn de volgende:

1. Een schoolorganisatie waarin sprake is van een open communicatie en dialoog tussen ouders, leraren en directie en waarin leraren en ouders zich als partners zien, die in goede onderlinge samenwerking vorm geven aan de doelen en inrichting van de school.
2. Schoolteams dienen over verschillende strategieën te beschikken om met uiteenlopende groepen van ouders om te gaan, zich open te stellen voor ouders met verschillende sociaal-culturele achtergronden en op open wijze met hen te communiceren en zinvolle positieve samenwerkingsrelaties met hen te ontwikkelen. Dat betekent dat leerkrachten en ouders zich openstellen voor elkaar, kennis nemen van elkaars culturele en religieuze achtergronden, en dat onderwijs en opvoeding als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid wordt gezien.
3. Samenwerkingsrelaties tussen ouders, school en de lokale gemeenschap zouden in een samenhangend programma voor een langere periode ontwikkeld moeten worden om tot een integrale en planmatige aanpak van ouderbetrokkenheid op schoolniveau te komen.
4. Een effectieve aanpak bestaat concreet uit de volgende vijf stappen:
 - creëer een actieteam waarin leerkrachten, ouders en lid van de schoolleiding zitting hebben en dat verantwoordelijk is voor de organisatie, implementatie en evaluatie van allerlei vormen van ouderbetrokkenheid;
 - verzamel en verwerf voldoende financiële en sociale ondersteuning;
 - identificeer duidelijke startmomenten waarbij de huidige en de gewenste praktijken alsook de doelen van partnerschap worden geëxpliciteerd;
 - ontwikkel een driejarenplan waarin de doelen en een samenhangend programma van partnerschap staan beschreven en werk dit uit in een plan voor het eerste jaar;
 - maak een gezamenlijke planning waarbij het niet alleen gaat om het product van het planningsproces, maar tevens de aandacht uitgaat naar planning als gezamenlijke activiteit.
5. Er dienen evaluatiemomenten ingebouwd te worden: afspraken over de borging van de kwaliteit van de uitvoering, wie de resultaten beoordeelt, welke criteria worden gehanteerd en wie verantwoordelijk zijn voor bijstelling.
6. Leraren dienen op het terrein van ouderparticipatie nascholing en ondersteuning te kunnen krijgen.
7. Bij lerarenopleidingen dient nadrukkelijk aandacht besteed te worden aan het verkrijgen van kennis en inzicht en het ontwikkelen van vaardigheden om goede

samenwerkingsrelaties met ouders met verschillende sociaal-culturele achtergronden te creëren en te onderhouden (vgl. Epstein, 2001).

6.4 Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- *Het venijn zit in het begin.* Scholen zouden bij de intake naar ouders toe zo concreet en duidelijk mogelijk kunnen aangeven wat men van hen verwacht wat betreft hun aandeel ten aanzien van opvoeding en onderwijs van hun kind.
- *Samen verantwoordelijk.* Het is noodzakelijk dat leraren en ouders zich openstellen voor elkaar, kennis nemen van elkaars culturele en religieuze achtergronden en dat onderwijs en opvoeding als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid wordt gezien.
- *Ouders aanspreken op hun verantwoordelijkheden.* Ouders dienen nadrukkelijk uitgedaagd te worden een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de school en daarmee hun verantwoordelijkheid voor de school, de samenleving tot uitdrukking brengen.
- *Minder toespraak en meer inspraak.* Schoolteams zouden kunnen proberen de ouders minder toe te spreken, meer naar hen te luisteren, open te staan voor hun zorgen en hen nadrukkelijker uit te nodigen om zitting te nemen in de medezeggenschapsraad en het bestuur.
- *Leerlingen serieus nemen.* Schoolteams staan bij vergroting van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie voor de opgave om oog te hebben voor de context van de leerlingen en om tegelijk het vertrouwen van die leerlingen niet te schenden; bedachtzaamheid, ‘prudentia’, is het sleutelwoord;
- *Aanstellen van een waakhond.* Het kan noodzakelijk iemand van het schoolteam als ouderbetrokkenheidscoördinator aan te stellen, die de ontwikkeling van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in het takenpakket heeft. Support van de directie voor de uitvoering van deze taak is belangrijk.
- *Leren en evalueren.* Het is wenselijk dat schoolteams bij het ontwikkelen van hun beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie proberen te leren van de ‘good practices’ van andere scholen en evaluatiemomenten inbouwen om zicht te houden op het bereiken van de gewenste doelen.
- *Creëer draagvlak.* Maak afspraken op basis van meetbare doelstellingen. Voordelen van meetbare doelstellingen zijn: leggen vast wat beloofd is te doen, maken beleid toetsbaar, hebben een motiverende functie, dwingen tot het maken van keuzes, geven een gezamenlijk doel om aan te werken, creëren van draagvlak voor beleid, bieden de mogelijkheid achteraf verantwoording af te leggen aan betrokkenen over het gevoerde beleid, maken zichtbaar of de beoogde resultaten zijn bereikt.

Literatuur

- Autar, K. (1996). Inleiding. In K. Autar, C. Gelauff-Hanzon, M. de Jong & G. Walraven (Eds.), *Ouders en school. Strategieën voor versterking van de relatie tussen ouders en school*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Bakker, J., Stoep, W., Heuvel, W. van den, & Bouts, L. (2002). Leerkrachtverwachtingen en de oordeelsvorming over ouderlijke betrokkenheid. *Pedagogische Studiën*, 79 (5), 376-388.
- Barber, B. (2007). *Consumed: how markets corrupt children, infantilize adults, and swallow citizens whole*. New York City: W.W. Norton & Co.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boethel, M. (2004). *Readiness. School, family & community connections. Annual synthesis 2004*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Booijink, M. (2007). Blijf niet hangen in de schuldvraag. Van beeldvorming óver naar samenwerking mét ouders. *Didaktief*, 37, (3), 20-21.
- Braat, S., & Nijenhuis-Gulnihar, M. (1995). Verscheidenheid & Gelijke kansen. Een plan van aanpak voor interculturalisatie van het secundair beroepsonderwijs. Utrecht: Nederlands Centrum voor Buitenlanders.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronneman-Helmers, H., & Taes, C. (1999). *Scholen onder druk. Sociale en culturele studies* 28. Den Haag: SCP.
- Burke, A., & Picus, L. (2001). *Developing community-empowered schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Gustavo Perez, J., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33, (4), 3-12.
- Carter, S. (2003). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR: CADRE.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school community partnerships roles: A framework for parental involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (4), 297-324.

- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools – partners or protagonists?* Oakhill: Trentham Books.
- Cutler, W. (2000). *Parents and schools: the 150-year struggle for control in American education*. Chicago: The University of Chicago.
- Daal, H., van, Broenink, H., Kromontono, E., & Tabibian, N. (2002). *Bevordering van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op basisscholen. Een quick scan van behoeften en perspectieven voor de provincie Zuid-Holland en de provinciale steunfunctie-organisaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- David, M. (2003). Minding the gaps between family, home and school: Pushy or pressurised mummies? In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 75-88). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Davies, D., & Johnson, V. (Eds.) (1996). Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration. *International Journal of Educational Research*, 25, (1), 75-105.
- Davies, D. (2001). Can schools help to build a bridge tot a new democratic future. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 5-10). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Davies, D. (2003). Beyond partnership: the need for independent citizen activism for school reform in the United States. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 51-64) Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2006). Ouderbetrokkenheid bij multiculturele scholen. In C. Hermans (Red.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 87-101). Budel: Damon.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future* (pp. 55-66). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Desforges, C. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- DfES (2006). *The Standards Site: Home school agreement*. Accessed at <http://www.standards.dfes.gov.uk/panetalinvolvement/hsa>, 09/11/06.
- Dijkstra, A.B., & Veenstra, R. (2000). Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens & Maatschappij*, 75, (2), 129-150.

- Dijkstra, A., Driessen, G., & Veenstra, R. (2001). *Academic achievement in public, religious, and private schools. Sector and outcomes differences in the Netherlands*. Paper Annual Meeting AERA, Seattle, USA, April 9-14, 2001.
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J., & Karsten, S. (2004). Private schools as public provision for education: School choice and market forces in the Netherlands. In P. Wolf & S. Macedo (Eds.), *Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice* (pp. 67-90). Washington DC: Brookings Institute Press.
- Dillen, A. (2006). Die ouders toch! Ethische reflecties over omgaan met gezinnen binnen een schoolcontext. In C. Hermans (Red.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 39-51). Budel: Damon.
- Driessen, G. (1993). Achtergronden van onderwijsprestaties. De rol van gezinsstructurele en gezinspedagogische kenmerken. *Stimulans*, 11, (2), 14-17.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, (6), 513-538.
- Driessen, G. (2002). The effect of religious groups' dominance in classrooms on cognitive and noncognitive educational outcomes. *International Journal of Education and Religion*, 3, (1), 46-68.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, (4), 347-368.
- Driessen, G. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173, (2/3), 323-339.
- Driessen, G. (2004). De taalsituatie van Caribische en Mediterrane immigranten. Ontwikkelingen in taalvaardigheid en taalkeuzes in Antilliaanse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse gezinnen gedurende de periode 1995-2003. *Migrantenstudies*, 20, (2), 74-93.
- Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174, (7-8), 667-689.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, (4), 509-532.
- Dumasy, E. (2002a). Communicatie met allochtone ouders. In *Handboek communicatie in het onderwijs*, maart 2002, 1330 (pp. 1-11). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Dumasy, E. (2002b). *Kleurrijk onderwijs. Een oriëntatie in de transculturele pedagogiek: communiceren en begeleiden*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Emmelot, Y., Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. Sanders, M., Simons, B., Salinas, K. Jansorn, N., & van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. (2003). No contest. Why preservice and inservice training education are needed for effective programs of school, family and community partnerships. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravn (Eds.), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes* (pp. 190-208). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Es, S. van, Hubbard, F., Tilborg, L. van, & Vedder, P. (2002). *Schakels tussen school en thuis. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstanden. Samenwerken met ouders*. Den Haag: PMPO.
- Ewijk, M. van, & Klein, T. (2003). *De samenstelling van schoolbesturen in het primair- en voortgezet onderwijs*. Leiden: Research voor Beleid.
- Family Strengthening Policy Center (2004a). *Introduction to family strengthening. Policy brief no. 1*. Accessed at www.nassembly.org/fspc, 03/11/06.
- Family Strengthening Policy Center (2004b). *Connecting families, schools and community resources. Policy brief no. 2*. Accessed at www.nassembly.org/fspc, 03/11/06.
- Family Strengthening Policy Center (2004c). *Parental involvement in education. Policy brief no. 3*. Accessed at www.nassembly.org/fspc, 03/11/06.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, (1), 1-22.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, 94, (1), 29-39.
- Fowler, C., & Klebs Corley, R. (1996). Linking families. Building community. *Educational Leadership*, 53, (7), 24-26.
- Funkhouser, E., & Gonzales, M. (1997). *Family involvement in children's education. Successful local approaches. An idea book*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid parenting*. London: Allen Lane/Penguin.
- Gier, E. de (2007). *Overpeinzingen bij een activerende participatiemaatschappij. Oratie*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Gordon, I. (1979). The effects of parent involvement in school. In R. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Goldring, E., & Sullivan, A. (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In K. Leithwood e.a. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment tot parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 90, 53-60.
- Grozier, G. (2001). Excluding parents: The decentralisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4, (4), 329-341.
- Haaf, P. ten, & Janssens, J. (1994). Indelingscriteria voor opvoedingsgedrag. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10, 317-327.
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23, (1), 35-49.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70 (2), 148-153.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hoesel, P. van, & Vall, M. van der (1984). *Vergelijkende gevalstudies als methode*. Leiden: Lisbon.
- Hood, S. (2001). Home-school agreements: A true partnership? *School Leadership & Management*, 21 (1), 7-17.
- Hooghiemstra, E. (2003). *Trouwen over de grens. Achtergronden van partnerkeuze van Turken en Marokkanen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, (1), 3-42.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eightgrade achievement. *Sociology of Education*, 69, (2), 126-141.
- Hutjes, J., & Buuren, J. van (1996). *De gevalstudie: Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- Isaacs, W. (1999). *A pioneering approach to communicating in business and in life – dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency.
- Janssens, J. & Vugt, J. van (2006). School en ouders: partners in opvoeding. In C. Hermans (Red.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 9-19). Budel: Damon.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, (2), 202-218.

- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis 2001*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13, (2), 11-15.
- Kessler-Sklar, S., & Baker, A. (2000). School district parent involvement policies and programs. *The Elementary School Journal*, 101, (1), 100-118.
- Keuzenkamp, S. (2006). *De balans opgemaakt. De slotbeschouwing van de Sociale atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP.
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C., & Smit, F. (2001). Tussen gezin en school. Verschuivingen in opvoedingsdenken en opvoedingspraktijken. In RMO, *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht* (pp. 179-258). Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Klaassen, C., Smit, F., Driessen, G., & Vroom, X. de (2005). Minority parents, integration and education in a changing society. In R.-A. Martínez-González, Ma del Henar Pérez-Herrero & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 373-389). Oviedo: Grupo SM.
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school . Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, (6), 501-523.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krumm, V. (1994). Expectations about parents in education in Austria, Germany and Switzerland. In A. Macbeth & B. Ravn (Eds.), *Expectations about parents in education. European perspectives* (pp. 14-24). Glasgow: University of Glasgow.
- Krumm, V., & Weiss, S. (2000). Ungerechte Lehrer: Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt und Schulen. *Psychozial*, 23 (1), 57-73.
- Laemers, M. (2002). Ontwikkelingen in de positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs. In D. Mentink (Ed.), *Jaarboek onderwijsrecht 1997-2001* (pp. 51-63). Den Haag: Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.
- Lareau, A., (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York, Falmer Press.
- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, (1), 37-53.

- Lasky, S. (2001). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 17, (4), 403-415.
- Levin, H., & Belfield, C. (2002). *Families as contractual partners in education*. Occasional Paper No. 44. National Center for the Study of Privatization in Education. Accessed at: <http://www.ncspe.org/>, 11/02/05.
- Liontos, L. (1992). *At risk families & schools; becoming partners*. Oregon: ERIC, University of Oregon.
- Loe, R. de (1995). Exploring complex policy questions using the policy Delphi: A multi-round, interactive survey method. *Applied Geography*, 15, (1), 53-68.
- Lopez, G. (2001). *On whose terms? Understanding involvement through the eyes of migrant parents*. Paper Annual meeting American Educational Research Association (AERA), Seattle, WA, 9-14 April 2001.
- Martinez, Y., & Velazquez, J. (2000). *Involving migrant families in education*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse.
- Mattingly, D., Prinlin, R., McKenzie, T., Rodriguez, J., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- Mayo, P. (2007). *Keynote lecture ERNAPE-conference*. Nicosia, Cyprus, augustus 2007.
- McCullum, P. (1996). Obstacles to immigrant parent participation in schools. *IDRA Newsletter*, XXIII, (10). Accessed at www.idra.org/newsletttr/1996/nov/pam.htm, 04/11/05.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerie OCW (2004). *Koers Primair Onderwijs*. Den Haag: MinOCW.
- Nuutinen, P. (2001). Teachers, power relativism and partnership. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 5-10). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. Accessed at http://campbellcollaboration.org/doc-pdf/Nye_PI_Review.pdf, 14/11/06.
- Onderwijsraad (2002). *Vaste grond onder de voeten. Een verkenning inzake artikel 23 Grondwet*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002b). *Samen leren leven. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Oord, L. van, & Schieven, P. (2003). *Onderwijsmeter 2003*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Parker-Jenkins, M., Hartas, D., & Irving, B. (2005). *In good faith. Schools, religion and public funding*. Aldershot: Ashgate.

- Penders, A. (2004). *Concept stedelijk beleidskader ouderbetrokkenheid*. Den Haag.
- Pels, T. (Ed.). (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tot gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Phtiaka, H., & Simeonidou, S. (Eds.) (2007). *Schools and families in partnership: Looking into the future*. Nicosia, Cyprus: Cyprus Association of Inclusive Education/University of Cyprus.
- Putman, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Ranson, S., Martin, J., & Vincent, C. (2004). Storming parents, schools and communicative inaction. *British Journal of Sociology of Education*, 25, (3), 259-274.
- Ravn, B. (2003). Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school and local society in Europe. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 9-18) Gdansk: University of Gdansk.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: RMO.
- Rooyen, M. van, (2007, in druk). De invloed van georganiseerde ouders in de moderne school. In F. Smit (Ed.) *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ruijter, D. de, Graaf, W. de, & Maier, R. (2007, in druk). Zwarte scholen en hun ouders: schieten allochtone ouders tekort? In F. Smit (Ed.) *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu – Uitgevers.
- Ruijter, D. de, Graaf, W. de, & Maier, R. (2006). Contacten met allochtone ouders op zwarte basisscholen: de invloed van beeldvorming. *Migrantenstudies*, 22, (3), 116-132.
- Sande, M. van de, & Diekstra, R. (2007, in druk). Meer kansen met ouders. *Over de ontwikkeling en effecten van een Haagse methode voor ouderbetrokkenheid*. In F. Smit (Ed.) *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Sanders, M. (2001). The role of 'community' in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102, (1), 19-34.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves e.a. (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). New York/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Santbergen, K. (2004). *Succesvol omgaan met uw OR. Praktische handleiding voor het management*. Den Haag: Academic Service.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

- Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- SEDL (2000). *Building support for better schools. Seven steps to engaging hard-to-reach communities*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H., & Lopez, M. (1997). *New skills for new schools: Preparing teacher in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Senge, P. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek: strategieën en gereedschappen voor het bouwen van een lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Sheldon, S. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, (4), 301-316.
- Smit, F. (1991). *De rol van ouderparticipatie in het onderwijs. Een onderzoek naar vorm, inhoud en effecten van ouderparticipatie in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Pelkmans, T. (1999). *Ambities waar willen maken. Onderzoek naar missie, zingeving en zelfsturende teams binnen ROC's*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Esch, W. van (1996). Current trends in the partnership between parents and schools in the Netherlands. In D. Davies & V. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration for the International Journal of Educational Research*, 25 (1), 67-73.
- Smit, F., Ojen, Q. van, Vegt, A. van der, Brink, M., & Claessen, J. (1997). *Werking van de Wet medezeggenschap onderwijs 1992*. Nijmegen/Ubbergen: ITS/Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Smit, F., Moerel, H., & Slegers, P. (1999). Experiments with the role of parents in primary education in the Netherlands. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 37-42). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Mensink, J., Doesborgh, J., & Kessel, N. van (2000). *Een extra klontje roomboter. Onderzoek naar de rol van ouders bij de levensbeschouwelijke identiteit op katholieke scholen, en houding van ouders ten opzichte van schoolbesturen en de behoefte aan bijscholing voor alternatieve besturen van openbare scholen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Doesborgh, J. (2001). *De onderhandelmoeres in opvoedend Nederland*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Doesborgh, J., & Kessel, N. van (2001). *Ouderparticipatie: Een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.

- Smit, F., Wolf, K. van der, & Slegers, P. (2001) (Eds.). *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2004). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van allochtone en autochtone ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F. (2004). *Inzicht in de medezeggenschapsraad*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Smit, F., Driessen, G., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Slegers, P. (2005). Opvoedings- en opvangactiviteiten van scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van de stand van zaken met betrekking tot de relatie onderwijs-opvoeding-opvang in het Nederlandse onderwijs. In Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's* (pp. 159-228). Den Haag: Onderwijsraad.
- Smit, F., & Driessen, G. (2006). Ouders en scholen: partners in een multiculturele en multireligieuze samenleving. In C. Hermans (Red.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 103-122). Budel: Damon.
- Smit, F. (Ed.) (2006). *Surfen op de golven van de medezeggenschap in het onderwijs. MR-stand van zaken 2006*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Smit, F. (Ed.) (2006a). *Modernisering inspraak primair en voortgezet onderwijs. Wet medezeggenschap op scholen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Smit, F., & Laming, V. (2007). Medezeggenschap en de belofte van het voorjaar. *MR magazine*, 23, (4), 4-6.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Teelken, C. (2007). Scrutinizing the balance: parental care versus educational responsibilities in a changing society. *Early Child Development and Care*.
- Snik, G. (2006). De verdeling van pedagogische taken en verantwoordelijkheden. In C. Hermans (Red.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 21-38). Budel: Damon.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34, (2), 187-193.
- Tett, L. (2004). Parents and school communities in Japan and Scotland: Contrasts in policy and practice in primary schools. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (3), 259-273.
- Uslaner, E. (1999). Vrijwilligerswerk en sociaal kapitaal: Effecten van vertrouwen en religie op participatie in de Verenigde Staten. In P. Dekker (Ed.), *Vrijwilligerswerk vergeleken. Civil society en vrijwilligerswerk III* (pp. 181-206). Den Haag: SCP.
- Valdes, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distance between culturally diverse families: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.

- Verhoeven, J., Devos, G., Staassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen: Garant.
- Vermeulen, B., & Smit, F. (1998). De veranderende positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs, *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, mei, 27-37.
- Vintges, K. (2003). *De terugkeer van het engagement*. Meppel: Boom.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: SCP.
- Vries, P. de (2007). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.
- Vrieze, G., Tiebosch, C., & Kessel, N. van (2000). *De Onderwijsmeter 1999*. Nijmegen: ITS.
- Vrieze, G., & Mok, A. (2007, in druk). Naar een gemeenschap van ouders en leraren. In F. Smit (Ed.) *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu – Uitgevers.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals. Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Wilson, V. (1997). Focus groups: A useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23, (2), 209-224.
- Winter, M., de (2004), Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. *De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair.
- Wieringen, A. van (2000). Besturing en management. In A. van Wieringen, J. Ax, P. Karstanje & J. Voogt (Eds.), *Organisatie van scholen* (pp. 209-240). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Wolf, K. van der, & Everaert, H. (2003). Teacher Stress, Challenging Parents and Problem Students. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes* (pp. 135-146). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Wolf, K. van der (2007, in druk). Bewerkelijke ouders en de school: een paar apart. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- WRR (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: University Press.
- Zoontjens, P. (2007, in druk). Ouders, leerlingen en de school: van rechten naar plichten. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Bijlage 1 – Geselecteerde ‘promising practices’

Beoordelingscriteria ‘promising practices’

De belangrijkste criteria voor de selectie van de ‘promising practices’ zijn weergegeven in Figuur B1.1.

*Figuur B1.1 – Beoordelingscriteria voor selectie ‘promising practices’**

| Criteria | Bevestigend te beantwoorden vragen |
|---------------------------------------|--|
| 1. Visie | <ul style="list-style-type: none"> • Heeft de ‘promising practice’ bijgedragen aan de betrokkenheid van ouders bij school op een manier dat het past binnen de uitgangspunten van de werkgroep? |
| 2. Doelgerichtheid | <ul style="list-style-type: none"> • Is het doel duidelijk (pedagogisch, organisatorisch, participatie)? • Wat heeft de ‘promising practice’ opgeleverd en voor wie? • Waren de stappen om tot het doel te komen logisch en duidelijk? |
| 3. Participatie van deelnemers | <ul style="list-style-type: none"> • In welke mate werd het aanbod afgestemd op de groep ouders en leraren (variatie/keuzemogelijkheden)? • Naar welke vorm van betrokkenheid werd gestreefd (meeleven, meehelpen, meedenken, meebeslissen)? |
| 4. Afstemming met andere activiteiten | <ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier is de ‘promising practice’ ingebed in het totale beleid? • In hoeverre is de onderlinge samenhang daarvan aangetoond (duidelijke visie)? • Werden de activiteiten rond de ‘promising practice’ gedragen door de hele schoolorganisatie of door een kleine selecte groep? |
| 5. Bereik | <ul style="list-style-type: none"> • Was er sprake van een schoolbrede inzet, of wordt er op kleine schaal beproefd (‘try out’)? • In hoeverre is het concept van de ‘promising practice’ overdraagbaar naar andere situaties? • Op welke wijze werd er vooraf, tijdens en achteraf gecommuniceerd over de bevindingen? • Op welke wijze en aan wie werd de opbrengst kenbaar gemaakt? |
| 6. Evaluatie | <ul style="list-style-type: none"> • Was er sprake van een tussentijdse evaluatie? • Welke afspraken zijn er gemaakt rond de borging van de kwaliteit van de uitvoering? • Wie hebben het resultaat beoordeeld (intern en extern)? • Welke criteria werden gehanteerd om te bepalen wat een ‘goed resultaat’ is? • Wie waren de ‘eigenaren’ van het proces (wie zorgt voor bijstelling, wie is verantwoordelijk)? |

* De gehanteerde beoordelingscriteria komen voor een groot deel overeen met de criteria die de landelijke werkgroep ouderbetrokkenheid heeft opgesteld (2006).

Geselecteerde 'promising practices'

In Figuur B1.2 staat een overzicht van de 'promising practices' die we hebben bestudeerd.

Figuur B1.2 – Geselecteerde 'promising practices'

| | Project* | Land |
|----|---|---------------------|
| 1 | Speerpunt Ouderbetrokkenheid Rotterdam | Nederland |
| 2 | Project Eutonos | Nederland |
| 3 | Ouders als educatieve partners | Nederland |
| 4 | Home School Knowledge Exchange Project | Verenigd Koninkrijk |
| 5 | Basisschool Pixies Hill | Verenigd Koninkrijk |
| 6 | National Science Foundation | Verenigde Staten |
| 7 | Boston Parent Organizing Network (BPON) | Verenigde Staten |
| 8 | Harvard family research project | Verenigde Staten |
| 9 | California Parent Center | Verenigde Staten |
| 10 | Families Matter | Australië |

* Promising practices zijn geselecteerd uit overzichtsstudies van de ERNAPE-conferenties in Oviedo (Spanje), 2005 en in Gdansk (Polen), 2003; reviews van Henderson & Mapp (2002) en Boethel (2004), National Center for Family & Community Connections with Schools, Q*Primair en Eutonos.

Bijlage 2 – Aanvullende tabellen bij hoofdstuk 4

Tabel B2.1 – Samenhangen beoogde doelen en gepercipieerde effecten ten behoeve van leerlingen, naar oudertype (phi)

| | oudertype | | | | | |
|------------------------------------|----------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| | middelbaar en hoger milieu | | autochtoon, lager milieu | | allochtoon, lager milieu | |
| verbetering leerprestaties | 0,14 | | 0,02 | | 0,06 | |
| verbetering gedrag van leerlingen | 0,26 | * | 0,21 | * | 0,24 | * |
| vergroting ondersteuning thuis | 0,28 | * | 0,12 | | 0,14 | |
| vergroting betrokkenheid ouders | 0,16 | * | 0,19 | * | 0,23 | * |
| verbetering welbevinden leerlingen | 0,17 | * | 0,16 | * | 0,21 | * |
| verbetering motivatie leerlingen | 0,25 | * | 0,20 | * | 0,23 | * |
| <i>n</i> | 300 | | 195 | | 115 | |

Tabel B2.2 – Samenhangen beoogde doelen en gepercipieerde effecten ten behoeve van ouders, naar oudertype (phi)

| | oudertype | | | | | |
|--|----------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| | middelbaar en hoger milieu | | autochtoon, lager milieu | | allochtoon, lager milieu | |
| vergroting inzicht van ouders in eigen verantwoordelijkheden | 0,26 | * | 0,27 | * | 0,21 | * |
| vergroting betrokkenheid bij (onderwijs aan) kind | 0,11 | | 0,05 | | 0,10 | |
| beter in staat kind te helpen | 0,21 | * | 0,21 | * | 0,26 | * |
| vergroting kennis van het basisonderwijs | 0,39 | * | 0,32 | * | 0,21 | * |
| vergroting gebruik inspraakmogelijkheden | 0,36 | * | 0,38 | * | 0,22 | * |
| vergroting contact tussen ouders onderling | 0,31 | * | 0,33 | * | 0,29 | * |
| <i>n</i> | 302 | | 191 | | 114 | |

Tabel B 2.3 – Samenhangen beoogde doelen en gepercipieerde effecten ten behoeve van leerkrachten, naar oudertype (phi)

| | oudertype | | | | | |
|--|----------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| | middelbaar en hoger milieu | | autochtoon, lager milieu | | allochtoon, lager milieu | |
| vergroting inzicht thuissituatie | 0,27 | * | 0,27 | * | 0,24 | * |
| verbetering aansluiting thuis-school | 0,22 | * | 0,16 | * | 0,25 | * |
| vergroting begrip culturele verschillen | 0,45 | * | 0,35 | * | 0,30 | * |
| vergroting inzicht opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders | 0,19 | * | 0,16 | * | 0,15 | * |
| verlichting werkdruk | 0,42 | * | 0,46 | * | 0,50 | * |
| vergroting inzicht belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben | 0,22 | * | 0,21 | * | 0,22 | * |
| n | 307 | | 193 | | 118 | |

Tabel B2.4 – Samenhang rapportcijfers voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (drie categorieën; in aantallen scholen)

| | participatie | | | | | | | | | totaal | | |
|---------------|------------------|-------|------|-------------------------|-------|------|-------------------------|-------|------|--------|-------|------|
| | niet-achterstand | | | autochtoon, achterstand | | | allochtoon, achterstand | | | onv. | vold. | goed |
| betrokkenheid | onv. | vold. | goed | onv. | vold. | goed | onv. | vold. | goed | onv. | vold. | goed |
| onvoldoende | 3 | 13 | 3 | 2 | 4 | 0 | 6 | 9 | 0 | 11 | 26 | 3 |
| voldoende | 5 | 133 | 58 | 1 | 19 | 6 | 4 | 15 | 2 | 10 | 167 | 66 |
| goed | 3 | 87 | 99 | 1 | 18 | 8 | 0 | 2 | 3 | 4 | 107 | 110 |

Tabel B2.5 – Samenhang rapportcijfers voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (twee categorieën; in aantallen scholen)

| | participatie | | | | | | | |
|----------------|------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|--------|---------|
| | niet-achterstand | | autochtoon, achterstand | | allochtoon, achterstand | | totaal | |
| betrokkenheid | onv. | vold/gd | onv. | vold/gd | onv. | vold/gd | onv. | vold/gd |
| onvoldoende | 3 | 16 | 2 | 4 | 6 | 9 | 11 | 29 |
| voldoende/goed | 8 | 377 | 2 | 51 | 4 | 22 | 14 | 450 |

Tabel B2.6 – Gemiddeld rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid plus ouderparticipatie

| gemiddelde | frequentie | percentage |
|------------|------------|------------|
| 3,5 | 2 | 0 |
| 4,0 | 1 | 0 |
| 4,5 | 5 | 1 |
| 5,0 | 14 | 3 |
| 5,5 | 13 | 3 |
| 6,0 | 30 | 6 |
| 6,5 | 61 | 12 |
| 7,0 | 127 | 25 |
| 7,5 | 120 | 24 |
| 8,0 | 90 | 18 |
| 8,5 | 28 | 6 |
| 9,0 | 10 | 2 |
| 9,5 | 3 | 1 |

Tabel B2.7 – Samenhangen rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid en schoolkenmerken en kenmerken betrokkenheid en participatie (alleen $r \geq |0,20|$)

| kenmerk | <i>r</i> | <i>n</i> |
|---|----------|----------|
| % 0,0-leerlingen | 0,40 | 504 |
| % 0,90-leerlingen | -0,35 | 504 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (aut/lm)* | 0,34 | 181 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (all/lm) | 0,31 | 108 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua opvoeden (aut/lm) | 0,29 | 284 |
| knelpunt: ouders beheersing Nederlands (all/lm) | -0,28 | 171 |
| mate waarin ouders over juiste kennis beschikken (all/lm) | 0,27 | 167 |
| effect leerlingen: geen (all/lm) | -0,26 | 170 |
| effect ouders: vergroting betrokkenheid bij onderwijs aan kind (aut/lm) | 0,26 | 281 |
| knelpunt: ouders vinden onderwijs niet hun verantwoordelijkheid (all/lm) | -0,26 | 171 |
| aanwezigheid ouders bij thema-avond (aut/lm) | 0,26 | 242 |
| aanwezigheid ouders bij 10-minutengesprek (mhm) | 0,26 | 450 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua opvoeden (all/lm) | 0,25 | 165 |
| mate waarin ouder over juiste attitude beschikken (all/lm) | 0,25 | 168 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben (aut/lm) | 0,25 | 282 |
| effect ouders: beter in staat kind te helpen (aut/lm) | 0,25 | 281 |
| effect leerlingen: geen (mhm) | -0,25 | 441 |
| mate waarin ouders over juiste vaardigheden beschikken (aut/lm) | 0,24 | 282 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders (aut/lm) | 0,24 | 282 |
| stelling: ouders hebben geen hulp van school nodig bij het opvoeden thuis | 0,24 | 504 |
| mate waarin ouders over juiste vaardigheden beschikken (all/lm) | 0,24 | 168 |
| effect leerkrachten: verbetering aansluiting thuis-school (aut/lm) | 0,24 | 282 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders (all/lm) | 0,24 | 172 |
| effectleerlingen: vergroting betrokkenheid ouders (aut/lm) | 0,23 | 282 |
| mate waarin ouders over juiste attitude beschikken (mhm) | 0,23 | 434 |
| knelpunt: ouders hebben geen zin (aut/lm) | -0,23 | 277 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua leren (all/lm) | 0,22 | 165 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (mhm) | 0,22 | 281 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua leren (aut/lm) | 0,22 | 284 |
| effect ouders: (nog) niet bekend (aut/lm) | -0,22 | 281 |
| effect ouders: vergroting kennis van het basisonderwijs (aut/lm) | 0,22 | 438 |
| knelpunt: ouders hebben geen zin (all/lm) | -0,22 | 171 |
| effect leerkrachten: geen (mhm) | -0,22 | 438 |
| aanwezigheid ouders bij thema-avond (mhm) | 0,21 | 391 |
| mate waarin ouder over juiste attitude beschikken (aut/lm) | 0,21 | 283 |
| effect ouders: vergroting gebruik inspraakmogelijkheden (aut/lm) | 0,21 | 281 |
| aantal ouders actief in ouderraad (all/lm) | -0,21 | 169 |
| aanwezigheid ouders bij 10-minutengesprek (aut/lm) | 0,21 | 288 |
| effect ouders: geen (mhm) | -0,20 | 438 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht thuissituatie (aut/lm) | 0,20 | 282 |

* oudertype: mhm=middelbaar en hoger milieu; aut/lm=autochtoon, lager milieu; all/lm=allochtoon, lager milieu

Tabel B2.8 – Samenhangen rapportcijfer voor ouderparticipatie en schoolkenmerken en kenmerken betrokkenheid en participatie (alleen $r \geq |0,20|$)

| kenmerk | <i>r</i> | <i>n</i> |
|---|----------|----------|
| % 0,90-leerlingen | -0,36 | 504 |
| % 0,0- leerlingen | 0,34 | 504 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (aut/lm)* | 0,34 | 181 |
| effect leerlingen: vergroting betrokkenheid ouders (aut/lm) | 0,32 | 282 |
| effect leerlingen: verbetering gedrag van leerlingen (aut/lm) | 0,30 | 282 |
| effect ouders: (nog) niet bekend (aut/lm) | -0,28 | 281 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (all/lm) | 0,28 | 108 |
| effect leerlingen: verbetering motivatie leerlingen (aut/lm) | 0,28 | 282 |
| aanwezigheid ouders bij inloopmiddag (mhm) | 0,28 | 281 |
| aanwezigheid ouders bij thema-avond (aut/lm) | 0,28 | 242 |
| effect leerlingen: verbetering welbevinden leerlingen (aut/lm) | 0,27 | 282 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben (aut/lm) | 0,27 | 282 |
| aantal ouders actief als ouderhulp buiten de klas (mhm) | 0,26 | 384 |
| aanwezigheid ouders bij algemene ouderavond (aut/lm) | 0,26 | 273 |
| effect ouders: vergroting betrokkenheid bij onderwijs aan kind (aut/lm) | 0,25 | 281 |
| effect leerkrachten: (nog) niet bekend (all/lm) | -0,25 | 172 |
| effect leerlingen: (nog) niet bekend (aut/lm) | -0,25 | 282 |
| effect leerlingen: (nog) niet bekend (all/lm) | -0,25 | 170 |
| effect ouders: beter in staat kind te helpen (aut/lm) | 0,25 | 281 |
| effect leerkrachten: verbetering aansluiting thuis-school (aut/lm) | 0,24 | 282 |
| aantal ouders actief in MR (all/lm) | -0,24 | 133 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua opvoeden (all/lm) | 0,24 | 165 |
| doel: nastreven organisatorisch doel | 0,24 | 504 |
| mate waarin ouders over juiste attitude beschikken (mhm) | 0,24 | 434 |
| effect leerkrachten: (nog) niet bekend (aut/lm) | -0,24 | 282 |
| doel leerkrachten: verlichten werkdruk (all/lm) | -0,23 | 121 |
| knelpunt: ouders vinden onderwijs niet hun verantwoordelijkheid (all/lm) | -0,23 | 171 |
| effect leerlingen: verbetering leerprestaties (aut/lm) | 0,23 | 282 |
| effect leerlingen: verbetering motivatie leerlingen (all/lm) | 0,23 | 170 |
| aanwezigheid ouders bij algemene ouderavond (mhm) | 0,23 | 432 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in opvattingen, behoeften en verwachtingen van ouders (aut/lm) | 0,23 | 282 |
| effect ouders: vergroting gebruik inspraakmogelijkheden (aut/lm) | 0,22 | 281 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua leren (all/lm) | 0,22 | 165 |
| effect ouders: beter in staat kind te helpen (all/lm) | 0,22 | 168 |
| effect leerlingen: vergroting ondersteuning thuis (aut/lm) | 0,22 | 282 |
| effect leerlingen: vergroting betrokkenheid ouders (all/lm) | 0,22 | 170 |
| effect leerlingen: vergroting betrokkenheid ouders (mhm) | 0,22 | 441 |
| knelpunt: ouders beheersing Nederlands (all/lm) | -0,22 | 171 |
| stelling: ouders hebben geen hulp van school nodig bij het opvoeden thuis | 0,21 | 504 |
| effect ouders: vergroting contact tussen ouders onderling (aut/lm) | 0,21 | 281 |
| knelpunt:geen (mhm) | 0,21 | 433 |
| effect ouders: vergroting betrokkenheid bij onderwijs aan kind (all/lm) | 0,21 | 168 |
| doelen: overeenstemming school en ouder qua opvoeden (aut/lm) | 0,21 | 284 |
| effect leerlingen: verbetering gedrag van leerlingen (all/lm) | 0,21 | 170 |
| knelpunt: ouders hebben geen zin (aut/lm) | -0,21 | 277 |

| kenmerk | <i>r</i> | <i>n</i> |
|--|----------|----------|
| effect leerlingen: vergroting ondersteuning thuis (all/m) | 0,21 | 170 |
| doel leerkrachten: vergroten begrip culturele verschillen (all/m) | -0,21 | 121 |
| effect ouders: vergroting betrokkenheid bij onderwijs aan kind (aut/m) | 0,21 | 281 |
| effect leerkrachten: vergroten inzicht thuissituatie (aut/m) | 0,21 | 282 |
| effect leerkrachten: vergroting inzicht in belemmeringen waarmee ouders te maken kunnen hebben (mhm) | 0,20 | 438 |
| effect leerlingen: verbetering leerprestaties (all/m) | 0,20 | 170 |
| knelpunt: geen (aut/m) | 0,20 | 277 |

* oudertype: mhm=middelbaar en hoger milieu; aut/m=autochtoon, lager milieu; all/m=allochtoon, lager milieu

Tabel B2.9 – Patroonmatrix componentenanalyse cliëntschaal en partnerschaal (oblmin-rotatie; n=504)

| | factor | |
|----------------------|--------|-------|
| | 1 | 2 |
| pedagogisch doel | 0,57 | 0,09 |
| organisatorisch doel | -0,07 | 0,62 |
| toerustingsdoel | 0,71 | -0,07 |
| democratisch doel | 0,09 | 0,43 |

Tabel B2.10 – Frequenties van de cliënt- en partnerschaal (n=504)

| score | ouders als cliënt | | ouders als partner | |
|-------|-------------------|------|--------------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| 2 | 3 | 0,6 | 2 | 0,4 |
| 3 | 12 | 2,4 | 10 | 2,0 |
| 4 | 79 | 15,7 | 70 | 13,9 |
| 5 | 142 | 28,2 | 165 | 32,7 |
| 6 | 200 | 39,7 | 188 | 37,3 |
| 7 | 40 | 7,9 | 52 | 10,3 |
| 8 | 28 | 5,6 | 17 | 3,4 |