

Samenvatting

Onderwerp van onderzoek

In het Nederlandse onderwijs is het einde van de basisschool (groep 8) een eerste belangrijk evaluatiepunt in de schoolloopbaan van een leerling. Gedurende dit evaluatiepunt worden de niveaumogelijkheden voor de leerling op het voortgezet onderwijs bekeken, welke gebaseerd zijn op de indruk van leerkrachten en de prestaties die de leerling heeft geleverd op de Eindtoets Basisonderwijs ('Cito-toets'). De ouders van de leerling worden door de verschillende contactmomenten die plaatsvinden tussen de leerkracht en de ouder nauw bij dit proces betrokken. Het meest belangrijke contactmoment is het definitieve schooladviesgesprek waarin de leerkracht het definitieve schooladvies voor de leerling aan de ouders meedeelt. Deze gesprekken staan over het algemeen als problematisch bekend, veelal door een bestaande teleurstelling over dit advies bij de ouders. Eveneens heerst de opvatting dat definitieve schooladviesgesprekken met allochtone ouders het meest problematisch van karakter zijn. Naar aanleiding van deze opvattingen wordt in deze studie een onderzoek uitgevoerd naar de feitelijke interactie tussen de leerkracht en de allochtone en autochtone ouder gedurende definitieve schooladviesgesprekken. Hierbij ligt de focus op het karakter van deze gesprekken en factoren die dit karakter vormen, waardoor de vraag wat er werkelijk gebeurt in deze communicatie wordt geprobeerd te beantwoorden.

Methode

Een verkenning van dit onderzoeksgebied en de publicaties verschenen op dit gebied is gebeurd door een literatuurstudie. Door middel van deze studie wordt gepoogd een beeld te schetsen van de relatie die tussen de school (of leerkracht) en ouder bestaat en welke opvattingen beiden over elkaar hebben in deze relatie. Eveneens wordt hierbij gekeken naar factoren die deze beeldvorming beïnvloeden en hoe deze beeldvorming op zijn beurt weer de communicatie tussen de leerkracht en de ouder beïnvloedt. Uit deze studie blijken verschillende veronderstellingen met betrekking tot de feitelijke interactie tussen de leerkracht en de allochtone en autochtone ouder, welke vertaald zijn naar hypotheses. Deze worden getoetst door een analyse van 33 getranscribeerde definitieve schooladviesgesprekken die zijn verkregen op twee Nederlandse basisscholen. Het instrument dat hiervoor gebruikt wordt, bestaat uit een gemixt kwantitatief en kwalitatief ontwerp. Met behulp van dit instrument worden verschillende variabelen die het gesprek vorm geven, onderzocht: de mate van participatie, de mate van expliciteit, framebuilding, agendasetting, het karakter van het gesprek (problematisch of onproblematisch), verschillen in opvattingen (referentiekaders) en de inzet van beleefdheidsstrategieën.

Conclusies

Uit de studie blijkt de feitelijke interactie tussen de leerkracht en de allochtone of autochtone ouder op meerdere variabelen te verschillen. Allereerst blijkt er een significante invloed te zijn van de etniciteit van de ouder op de mate waarin de leerkracht een aanzet geeft tot framebuilding aan het begin van het definitieve adviesgesprek. Zo blijkt de leerkracht in gesprekken met allochtone ouders vaker dan in gesprekken met autochtone ouders een inleidende uiting te geven bij aanvang van het gesprek. In deze uiting wordt uitgelegd wat er gedurende het te volgen gesprek besproken gaat worden en wat het uiteindelijke doel van het gesprek is. Uit de kwalitatieve studie blijkt verder dat wanneer een dergelijke inleiding wel voorkomt in gesprekken met autochtone ouders, deze veel minder uitgebreid is dan in gesprekken met allochtone ouders. Ten tweede blijkt er geen significante invloed te zijn van de etniciteit van de ouder op de aan- of afwezigheid van een verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek. Op deze variabele blijkt enkel de aanwezigheid van een discrepantie tussen het standpunt van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het geadviseerde niveau een significante invloed uit te oefenen. Vanuit een kwalitatieve benadering blijkt er echter wel een verschil in de aan- of afwezigheid van een meningsverschil tussen de leerkracht en de allochtone of autochtone ouder door verschil in opvattingen. Zo lijkt er in gesprekken met allochtone ouders in mindere mate sprake te zijn van een gezamenlijke constructie van verklaringen voor gedrag of resultaten van de leerlingen en lijkt er in meerdere mate sprake te zijn van een ontkennende houding ten opzichte van de opvattingen van de leerkracht. Tenslotte blijkt er een significante invloed van de etniciteit van de ouders op de beleefdheidsstrategieën die door de leerkracht gedurende het definitieve adviesgesprek worden gebruikt. Zo gebruikt de leerkracht in gesprekken met allochtone ouders voornamelijk de strategieën 'versterk het belang van je gespreksbijdrage voor je gesprekspartner' en 'geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt'. In gesprekken met autochtone ouders blijkt de leerkracht vaker de strategieën 'veronderstel/opper/bevestig een gezamenlijk perspectief' en 'geef (of vraag om) redenen' te gebruiken.

1. Inleiding

§ 1.1 Introductie

In Nederland lijkt de eerste kennismaking met het onderwijs, het basisonderwijs, uiteindelijk te leiden naar één hoogtepunt: de overstap naar het voortgezet onderwijs. Dit is het grootste en belangrijkste evaluatiepunt van de leerweg van de leerling gedurende het basisonderwijs. Aan het einde van het laatste basisschooljaar (groep 8) wordt bepaald welke mogelijkheden de betreffende leerling heeft met betrekking tot de niveaus die bestaan binnen het voortgezet onderwijs. Doordat dit een belangrijk punt van besluit is in de schoolloopbaan van de leerling, bestaat er veelal een nauwe betrokkenheid van de leerkracht, de leerling en de ouder tijdens deze evaluatie.

Deze evaluatie is gebaseerd op de indruk van de leerkrachten en de prestaties die de leerling heeft geleverd op de Eindtoets Basisonderwijs ('Cito-toets'). Tijdens de zogenaamde 'definitieve schooladviesgesprekken' bespreekt de leerkracht zowel het resultaat van de Cito-toets als zijn of haar eigen mening over dit resultaat met de ouders van de leerling. Een type oudergesprek dat over het algemeen door leerkrachten als niet eenvoudig wordt beschouwd. Dit klinkt aannemelijk omdat het onderwerp van gesprek, de intelligentie van hun kind, voor de ouders een gevoelig onderwerp is. Wanneer er wordt gesproken over schooladviesgesprekken waarin de leerling een laag niveau wordt geadviseerd, wordt in veel hogere mate een beeld opgeroepen van een problematisch gesprek waarbij de leerkracht en de ouders van mening verschillen dan wanneer de leerling een hoger niveau geadviseerd krijgt.

In Nederland is het zo dat de prestaties van kinderen met een niet-westerse etnische achtergrond over het algemeen lager zijn dan de prestaties van autochtone leerlingen. Uit de resultaten van de Eindtoets basisonderwijs 2005 van Cito in combinatie met GBA-gegevens over herkomstgroepering (CBS, 2007) blijkt dat de prestaties van niet-westerse allochtone leerlingen achter blijven op de prestaties van autochtone en westerse allochtone leerlingen. Niet-westerse allochtone leerlingen hadden op het onderdeel taal gemiddeld 63% van de vragen goed, terwijl autochtone en westerse allochtone leerlingen gemiddeld 71% van de vragen goed hadden beantwoord. Bij het onderdeel rekenen-wiskunde hadden de niet-westerse allochtone leerlingen gemiddeld 63% van de vragen goed, tegenover een gemiddelde score van respectievelijk 70% en 69% van autochtone en westerse allochtone leerlingen. Ten slotte is ook de totaalscore van niet-westerse allochtone leerlingen minder goed dan de totaalscore van autochtone en westerse allochtone leerlingen.

Een eerste moment waar dit verschil in prestaties zichtbaar wordt, is het definitieve schooladviesgesprek. Wanneer we de hierboven beschreven aannames en gegevens combineren, lijkt aannemelijk dat niet-westerse allochtone ouders het minder vaak met de leerkracht eens zijn wat betreffende het schooladvies van hun kind dan autochtone ouders. Deze gesprekken zouden over het algemeen dan meer problematisch van karakter zijn en getekend worden door onbegrip en verschil van mening. Ook deze veronderstelling sluit aan op een stereotype beeld: allochtone ouders die niet willen aannemen van de leerkracht dat hun kind naar aan laag schoolniveau wordt gestuurd, terwijl voor de leerkracht overduidelijk is dat het kind een hoger niveau niet aan zou kunnen. Interessant is de vraag of het problematische karakter van adviesgesprekken met allochtone ouders wel enkel te verklaren valt vanuit het lage advies dat wordt gegeven aan hun kind? Of blijken meer cultuur gerelateerde factoren hier ook een rol te spelen? En hoe anticiperen de leerkrachten op de afstand die met betrekking tot de allochtone ouder bestaat?

Het is gewenst dat de leerkracht en de ouder aan het eind van het definitieve schooladviesgesprek overeenstemming bereiken over de school- en niveaukeuze van de leerling; beide partijen moeten uiteindelijk hun akkoord geven voor en hun handtekening zetten onder de inschrijving op het voortgezet onderwijs. Wanneer er zich problemen voordoen is oplossingsgerichte communicatie een voorwaarde om deze overeenstemming te bereiken. Maar om tot oplossingen te kunnen komen, moet allereerst worden bestudeerd welke knelpunten er voorkomen in de communicatie tussen de leerkracht en de ouder. Het doel van dit onderzoek is niet om concrete adviezen te formuleren voor leerkrachten, maar om een beeld te schetsen van wat er gebeurt in deze communicatie.

De kern van deze studie betreft de analyse van getranscribeerde definitieve schooladviesgesprekken met allochtone en autochtone ouders. Allereerst geef ik een introductie op deze studie zodat een beeld kan worden gevormd van het huidige Nederlandse schoolsysteem (hoofdstuk 1). Daarna presenteer ik een literatuurstudie naar verhoudingen en relaties tussen leerkrachten en ouders met een verschil in herkomst op het basisonderwijs, de rol die communicatie hierbij speelt en welke factoren hierop van invloed zijn (hoofdstuk 2). Naar aanleiding hiervan worden de probleemstelling en hypotheses uitgewerkt (hoofdstuk 3). De onderzoeksmethode en verantwoording van mijn empirische onderzoek worden vervolgens beschreven (hoofdstuk 4). Hierna wordt het instrument van onderzoek besproken (hoofdstuk 5). De resultaten bespreek ik in de hoofdstukken management van het definitieve adviesgesprek (hoofdstuk 6), opvattingen over opvoeding en ontwikkeling (hoofdstuk 7) en strategisch communiceren (hoofdstuk 8). De uiteindelijke conclusies en gerelateerde discussiepunten worden beschreven in de laatste hoofdstukken (hoofdstuk 9 en 10).

§ 1.2 Het Nederlands schoolsysteem

Uit de rapportage 'Het onderwijssysteem in Nederland 2005' uitgevoerd door Eurydice Nederland en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt aangegeven dat in 1985, na invoering van de Wet op basisonderwijs, de scholen voor kleuteronderwijs (4-6 jaar) en basisonderwijs (6-12 jaar) zijn geïntegreerd tot scholen voor basisonderwijs in de leeftijdsgroep van vier tot twaalf jaar. Dit primaire onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van creativiteit, het verwerven van noodzakelijke kennis en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Uitgangspunt hierbij is een ononderbroken ontwikkelingsproces voor de leerling. Aan het eind van de achtjaar durende leerweg krijgen de leerlingen een onderwijskundig rapport over hun schoolvorderingen en leermogelijkheden. De schooldirecteur stelt dit rapport op, in overleg met het onderwijzend personeel, om de ontvangende school voor het voortgezet onderwijs te informeren over de leerling. Een afschrift van dit rapport wordt aan de ouders en de leerling verstrekt.

Het voortgezet onderwijs omvat het onderwijs dat direct aansluit op het basisonderwijs. Voortgezet onderwijs wordt gegeven op scholen voor: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo), voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en praktijkonderwijs. Het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs is voor leerlingen van 12-18 jaar en heeft een cursusduur van zes jaar. Het kent de schooltypen atheneum, gymnasium (klassieke talen verplicht) en lyceum (combinatie van atheneum en gymnasium). Het vwo is een voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs. Het hoger algemeen voortgezet onderwijs duurt vijf jaar en is voor leerlingen van 12-17 jaar. Het havo biedt algemene vorming en is een voorbereiding op het hoger beroepsonderwijs. Het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs bestaat uit één fase die vier jaar duurt. Het heeft een funderend karakter, zowel in de basisvorming als in het beroepsvoorbereidende deel. Er bestaat een keuze uit vier leerwegen en ook zijn er mogelijkheden binnen de reguliere leerwegen voor leerlingen die extra hulp nodig hebben. Het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) is bedoeld voor leerlingen die achterstanden of andere problemen hebben, maar in principe voldoende capaciteiten hebben om een vmbo-diploma te behalen. Het praktijkonderwijs staat los van de vier leerwegen. Het is bedoeld voor leerlingen van wie redelijkerwijs vaststaat dat zij niet in staat zijn om het onderwijs in één van de leerwegen, al dan niet in combinatie met leerwegondersteunend onderwijs, met een diploma te kunnen afsluiten. Het praktijkonderwijs bereidt de leerlingen voor op de regionale arbeidsmarkt.

Leerlingen worden toegelaten op het voortgezet onderwijs na de basisschool. Het bevoegd gezag (schoolbestuur) van de school voor vwo, havo en vmbo beslist over de toelating van de leerlingen. Voor toelating tot het vwo, havo en vmbo moet de leerling een onderzoek hebben ondergaan naar de geschiktheid voor die schooltypen. De meest gebruikelijke manier om deze geschiktheid te testen is door een centraal ontwikkelde toets af te nemen gedurende tenminste het laatste leerjaar van het basisonderwijs, die de kennis en de inzicht van de leerling meet. Het Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) heeft een eindtoets basisonderwijs ontwikkeld die door een merendeel van de basisscholen als eindtoets wordt afgenomen. Wanneer de leerling een zeer beperkte intelligentie heeft of de resultaten van de Cito-toets verrassend negatief uitvallen, doet de leerling vaak (aanvullend) een Nio-toets. Het schooladvies wordt gebaseerd op de Cito-eindtoets (of Nio-toets), de leerprestaties, de interesses en motivaties van de leerling.

Voor het voortgezet onderwijs geldt er verder dat er, behoudens de algemene toelatingsvoorwaarden, sprake is van een vrije schoolkeuze. Dit betekent dat ouders wel vrij zijn in het kiezen van de school, maar niet in het kiezen van het schoolniveau waar hun kind naartoe gaat.

2. Literatuur

In dit hoofdstuk wordt een literatuurstudie besproken naar de relatie die tussen leerkrachten en ouders bestaat, de rol van communicatie tussen beide in deze relatie en welke factoren deze relatie en communicatie beïnvloeden. Allereerst wordt ingegaan op onderzoek dat is verschenen op het gebied van leerkracht-ouder partnerschappen; in § 2.1 wordt het veelbesproken partnerschapmodel van Epstein (1995) behandeld, waarin zij stelt dat een goede relatie tussen de leerkracht (school) en de ouder (thuis) de schoolloopbaan van het kind zal bevorderen. In § 2.2 wordt vervolgens geprobeerd door middel van verschillend gepubliceerd onderzoek de vraag te beantwoorden in hoeverre communicatie tussen de leerkracht en de ouder bepalend is voor het al dan niet bereiken van een dergelijk ideaal partnerschap. Hieropvolgend worden in § 2.3 onderzoeken besproken naar de beeldvorming van allochtone ouders door leerkrachten en wordt in § 2.4 onderbouwd dat deze beeldvorming enige nuance behoeft. Uiteindelijk wordt in § 2.5 ingegaan op de wederzijdse interactie van beeldvorming en communicatie. De factor cultuur en de hieraan gerelateerde perceptie die men heeft op de wereld lijkt dit proces in sterke mate te beïnvloeden waardoor ik er voor heb gekozen in het tweede gedeelte van mijn literatuurstudie in te gaan op cultuur gerelateerde verschillen in opvattingen tussen allochtone ouders en de veelal autochtone leerkracht in Nederland. Het overzicht van de verschillende studies op dit gebied, kan dan als kader gebruikt worden voor mijn empirisch onderzoek.

§ 2.1 School en ouders

§ 2.1.1 Partnerschap tussen school en gezin

In de wetenschap is de laatste decennia grote aandacht besteed aan de relatie tussen de school- en thuissituatie. Het idee is dat een goede relatie de schoolloopbaan van het kind bevordert. Veelbesproken en geciteerd op dit terrein is het model van Epstein (1987). Met het model van 'overlapping spheres of influence of families and schools' betoogt zij dat invloedssferen uit de school en thuissituatie niet als onafhankelijk moeten worden gezien. Hoewel er belangrijke verschillen zijn tussen de school- en thuissituatie, stelt zij dat we eveneens de belangrijke overeenkomsten – overlap in doelstellingen, verantwoordelijkheden en wederzijdse invloed – van deze twee belangrijke omgevingsfactoren van de ontwikkeling van een kind, moeten herkennen (Epstein, 1987). Belangrijk is dat de partners in dit model, leerkrachten en ouders, hun gedeelde interesse en verantwoordelijkheid voor kinderen erkennen en samenwerken om betere mogelijkheden voor leerlingen te ontwikkelen. Dit zal leiden tot family like schools en school like families, waardoor leerlingen vaker vanuit

verschillende bronnen de gemeenschappelijke boodschap zullen ontvangen over het belang van school, hard werken, creatief denken, een ander helpen en het blijven participeren in school (Epstein, 1995). In een dergelijk partnerschap tussen school en gezin staan begrippen als ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie centraal, een nauwe betrokkenheid van de ouder wordt gezien als een voorwaarde voor partnerschap.

Epstein (1995) hanteert een kader van zes typen betrokkenheid: 1. parenting (het helpen van alle gezinnen om een gezinssituatie te creëren waarin de ontwikkeling van het kind wordt bevorderd), 2. communicating (het creëren van effectieve wederzijdse communicatielijnen tussen school en gezin om te informeren over schoolprogramma's en vorderingen van het kind), 3. volunteering (werven en organiseren van vrijwillige bijdrage en hulp van de ouder gedurende activiteiten op school), 4. learning at home (het verstrekken van ideeën en informatie aan ouders over hoe zij leerlingen thuis kunnen helpen en ondersteunen in huiswerk en andere leer- en ontwikkelingsactiviteiten), 5. decision making (het betrekken van ouders bij het schoolbeleid door de mogelijkheid van formele oudervertegenwoordiging) en 6. collaborating with community (het integreren van gemeenschappelijke bronnen en diensten in bestaande schoolprogramma's, gezinspraktijken en leerlingontwikkeling met als doel deze te versterken). Uit de hierboven beschreven typen van betrokkenheid lijkt Epstein (1995) een belangrijke rol weggelegd te zien voor de school en de leerkrachten; zij zijn aangewezen om ouders te helpen meer betrokken te raken bij de schoolloopbaan van hun kind. De aanname hierbij is dat wanneer kinderen door deze zorg aanmoediging voelen vanuit zowel de school- als thuissituatie, zij meer hun best doen om hun schoolloopbaan daadwerkelijk tot een succes te maken (Epstein, 1995).

Kritiek op deze benadering gaat in op de rol die overblijft voor de ouders. Zo wordt gesuggereerd dat wanneer de school zich naar hun idee inzet voor het stimuleren van deze betrokkenheid, de verdere verantwoordelijkheid van de schoolprestaties van de leerlingen ligt bij de mate waarin de ouders op deze stimuli ingaan. Critici in Nederland verwijzen hier veelal, in navolging van Jungbluth (1985), naar het 'blaming the parents'-concept. De Wit (2005) stelt zichzelf de vraag of het wel realistisch is om ouders te zien als bereid om actief mee te helpen, beslissen en denken in het beleid en de activiteiten van de school van hun kind. Uit het project dat hij in samenwerking met de projectgroep Q*Primair en enkele scholen over ouders als educatieve partners heeft georganiseerd, blijkt de huidige betrokkenheid, houding en competenties van ouders in Nederland dit namelijk niet te bevestigen. In navolging hiervan pleit De Wit (2005) dan ook voor een bredere invulling van partnerschap door scholen, waarbij wordt uitgegaan van een benadering die eerst alle ouders individueel aanspreekt en

in het verlengde daarvan pas als groep. Dit omdat het traject dat de ouders doorlopen, gerelateerd aan de schoolloopbaan van hun kind, sterk individueel gekleurd is. Hij stelt dat een dergelijke benadering naadloos aansluit bij de natuurlijke betrokkenheid van vrijwel alle ouders bij de opvoeding en de ontwikkeling van hun kind, waardoor zij sneller zullen warm lopen voor dit partnerschap en leerkrachten een grotere betrokkenheid zullen ervaren.

Verskillende onderzoeken bevestigen deze redenering: het geven van mogelijkheden aan ouders om te participeren in het onderwijs van hun kinderen heeft een positieve invloed, zowel op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van de kinderen als op de attitude van ouders naar school. Wel blijkt eveneens dat het besef er moet zijn dat een deel van de ouders mogelijk op een andere manier betrokken is, dan op de manier die scholen van hen verwachten (Van Erp & Veen, 1995; Pels, 2000; Smit & Driessen, 2002; Booijink, 2007). Deze bevinding kan pas precies begrepen worden als nader bestudeerd wordt hoe beeldvorming van scholen over de betrokkenheid van ouders beïnvloed wordt door communicatie en hoe deze beeldvorming de communicatie op haar beurt weer beïnvloedt (§ 2.1.2, § 2.1.3 en § 2.1.4).

§ 2.1.2 De rol van communicatie in het realiseren van partnerschap

De typen betrokkenheid die Epstein (1995) bespreekt, lijken te suggereren dat goedlopende communicatie een voorwaarde is voor het realiseren van partnerschap tussen de school en het gezin. Hoewel communicatie enkel expliciet wordt benoemd in het tweede type betrokkenheid, blijkt dit ook in de andere typen een prominente rol te spelen. Empirisch onderzoek bevestigt deze suggestie. Zo betoogt Miretzky (2004) dat onderzoek naar leerkracht-ouder relaties er teveel toe neigt de schoolloopbaan van de student als primair doel te zien van partnerschap tussen de school- en gezinssituatie. Naar aanleiding van interviews en focusgroepen met ouders en leerkrachten van drie basisscholen concludeert zij dat zowel leerkrachten als ouders echter grote waarde hechten aan communicatieve mogelijkheden die een meer democratische gemeenschap reflecteren binnen dit partnerschap en hier liever de focus op zouden willen zien. Het belang van de feitelijke interactie tussen de leerkracht en ouders moet volgens haar dan ook veel meer erkend worden. Swick (2003) stelt eveneens dat in relatie tot leerkracht-ouder partnerschappen communicatie de cruciale factor is. Hij geeft naar aanleiding van een meta-analyse verschillende adviezen voor de communicatie tussen leerkracht en ouder en benadrukt hierbij dat het zeer belangrijk is te beseffen dat de perceptie van leerkrachten en ouders de interactie voor een groot deel beïnvloedt. Om de communicatie te laten slagen, is het van belang dat de gespreksdeelnemers kennis delen die tot een gemeenschappelijk uitgangspunt hoort waardoor hun perceptie redelijk overeenkomt.

Clark (1996) stelt dat taal een vorm is van 'joint actions': een geheel aan handelingen dat coördinatie van de gespreksdeelnemers vereist. Deze coördinatie gebeurt naar aanleiding van de 'common ground', een kader bestaand uit veronderstelde gedeelde kennis, overtuigingen en aannames. Het beschikken over een dergelijke gemeenschappelijk basis maakt het voor de spreker en hoorder mogelijk om een juiste interpretatie te maken van wat de spreker bedoelt en hoe de hoorder dit opvat. Janssen (2002) stelt in navolging van Clark (1996) dat hoe minder achtergrondkennis er gedeeld wordt door gespreksdeelnemers, hoe meer zij zich moeten inspannen om de communicatie succesvol te maken; de spreker bij het kiezen van woorden en de ontvanger bij de interpretatie daarvan. Matthijsen (1972) spreekt over het referentiekader van de gespreksdeelnemers; de interpretatie en evaluatie van de totale sociale werkelijkheid, ofwel de perceptie van de gesprekspartner op de wereld. Volgens hem kunnen communicatiestoornissen voor komen als gevolg van een verschil in referentiekader. Hij stelt dat er fundamentele verschillen op treden in referentiekader tussen mensen uit verschillende culturele systemen, aangezien de cultuur waarin mensen opgroeien hen in zeer sterke mate vormt.

Jandt (1998) stelt eveneens dat elke fase van het drie-stappen proces van perceptie (selecteren, organiseren en interpreteren) in grote mate wordt beïnvloed door cultuur. Allereerst selecteren en sorteren de gesprekdeelnemers de verschillende stimuli, omdat zij simpelweg niet kunnen reageren op alle stimuli die zij ontvangen. Cultuur beïnvloedt dit proces van selectie, het heeft je geleerd welke stimuli wel en niet te selecteren uit de omgeving. Hierna worden de geselecteerde stimuli georganiseerd. Bij dit proces van encoderen en ordenen wordt gebruik gemaakt van een mentaal frame waar mensen hun ervaringen op baseren en naar aanleiding waarvan zij hun toekomstige gedrag vormgeven. Daarbij zoeken we naar overeenkomsten, zodat we patronen van classificaties kunnen vormen die we kunnen herkennen. Dit wordt beïnvloed door de betreffende taal: deze bepaalt welke classificaties wij kennen. Tenslotte wordt er betekenis toegekend aan de georganiseerde stimuli; het decoderen van deze stimuli. Dit proces is afhankelijk van relationele geschiedenis, persoonlijke verwachtingen en ervaringen en kennis van jezelf en de ander. Hierdoor wordt eenzelfde situatie door verscheidene personen vaak verschillend geïnterpreteerd.

In de hierboven besproken literatuur wordt gesuggereerd dat hoe minder problematisch de communicatie is tussen leerkracht en ouder, hoe meer kans er is op een succesvol partnerschap. Daarbij blijkt dat overeenkomst in perceptie die gespreksdeelnemers hebben op de wereld, een belangrijke rol speelt in het realiseren van probleemloze communicatie. Zo bepaalt de perceptie, ofwel het referentiekader, de manier waarop men uitingen interpreteert en zijn verschillende interpretaties

vaak te verklaren vanuit een verschil in perceptie of referentiekader. Zoals besproken is cultuur een factor die de perceptie van een individu beïnvloedt en zo op haar beurt ook weer de manier waarop degene communiceert. De communicatie tussen de allochtone ouder en veelal autochtone leerkracht is intercultureel van aard en dus is er veelal sprake van een verschil in referentiekader. Dit zou volgens de besproken studies betekenen dat er sprake is van een kleinere kans op geslaagde communicatie (Schwick, 2003), een grotere kans op het voorkomen van communicatiestoornissen (Matthijssen, 1972) en de behoefte aan een hogere inspanning van beide gespreksdeelnemers (Janssen, 2002). Dit ondersteunt de in de inleiding gedane aanname dat gesprekken tussen leerkrachten en allochtone ouders meer probleemrijk van karakter zouden zijn. Hier wordt echter de oorzaak niet gezocht in het advies dat wordt gegeven aan het kind, maar aan het ontbreken in overeenkomst van referentiekader. In welke mate deze factor inderdaad van invloed is op interactie tussen de leerkracht en de allochtone ouder, wordt nader bestudeerd in de volgende paragraaf.

§ 2.1.3 Beeldvorming van allochtone ouders door leerkrachten

Uit verschillend empirisch onderzoek blijkt dat schooldirecteuren en leerkrachten in het algemeen de opvatting delen dat ouders van leerlingen uit een etnische minderheidsgroepering of een lagere sociaal economische klasse tekort schieten in het ondersteunen van hun kind in het onderwijs doordat zij hier te weinig bij betrokken zijn. Lareau (1987) deed onderzoek naar de mate van en meningen over ouderbetrokkenheid op twee verschillende basisscholen in Californië. De eerste basisschool had voornamelijk leerlingen uit de arbeidersklasse en de tweede basisschool had voornamelijk leerlingen uit de gegoede middenklasse. Uit interviews met de schooldirecteuren en leerkrachten blijkt dat op de eerste basisschool voornamelijk de opvatting heerst dat ouders weinig waarde aan het onderwijs van hun kinderen hechten omdat zij zelf matig zijn onderwezen, waardoor zij geen verwachtingen mee geven aan hun kinderen. Op de tweede basisschool zijn de schooldirecteur en leerkrachten daarentegen van mening dat er sprake is van een zeer grote interesse in scholing en onderwijs bij de ouders, wat bijvoorbeeld wordt getoond door de mate waarin zij vrijwillig participeren op school. Dit beoordelen zij als zeer positief, omdat kinderen volgens hen door deze visie worden gemotiveerd. Huss-Keeler (1997) deed een éénjarige case-study op multi-etnische basisscholen in Noord-Engeland waarin ongeveer 400 kinderen uit de arbeidersklasse deelnamen. Uit interviews met de leerkrachten op deze basisscholen concludeert zij dat leerkrachten van mening zijn dat ouders waarvan het Engels de tweede taal is, beperkt geïnteresseerd zijn in de schoolloopbaan van hun kind. Zij zouden hun kinderen in het algemeen onvoldoende ondersteunen in hun ontwikkeling en schoolloopbaan. Ook in Nederland blijken leerkrachten in het algemeen de opvatting te delen dat allochtone ouders nalatend zijn in de onderwijsondersteuning van hun kind. De Ruiters et al. (2006) voerden casestudies uit op

twee zwarte basisscholen in Nederland, waarbij zij leerkrachten ondervroegen over hun ervaringen met ouders en hun perspectieven op contacten met ouders. Verder hadden zij vier formele en informele gesprekken met de adjunct-directeur en directeur. Met behulp van de verkregen data wordt de vraag onderzocht hoe de verwachtingen eruitzien die leerkrachten hebben van allochtone ouders en wat hiermee gebeurt in schoolorganisaties. De Ruiter et al. (2006) concluderen dat leerkrachten allochtone ouders overwegend omschrijven als tekortschietend in hun opvoeding. Ook Booijsink (2007) concludeert uit een casestudy op vier basisscholen in Nederland dat bij leerkrachten grote scepsis heerst over het functioneren van allochtone ouders in de rol van vader of moeder. Uit diepte-interviews met de leerkrachten blijkt dat deze van mening zijn dat allochtone ouders niet altijd de voorwaarden scheppen die nodig zijn om kinderen goed te laten functioneren op school: bijvoorbeeld het op tijd naar bed gaan en het goed ontbijten. Ook geeft een groot deel van de leerkrachten aan te denken dat kinderen soms ongeoorloofd thuis worden gehouden.

Opmerkelijk in de hierboven besproken studies is dat de ouders die hierin participeerden juist aangeven wel degelijk geïnteresseerd te zijn in de schoolloopbaan van hun kinderen. Zo concludeert Lareau (1987) dat ouders uit beide gemeenschappen – arbeidersklasse en gegoede middenklasse – een hoge waarde toekennen aan een succesvolle schoolloopbaan. Alle ouders gaven gedurende de interviews aan te hopen dat hun kind goed presteert op school en alle ouders zeiden zichzelf te zien als motiverend en assisterend om dit te bereiken. Lareau (1987) vindt enkel een verschil in de mate van succes waarop ouders uit beide gemeenschappen hopen: ouders uit de arbeidersklasse gaven aan te hopen op een diploma, terwijl ouders uit de gegoede middenklasse hopen op een universitaire titel. Ook Huss-Keeler (1997) toont in haar onderzoek aan dat de door haar ondervraagde ouders in tegenstelling tot de opvatting van de leerkrachten zeer geïnteresseerd zijn in het onderwijs van hun kind. Zij gaven gedurende interviews aan hoge aspiraties voor hun kinderen te hebben en te hopen dat zij succesvol zullen zijn in hun schoolloopbaan. Evenzo concludeert Booijsink (2007) dat ouders van mening zijn goede voorwaarden te scheppen om het onderwijs van hun kind te ondersteunen, zo zeggen zij hun kinderen op tijd naar bed te laten gaan en nooit ongeoorloofd te laten verzuimen. Goede redenen voor verzuim vinden zij ziekte, maar ook feestdagen en in sommige gevallen een reis naar het land van herkomst worden door de ouders als geldig gezien. Tevens uit verder nationaal (Ledoux et al, 1992; Pels, 2000; Elderling 2002; Smit, 2002) en internationaal (Ogbu, 1987; Crozier, 1997; Smrekar & Cohen-Vogel, 2001) onderzoek blijkt dat etnische minderheidsgroepen onderwijs zeer belangrijk vinden en hoge aspiraties koesteren voor de schoolopleiding van hun kinderen.

Deze tegenstrijdigheid in resultaten wordt in de literatuur voornamelijk verklaard vanuit het idee dat het voor leerkrachten lastig is om – door de beperkte interactiemomenten – ouders van goed of slecht ouderschap te beoordelen vanuit iets anders dan een stereotype ideaalbeeld. Zo stelt Lasky (2000) in haar studie naar de interactie tussen leerkrachten en ouders dat er nauwelijks gesproken kan worden van een relatie tussen deze gespreksdeelnemers. Om te kunnen spreken van een relatie is er volgens haar meer gevestigd contact, gelijkheid, beweeglijkheid en een toenemende diepte in gedeelde betekenis, waarden en doelen vereist. Deze voorwaarden zijn nauwelijks aanwezig in gesprekken tussen leerkrachten en ouders, omdat zij slechts zeer sporadisch contact hebben en enkel over school gerelateerde zaken spreken. Dit belemmert hen in het ontwikkelen van vertrouwen, wederzijds respect, gedeelde betekenis en doelen en maakt het moeilijk voor beide partijen om elkaar vanuit iets anders te beoordelen dan een stereotype of geprojecteerd beeld. Deze aanname wordt bevestigd door de data die Lasky (2000) heeft verzameld naar aanleiding van 53 interviews met leerkrachten, actief in het basis- en middelbaaronderwijs in Canada. Hieruit blijkt dat leerkrachten de participatie van ouders in het onderwijs van hun kind te vaak evalueren vanuit gestandaardiseerde ethische normen die gelden voor autochtone moeders in twee-ouder gezinnen uit de gegoede middenklasse. Ook Huss-Keeler (1997) concludeert uit haar onderzoek dat enkel ouders die op een traditionele manier in de schoolloopbaan van hun kind participeren door leerkrachten worden gezien als geïnteresseerde en betrokken ouders. Met deze traditionele manier refereert zij naar het ‘transmission of school practices model’, waarbij school gerelateerde taken naar de thuissituatie verschuiven en ouders participeren in schoolactiviteiten. Lasky (2000) betoogt dat het zorgwekkend is dat de participatie van de ouders in het onderwijs van hun kind wordt beoordeeld vanuit een gestandaardiseerd ideaalbeeld dat gerelateerd is aan een specifieke gezinssituatie, namelijk deze van een twee-oudergezin uit de gegoede middenklasse. Het proces van classificatie en normalisatie in leerkracht-ouder gesprekken verdient volgens haar meer aandacht uitgaande van een context van verschil in diversiteit van ras, cultuur, klasse of familie-type. Ook Huss-Keeler (1997) betoogt dat leerkrachten verder moeten kijken dan het beperkte ‘transmission of school practices model’.

§ 2.1.4 Oorzaken van geringe ouderparticipatie

De besproken studies suggereren dat de mate waarin ouders deelnemen aan activiteiten op school geen maatstaf is voor de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind. Het blijkt een te simpele voorstelling om geringe participatie aan het onderwijs te interpreteren als desinteresse en gebrek aan onderwijsstimulerend gedrag. De vraag blijft echter nog wat het voor bepaalde groepen ouders (afkomstig uit een lagere sociale economische status of etnische minderheid) moeilijker maakt om hun weg naar de school en de leerkracht te vinden dan andere ouders. Hierover wordt in

verschillende onderzoeken gespeculeerd. Zo stelt Lareau (1987) naar aanleiding van afgenomen interviews en observaties dat er verschillende factoren zijn die de mate van participatie door de ouder in het onderwijs beïnvloeden. Ouders uit de arbeidersklasse gaven in haar onderzoek aan te twijfelen over hun onderwijskundige capaciteiten, waardoor zij het onderwijs van hun kind volledig zeggen over te laten aan de leerkracht als professional. Ouders uit de gegoede middenklasse daarentegen hadden over het algemeen een hogere opleiding genoten en gaven aan een belangrijk deel uit te willen maken van de schoolloopbaan van hun kind. Verder blijkt dat ouders uit de gegoede middenklasse veel meer contact hebben met ouders van andere leerlingen dan ouders uit de arbeidersklasse. Dit sociale netwerk voorziet de ouders uit de gegoede middenklasse in additionele bronnen voor informatie, waardoor zij over veel meer kennis beschikken aangaande schoolgerelateerde zaken dan ouders uit de arbeidersklasse. Ten slotte spelen meer praktische middelen als tijd en geld een rol, waarbij gedacht kan worden aan mogelijkheden tot transport, kinderopvang, vrije tijd en het organiseren van bijles. Van Erp & Veen (1995) voegen hier aan toe dat hoger opgeleide ouders door de grotere hoeveelheid kennis en informatie over reële mogelijkheden voor hun kinderen veel gemakkelijker met leerkrachten praten dan andere ouders. Statusverschillen met de leerkracht zijn hier kleiner of afwezig, waardoor zij meer durven te vragen en voelen zich gesterkt door de juiste kennis vrijer suggesties te doen ten aanzien van de schoolsituatie van hun kind en om onderwerpen aan te dragen die men zelf belangrijk vindt. Aangezien allochtone ouders zich over het algemeen lager opgeleid zijn dan autochtone ouders in Nederland, is het aannemelijk dat deze factoren ook hun weg naar school vermoeilijken. Pels (2002) bevestigt deze aanname door een reeks onderzoeken naar opvoedingsdoelen en -waarden van allochtone en autochtone ouders. Hieruit concludeert zij dat allochtone ouders in Nederland door hun beperkte vaardigheid met het Nederlands en/of door hun geringe onderwijservaring zich vaak niet competent genoeg achten om hun kinderen bij te staan. Wel praten zij regelmatig met het kind over school en voeren controlerend gedrag uit op huiswerk en voortgang. Eveneens blijkt dat naarmate het opleidingsniveau van de allochtone ouder stijgt, het geven van complimentjes, het helpen bij huiswerk en de controle op voortgang inderdaad toenemen.

§ 2.1.5 Interactie van beeldvorming en communicatie

Al met al worden er in de besproken onderzoeken genoeg argumenten gegeven om er van uit te gaan dat verschil in de mate van participatie van de ouders in schoolactiviteiten niet zozeer valt te verklaren vanuit de waarde die zij hechten aan het onderwijs voor hun kinderen, maar meer op de manier in hoeverre zij hier uiting aan kunnen geven. De in de vorige paragraaf besproken literatuur over het (onterechte) negatieve beeld dat leerkrachten van allochtone ouders hebben met betrekking tot hun rol in de opvoeding en onderwijsondersteuning van de leerling, lijkt inderdaad terug te

voeren op de eerder gesignaleerde probleemrijke factor in partnerschap tussen de leerkracht en allochtone ouder: het ontbreken van een overeenkomstig referentiekader. Zoals eveneens eerder aangegeven, toont dit zich in de communicatie tussen de leerkracht en de allochtone ouder. Deze aanname wordt ondersteund door het onderzoek van Lasky (2000) naar de emotionele dynamiek in leerkracht-ouder interactie. Zij concludeert dat leerkrachten negatieve emoties ervaren jegens de ouder wanneer hun opvattingen over opvoeding niet overeenkomen met de opvattingen van de ouders. Haar resultaten tonen aan dat wanneer er een tekort is aan overeenstemming in opvattingen er veelal een gevoel van machteloosheid gecreëerd wordt. Dit leidt tot frustraties van beide partijen waardoor uiteindelijk een afstand ontstaat tussen de leerkracht en de ouder.

Booijink (2007) deed specifiek onderzoek naar communicatie tussen de leerkracht en de allochtone ouder op Nederlandse basisscholen. Dit onderzoek betreft een casestudy op vier basisscholen bestaand uit diepte-interviews met leerkrachten, allochtone ouders en andere sleutelinformanten tot schoolbeleid met betrekking tot oudercontacten. Eveneens heeft zij op etnografische basis een aantal gesprekken tussen leerkrachten en allochtone ouder geobserveerd. Gedurende de diepte-interviews gaat Booijink (2007) in op de verschillende typen gesprekken die plaatsvinden op de basisschool – intakegesprekken, tienminutengesprekken, extra gesprekken op verzoek van de school of ouder, informele gesprekken, huisbezoeken en schooladviesgesprekken – en onderzoekt op deze manier het verloop van de communicatie en de factoren die hierop van invloed zijn. Uit de verkregen data blijken de leerkrachten het meest negatief over de openheid van allochtone ouders gedurende deze gesprekken, zij hebben het idee dat hen lang niet alles wordt verteld. Op de vraag wat allochtone ouders zouden kunnen verbeteren aan hun contacten met leerkracht, worden vooral aspecten genoemd die te maken hebben met houding: ze moeten gewoon durven komen, zelf initiatieven nemen, vragen stellen en zich erin verdiepen wat er op de Nederlandse scholen van de ouders wordt verwacht. Ook zegt een groot deel van de leerkrachten dat allochtone ouders zichzelf beter zouden kunnen inzetten om de Nederlandse taal zelf beter te kunnen leren spreken of er anders voor kunnen zorgen dat ze bij de gesprekken met school zelf een tolk meenemen. Verder blijken beide partijen het minst tevreden te zijn over de adviesgesprekken die in groep 8 plaatsvinden. Zo geven de leerkrachten aan de hoge verwachtingen van ouders als grootste frustratie te ervaren gedurende schooladviesgesprekken. Bij ouders is eveneens de teleurstelling over het advies, soms achteraf, de voornaamste reden voor ontevredenheid. Sommigen vinden verder dat ze weinig ruimte krijgen in de procedures die leiden tot schoolkeuze. Verder signaleren beide gespreksdeelnemers het probleem dat ouders regelmatig over onvoldoende informatie beschikken. Wel wordt er door de meeste

betrokkenen overwegend positief geoordeeld over de wederzijdse betrokkenheid bij het schoolkeuze proces.

In dit onderzoek blijft echter de vraag onbeantwoord hoe de interactie tussen de leerkracht en allochtone ouder daadwerkelijk verloopt en in welke mate deze verschilt van interactie met de autochtone ouder. Deze kwalitatieve studie geeft voornamelijk een indruk van meningen van leerkrachten en ouder over elkaar als (gespreks)partner door diepte-interviews als onderzoeksinstrument te gebruiken. De resultaten zijn hierdoor redelijk abstract van aard (als in: 'een grote groep vindt dit, maar een eveneens grote groep vindt dat'), waardoor concrete conclusies uitblijven. Daarbij is het ontbreken van een referentiegroep in het onderzoek van Booijsink (2007) eveneens een gebrek bij het interpreteren van haar conclusies. Doordat zij zich enkel richt op de allochtone ouder, blijft onduidelijk of de uiteindelijke conclusies inderdaad specifiek gelden voor communicatie tussen de leerkracht en de allochtone ouder. Zo blijkt er voornamelijk ontevredenheid te heersen over de adviesgesprekken die in groep 8 plaatsvinden, maar is het – naar aanleiding van de redenen die hiervoor worden gegeven – aannemelijk dat dit ook voor autochtone ouders geldt. Een verschil in tevredenheid blijkt hier dan eerder afhankelijk van het advies dat de leerling krijgt, dan van de etnische herkomst van de leerling. De invloed die uitgaat van de onafhankelijke variabele etniciteit blijft hierdoor onduidelijk.

Een ander onderzoek dat eveneens nauw gerelateerd is aan mijn onderzoek, is dat van Smit et al. (2005). Zij bespreken naar aanleiding van 1000 vraaggesprekken met allochtone en autochtone ouders van kinderen in het basisonderwijs in Rotterdam verwachtingen en wensen van deze ouders ten aanzien van communicatie met de school en de leerkracht. Hieruit concluderen zij dat allochtone en autochtone ouders in dezelfde mate rapporteren over problemen, met als oorzaak verschillen in opvattingen over opvoeding, in contacten met de school of de leerkracht. Allochtone ouders zeggen daarbij aan te lopen tegen het probleem van eenzijdige communicatie en de softe aanpak van leerlingen. Volgens hen luisteren leerkrachten niet naar ouders, staan zij niet open voor dialoog en voor uitwisseling van ideeën voor opvoeding en onderwijs en waarden en normen. Daarbij heeft men het idee geen invloed te hebben op de opvoedingsideeën van de school en de mate van aandacht die de school aan het geloof besteed. Wat betreft de vrijblijvende cultuur van de basisschool, verschillen de allochtone ouders in mening van de autochtone ouders. Zij willen dat er meer traditioneel wordt lesgegeven en opgevoed. Leerkrachten zouden formeler met hun kinderen om moeten gaan, omdat zij van mening zijn dat kinderen zich dan beter kunnen ontwikkelen.

Deze bevinding van Smit et al. (2005) is opmerkelijk wanneer we dit bekijken in het licht van de eerder besproken literatuur. Op grond hiervan werd namelijk geconcludeerd dat het aannemelijk is dat er een groter risico bestaat op een problematisch gesprek met allochtone ouders dan met autochtone ouders. De redenen die Smit et al. (2005) noemen voor problemen van allochtone ouders in contacten met de school en de leerkracht, zijn echter wel grotendeels in overeenkomst met oorzaken die in de behandelde literatuur worden genoemd. Deze blijken in dit onderzoek echter onvoldoende bepalend voor het al dan niet ontstaan van probleemvolle contacten. Een belangrijke noot hierbij is wel dat het in dit onderzoek gaat over zelfrapportage door de ouders, welke sterk wordt beïnvloed door persoonlijke opvattingen over de definitie van een probleemvol contact.

Zowel het onderzoek van Booijsink (2007) als het onderzoek van Smit et al. (2005) blijken tekort te schieten in het geven van een antwoord op de vraag of contacten van de school en de leerkracht met allochtone ouders daadwerkelijk problematischer zijn dan deze met autochtone ouders en van welke variabele dit afhankelijk is. Uit de kanttekeningen die ik bij dit onderzoek heb geplaatst, blijkt een onderzoek nodig waarin zowel de feitelijke interactie tussen de leerkracht en de allochtone ouders als de feitelijke interactie tussen de leerkracht en de autochtone ouder bestudeerd wordt. Een dergelijke onderzoeksmethode is tot dusver nauwelijks gebruikt in de verschenen literatuur op dit gebied. Doordat de besproken studies voornamelijk gericht zijn op interviews en focusgroepen, is er genoeg materiaal beschikbaar om aannames over de interactie tussen leerkrachten en ouders met een verschil in cultureel kapitaal te maken. Dit blijft echter wel beperkt tot een subjectief beeld van leerkracht-ouder interactie en de vraag wat er werkelijk aan de hand is blijft daardoor onbeantwoord. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het allereerst nodig om een beter inzicht te krijgen in mogelijke verschillen in opvattingen over opvoeding en onderwijs van de allochtone ouder en de veelal autochtone leerkracht.

§ 2.2 Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

Uit de literatuur besproken in § 2.1 is geconcludeerd dat verschillen in normen en waarden, verwachtingen en ideeën over opvoeding spelen wanneer de school en het gezin elkaar ontmoeten. Dit geldt in sterke mate wanneer het gaat om ontmoetingen tussen de allochtone ouder en de veelal autochtone leerkracht. Om te kunnen onderzoeken of communicatie met allochtone ouders – zoals verondersteld in de literatuur – inderdaad meer problematisch verloopt dan communicatie met autochtone ouders, is het nodig om inzicht te krijgen in de veronderstelde oorzaak hiervoor: verschil in opvattingen, ofwel referentiekader. In dit deel wordt daarom allereerst in § 2.2.1 een samenvattend overzicht gegeven van verschillende studies die onderzoek hebben gedaan naar culturele verschillen

in opvattingen over opvoeding. Hierna wordt in § 2.2.2 de visies van school en ouders op hun verantwoordelijkheid en de verantwoordelijkheid van de ander besproken. Ten slotte wordt in § 2.2.3 ingegaan op de visie van allochtone ouders in Nederland op hun relatie met de basisschool en in § 2.2.4 op de visie van de basisscholen in Nederland op hun relatie met allochtone ouders.

§ 2.2.1 Opvoedingswaarden en -stijl

Eldering (2002) beschrijft in haar overzichtsstudie van 25 jaar onderzoek onder allochtone gezinnen in Nederland hoe ouders hun rol en verantwoordelijkheid definiëren en welk beeld zij hebben van kinderen en hun ontwikkeling. Hieruit blijken allochtone ouders in het algemeen van oordeel te zijn dat zij een zeer grote invloed hebben op de ontwikkeling van hun kinderen. Zo erkennen zij soms wel dat een kind een eigen persoonlijkheid en aanleg heeft, maar gaan zij er primair vanuit dat kinderen zeer kneedbaar zijn en een groot aanpassingsvermogen hebben. Deze visie van allochtone ouders past bij hun algemene opvoedingsdoel kinderen te modelleren en te trainen tot sociaal competente volwassenen. In niet-westerse samenlevingen houdt dit in dat kinderen moeten worden getraind in het verwerven van competentie om in sociale rollen te kunnen voorzien. Hiervoor worden zij opgevoed met normen en waarden die erop gericht zijn de sociale cohesie binnen de familie te waarborgen. Loyaliteit aan de groep en de familie worden dan ook sterk benadrukt. Verpaalen (1997) voegt hier vanuit haar ervaringen als leerkracht met Marokkaanse en Turkse ouders aan toe dat in de streefwaarden binnen de Marokkaanse en Turkse opvoeding een sterke nadruk ligt op de ontwikkeling van moreel goed gedrag en de relatie met god. Het ontwikkelen van intelligentie wordt hier gezien als 'weten hoe het hoort, hoe zich te gedragen volgens geaccepteerde morele en sociale maatstaven'. Verder blijken allochtone ouders in Nederland een zeer grote waarde te hechten aan het opvoedingsdoel prestatie (Pels, 2000). Dit concludeert zij naar aanleiding van het meerjarenprogramma jeugdonderzoek waarbij ondermeer werd onderzocht welke opvoedingsdoelen allochtone en autochtone gezinnen nastreven, waarbij zij deze terug voert op vier categorieën (prestatie, conformiteit, autonomie en sociaal gevoel). Pels (2000) geeft aan dat de hoge waarde die wordt gehecht aan prestatie vermoedelijk in verband staat met het feit dat allochtone gezinnen meestal gemigreerd zijn om opwaartse mobiliteit te realiseren en met de inhaalmanoeuvre die hun kinderen in maatschappelijk opzicht moeten maken. Eveneens kan volgens haar een rol spelen dat zij minder dan autochtonen geneigd zijn hun prestatieverwachtingen afhankelijk te stellen van hun kind. Wat betreft het opvoedingsdoel autonomie blijken eveneens duidelijke accentverschillen. Allochtone ouders leggen binnen dit opvoedingsdoel de nadruk op zelfredzaamheid en sociale verantwoordelijkheid. Om van een kind een dergelijke competente volwassenen te maken, hanteren ouders in niet-westerse culturen doorgaans een autoritaire opvoedingsstijl en verwachten van hun

kinderen strikte gehoorzaamheid en respect. Wanneer kinderen een overtreding begaan worden zij streng bestraft, vaak met slaag. Volgens Eldering (2002) hanteren ouders in westerse culturen daarentegen doorgaans een veel meer toegewijde opvoedingsstijl, waarbij de opvoeding is gericht op het ontwikkelen van autonomie en zelfvertrouwen bij kinderen. Verpaalen (1997) voegt hier aan toe dat zelfstandigheid en mondigheid zoveel mogelijk worden bevorderd door ouders; kinderen moeten geleerd worden voor zichzelf op te komen om zo onafhankelijk mogelijk te zijn in de maatschappij. Pels (2000) ondersteunt deze aanname door haar bevinding dat autochtone ouders binnen het opvoedingsdoel autonomie de nadruk leggen op zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid. Verder hebben gezinsleden in deze culturen een intensief contact met elkaar, terwijl de banden met de familie buiten het gezin veel minder hecht zijn (Verpaalen, 1997). Eldering (2002) concludeert dat Nederlandse ouders of deskundigen door allochtone ouders dan ook nauwelijks als positieve referentiegroep worden gezien. Integendeel: allochtone ouders staan in het algemeen afwijzend tegenover de wijze waarop Nederlanders hun kinderen opvoeden. Zij vinden dat Nederlandse ouders te vrij en te kindvriendelijk opvoeden, waardoor Nederlandse kinderen brutaal en onbeleefd zijn tegen hun ouders en geen zorg en respect tonen.

Op grond van de hierboven besproken literatuur gebruik ik de verschillen in opvoedingswaarden die kenmerkend zijn voor de niet-westerse en westerse cultuur als analysekader voor mijn onderzoek. Daarbij realiseer ik mij dat deze generaliserende beschrijving uitgaat van een sterk vereenvoudigd en stereotyperend beeld van cultuur: beide culturen worden stellig tegenover elkaar gezet, terwijl het aannemelijk is dat in veel landen zowel niet-westerse als westerse normen en waarden zich tonen in de opvoeding van een kind. Toch is deze beschrijving naar mijn idee een goed uitgangspunt voor mijn onderzoek, omdat de allochtone groeperingen in Nederland voornamelijk afkomstig zijn uit stellige niet-westerse culturen (zoals Marokko en Turkije). Natuurlijk zullen er in de praktijk grote verschillen zijn in de manier waarop zij hun kinderen opvoeden, maar deze generaliserende visie geeft de mogelijkheid om in grote lijnen verschillen in referentiekader te ontdekken.

§ 2.3 Visie op verantwoordelijkheid van de school en ouder

In het algemeen kan gesteld worden dat allochtone ouders in niet westerse culturen zich voornamelijk verantwoordelijk voelen voor het levensonderhoud van hun kinderen (Eldering, 2002). Omdat zij zelf vaak analfabeet of laagopgeleid zijn, zien zij voor zichzelf geen rol weggelegd bij de schoolvoorbereiding of onderwijsondersteuning van hun kinderen. Eldering (2002) stelt eveneens dat ouders uit niet-westerse culturen vaak een scherp onderscheid maken tussen de verantwoordelijkheden van de ouders en die van de school. Zij zijn van oordeel dat ouders primair

een taak hebben op het terrein van sociale competentie en religieuze en morele ontwikkeling, terwijl de verantwoordelijkheid van de school vooral ligt op het ontwikkelen van de schoolse intelligentie van kinderen. Ouders – voornamelijk middenklasse – in westerse culturen zijn daarentegen zich onder invloed van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek, meer bewust geworden van een gezonde psychologische ontwikkeling van hun kinderen. Zij zijn zich in de afgelopen decennia steeds meer verantwoordelijk gaan voelen voor de schoolvoorbereiding van hun kind en de ondersteuning tijdens het onderwijs. Zij sturen hun kinderen al op jonge leeftijd naar een peuterspeelzaal en trachten thuis de cognitieve ontwikkeling van de kinderen te stimuleren door het doen van spelletjes en voor te lezen. Allochtone groeperingen verschillen in de mate van cognitieve stimulering die zij hun kinderen thuis bieden, waarbij opleidingsniveau een belangrijke rol speelt. Zo hebben laag opgeleide Marokkaanse en Turkse ouders minder vaak cognitief stimulerend speelgoed of boeken in huis dan Nederlandse ouders uit lagere sociaaleconomische milieus.

Booijink (2007) concludeert uit meer specifiek onderzoek echter, haar resultaten zijn afkomstig van diepte interviews met allochtone ouders op vier basisscholen in Nederland, dat de meerderheid van de allochtone ouders de schoolcarrière van hun kinderen als een gedeelde verantwoordelijkheid ziet. Zij verwachten dat hun kind door aanmoediging vanuit huis hogerop kan komen. Wel spreekt zij eveneens over een aanzienlijke groep ouders die vindt dat de school verantwoordelijkheid draagt voor de schoolloopbaan van het kind, de school heeft volgens hen immers het beste zicht op de schoolprestaties van het kind, eventuele problemen en oplossingen. Mogelijke verklaringen voor de genoemde verschillen in visie zijn de aard en mate van recentheid van onderzoek. Zo is het onderzoek van Eldering (2002) meer algemeen van aard en zoals aangegeven is een kanttekening hierbij dat dit een enigszins gegeneraliseerd beeld oplevert en dat er zeker sprake kan zijn van uitzondering. Daarbij is het onderzoek van Booijink (2007) meer recent en geeft het gesignaleerde verschil mogelijk een afspiegeling van ontwikkelingen op dit gebied.

3. Probleemstelling

§ 3.1 Het onderwerp van onderzoek

Op grond van de literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat er in de huidige verschenen studies naar interactie tussen de leerkracht en allochtone ouders in het Nederlandse basisonderwijs nog te weinig een beeld wordt gevormd dat verder gaat dan aannames en veronderstellingen. Het doel van mijn empirische studie is te onderzoeken wat er werkelijk gebeurt in deze interactie zodat hier een meer objectief beeld van kan worden gevormd. Hiervoor zal ik de feitelijke interactie bestuderen tussen de leerkracht en de allochtone en autochtone ouder gedurende de definitieve schooladviesgesprekken die in groep 8 naar aanleiding van de Eindtoets basisonderwijs (Cito-toets) plaatsvinden. Samengevat lijken er in deze gesprekken verschillende factoren te bestaan die een afstand kunnen scheppen tussen de leerkracht en de ouder en die mogelijk een oorzaak kunnen zijn van het probleemvolle karakter van adviesgesprekken. Allereerst bestaat er mogelijk een afstand tussen de ouder en de leerkracht op basis van hun inhoudelijke standpunten, ofwel: een potentiële discrepantie tussen verwachting en uiteindelijke advies. Een tegenvallend advies, teleurstelling, kan hierbij aanleiding geven tot een uitgesproken verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder. Een tweede factor is het mogelijke verschil dat bestaat tussen de opvattingen van de leerkracht en ouder over de overige onderwerpen die gedurende het adviesgesprek worden besproken, veelal opvattingen over opvoeding en ontwikkeling. In navolging van Clark (1996), Matthijsen (1972) en Janssen (2002) is het aannemelijk dat communicatiestoornissen optreden als gevolg van verschil in een dergelijk referentiekader. Onbegrip of meningsverschillen kunnen het gevolg zijn als de gesprekspartners de uitingen en het gedrag van de ander interpreteren vanuit de eigen opvattingen (het eigen referentiekader) en geen rekening houden met het referentiekader van de ander. Tenslotte is het aannemelijk dat wanneer één van de gespreksdeelnemers de taal waarin gedurende het adviesgesprek wordt gecommuniceerd niet goed beheerst er problemen in deze communicatie kunnen ontstaan.

Dat deze afstandscheppende factoren mogelijk leiden tot probleemrijke communicatie, onbegrip en verschil van mening is, zoals besproken in de literatuurstudie, aannemelijk en wordt door Lasky (2000) bevestigd. Doordat de leerkracht en de ouder aan het einde van het schooladviesgesprek overeenstemming moeten bereiken, zal de leerkracht proberen de afstand die bestaat tot de ouder zo klein mogelijk te maken. Het is interessant om te kijken hoe de leerkracht anticipeert op deze afstand en welke strategieën hij of zij gebruikt om deze zo klein mogelijk te houden. Een variabele die voornamelijk een invloed uit zal oefenen op de eerst genoemde afstandsscheppende factor

(discrepancie in inhoudelijke standpunten) is de hoogte van het schoolniveau dat wordt geadviseerd door de leerkracht en het standpunt dat de ouders ten opzichte van dit advies innemen. Een variabele die voornamelijk een invloed uit zal oefenen op de tweede en derde genoemde afstandsscheppende factor (discrepancie in opvattingen over opvoeding en taalvaardigheid) is de etniciteit van de ouder. Zo is in de literatuurstudie besproken dat verschil in opvattingen over de opvoeding en ontwikkeling van het kind een aanleiding zijn voor problemen in contact van de allochtone ouder met de leerkracht. Verder blijkt uit de rapportage minderheden van Dagevos et al. (2003) in opdracht van het SCP dat veel allochtonen van de eerste generatie problemen hebben met het spreken van de Nederlandse taal.

§ 3.2 Vraagstelling

Om te onderzoeken welke mogelijke effecten de hierboven beschreven potentieel afstandsscheppende factoren hebben op de interactie tussen de leerkracht en de ouder van de leerling gedurende het definitieve adviesgesprek, zijn mede naar aanleiding van de behandelde literatuur de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe verschilt de interactie tussen de leerkracht en de niet-westerse allochtone ouder van de interactie tussen de leerkracht en de autochtone ouder gedurende het definitieve adviesgesprek?
 - a. In welke mate verschilt de participatie van niet-westerse allochtone ouders en autochtone ouders gedurende het definitieve adviesgesprek?
 - b. In welke mate verschilt de leerkracht in de expliciteit van haar taalgebruik in definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders of met autochtone ouders?
 - c. In welke mate is de agendasetting gedurende het definitieve adviesgesprek door de leerkracht verschillend in gesprekken met niet-westerse allochtone ouders of autochtone ouders?
 - d. In welke mate verschilt het karakter van het gesprek, de aan- of afwezigheid van een verschil van mening, bij definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone of autochtone ouders?
2. Hoe verschilt de leerkracht in het gebruik van strategieën om potentiële afstanden die bestaan met de niet-westerse allochtone of autochtone ouder te overbruggen.
 - a. In welke mate lijkt er een afstand te bestaan tussen de leerkracht en de niet-westerse allochtone ouder wat betreft het referentiekader en de taalvaardigheid van de ouder?
 - b. In welke mate verschilt de inzet van beleefdheidsstrategieën door de leerkracht om een afstand gebaseerd op inhoudelijke opvattingen te overbruggen bij een niet-westerse allochtone ouder of een autochtone ouder?

§ 3.2.1 Operationalisering

Autochtone en allochtone ouder (CBS, 1999)

Het Centraal Bureau voor de Statistiek hanteert sinds augustus 1999 een standaarddefinitie voor allochtonen. Volgens deze definitie wordt een persoon tot allochtoon gerekend als tenminste één ouder in het buitenland is geboren. De doelgroepen van het minderhedenbeleid zijn buitenlandse werknemers uit de acht wervingslanden rond de Middellandse Zee, Molukkers, Surinamers, Antillianen (inclusief Arubanen), vluchtelingen (statushouders), zigeuners en woonwagenbewoners. De eerste generatie allochtonen betreft personen die zelf in het buitenland zijn geboren en met minstens één in het buitenland geboren ouder. Personen die in Nederland zijn geboren met eveneens minstens één in het buitenland geboren ouder behoren tot de tweede generatie allochtonen. Ontbreekt informatie over het geboorteland van één van de ouders, dan wordt verondersteld dat het geboorteland van deze ouder hetzelfde is als dat van de andere ouder.

Definitieve schooladviesgesprekken (Eurydice & Ministerie van OCW, 2005)

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geeft aan dat in het laatste leerjaar van de basisschool de ouders en de leerlingen door de betreffende leerkracht geïnformeerd worden over de mogelijkheden voor de leerling met betrekking tot het voortgezet onderwijs. Dit schooladvies wordt gebaseerd op de Cito-eindtoetsen, de leerprestaties, de interesses en motivaties van de leerling en wordt in een gesprek aan de ouders en de leerling meegedeeld. Deze gesprekken worden ook wel definitieve schooladviesgesprekken genoemd.

§ 3.3 Hypotheses

Op grond van de literatuurstudie kunnen een aantal verwachtingen geformuleerd worden met betrekking tot het onderzoek.

Uit de literatuurstudie bleek een mogelijke oorzaak voor de bevinding dat allochtone ouders moeilijker hun weg naar de leerkracht en de school maken dan autochtone ouders de beperkte vaardigheid met de Nederlandse taal. Zo geven Van Erp & Veen (1993) aan dat hoger opgeleide ouders door de grotere hoeveelheid kennis en informatie over reële mogelijkheden voor hun kinderen veel gemakkelijker met leerkrachten praten dan andere ouders en concludeerde Pels (2002) dat allochtone ouders zich vaak niet competent genoeg achten om hun kinderen in het onderwijs bij te staan. Uit de rapportage minderheden in opdracht van het SCP (Dagevos et al., 2003) blijkt dat eerste generatie allochtonen aangeven moeite te hebben met de Nederlandse taal. Verder rapporteerden allochtone ouders in het onderzoek van Smit et al. (2005) dat zij de eenzijdige communicatie vanuit de

school en de leerkracht een probleem vinden. Naar aanleiding van deze conclusies valt te verwachten dat in een adviesgesprek met een allochtone ouder, de leerkracht in hogere mate en de allochtone ouder in lagere mate verbaal zal participeren dan in een adviesgesprek met een autochtone ouder. Allereerst omdat verondersteld wordt dat de allochtone ouder de mogelijkheid niet heeft om verbaal in diezelfde mate als de autochtone ouder te participeren, maar ook omdat allochtone ouders dit zelf suggereren.

H1: Niet-westerse allochtone ouders participeren verbaal in mindere mate gedurende het definitieve adviesgesprek dan autochtone ouders.

Eveneens kan naar aanleiding van deze conclusies verondersteld worden dat de leerkracht minder ingewikkelde en impliciete taal gebruikt in adviesgesprekken met allochtone ouders, om de kans op problematische communicatie en daardoor het ontstaan van een afstand zo klein mogelijk te houden.

H2: De leerkracht communiceert meer expliciet in definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders dan in definitieve adviesgesprekken bij autochtone ouders.

Het Nederlandse onderwijssysteem zit behoorlijk ingewikkeld in elkaar, waarbij het om te komen tot het volledig begrijpen hiervan helpt om dit systeem zelf te hebben doorlopen. Allochtone ouders van de eerste generatie hebben de basisschool en het overgrote deel ook de middelbare school in het land van herkomst gevolgd, waardoor zij zich in een achterstandspositie kunnen bevinden met betrekking tot kennis van het Nederlandse schoolsysteem. Eldering (2002) concludeert namelijk dat de eigen opvoeding en cultuur het belangrijkste referentiekader vormen bij het maken van interpretaties. Verder kan naar aanleiding van de conclusies van Lareau (1987) worden verondersteld dat het sociale netwerk van allochtone ouders evenals het sociale netwerk van ouders uit de arbeidersklasse meer bestaat uit contacten met de familie dan contacten met ouders van andere leerlingen, waardoor zij in mindere mate beschikken over bronnen die additionele schoolinformatie leveren. Naar aanleiding van deze resultaten is het te verwachten dat de leerkracht gedurende adviesgesprekken met allochtone ouders meer uitleg geeft met betrekking tot het proces dat doorlopen gaat worden.

H3: De leerkracht vormt in definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders meer expliciet een interpretatiekader dan in definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders.

H4: De leerkracht geeft in definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders in grotere mate uitleg van het Nederlands schoolsysteem, de Cito-score en de vervolg niveaus op het voortgezet onderwijs dan in definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders.

Tenslotte wordt door de literatuurstudie sterk verondersteld dat er in gesprekken met allochtone ouders door een gebrek aan overeenkomst in referentiekader een groter risico bestaat voor problematische communicatie dan in gesprekken met autochtone ouders (Matthijsen, 1972; Clark, 1996; Janssen, 2002). Empirisch onderzoek van Lasky (2000) bevestigt dat leerkrachten negatieve gevoelens ervaren jegens ouders die van hen verschillen in opvattingen over opvoeding en ontwikkeling. Naar aanleiding van deze bevinding kan verwacht worden dat dit betekent dat leerkrachten meer negatieve gevoelens ervaren jegens allochtone ouders, omdat cultuur zoals aangetoond een factor is die perceptie sterk beïnvloedt, wat op haar beurt weer leidt tot onbegrip en meningsverschillen.

H5: In definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders komt in grotere mate verschil van mening voor dan in definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders.

H6: In definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders wordt in mindere mate uiteindelijk overeenstemming bereikt dan in definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders.

De literatuur geeft beperkt inzicht in hoe de leerkracht anticipeert op de afstand die verwacht wordt te bestaan in adviesgesprekken met allochtone ouders. Uitgaande van het feit dat er uiteindelijke overeenstemming tussen de leerkracht en de ouder bereikt moet worden, wordt toch ook hier een verwachting gecreëerd. Zo lijkt het aannemelijk dat de leerkracht conversationele strategieën inzet gedurende het adviesgesprek, om een verschil van mening te voorkomen of te nuanceren.

H7: In definitieve adviesgesprekken met niet-westerse allochtone ouders gebruikt de leerkracht in verschillende mate conversationele strategieën dan in definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders.

4. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt een uiteenzetting gegeven van de gehanteerde onderzoeksmethode. Hieronder wordt verstaan de procedure van onderzoek (§ 4.1), het onderzoeksmateriaal (§4.2) en de verwerking hiervan (§4.3).

§ 4.1 Procedure

De huidige studie is gebaseerd op adviesgesprekken waarin de leerkracht aan de ouders van de leerling een definitief schooladvies geeft voor de leerling. Deze studie is ingelegd in het lopende onderzoeksproject 'School as a socializing agent', dat wordt uitgevoerd door Wissink en De Haan (nog niet gepubliceerd). De huidige studie is gebaseerd op data die door hen is verzameld in het schooljaar 2006-2007. Deze data hebben zij verkregen door allereerst een brief (met daarin een beschrijving van de doelen van het onderzoek en een verzoek om medewerking) te sturen naar de schoolhoofden van alle basisscholen in drie multiculturele wijken in Utrecht. Een week na verzending van deze brief is telefonisch contact opgenomen met de betreffende schoolhoofden om na te gaan of zij wilden meewerken. In 2007 waren twee basisscholen bereid hun medewerking te verlenen, waaronder één school met twee groep 8 klassen.

Voordat de adviesgesprekken plaatsvonden zijn de ouders van de leerlingen over het onderzoek geïnformeerd door middel van een brief die zij voor het gesprek te lezen kregen. In deze brief werd gewezen op de anonieme behandeling van verkregen data en dat deze enkel voor wetenschappelijke doeleinden gebruikt zou worden (bijlage 11). De leerkracht introduceerde de onderzoeker aan de ouders, vroeg of zij de brief hadden gelezen en of zij medewerking wilden verlenen aan dit onderzoek. Na een akkoord van de ouders werd een voice-recorder aangezet om het betreffende gesprek op te nemen. Om een zoveel mogelijke natuurlijke omgeving te scheppen en het gesprek zo weinig mogelijk te beïnvloeden, nam de onderzoeker plaats achterin het klaslokaal (waar de gesprekken plaatsvonden).

§ 4.2 Het materiaal

Het corpus van dit onderzoek bestaat uit 33 opgenomen adviesgesprekken. Hiervan is de verdeling over beide scholen respectievelijk 15 en 18 gesprekken. De 33 leerlingen (15 jongens en 18 meisjes) verschillen in etnische achtergrond: 13 zijn Nederlands, 8 Marokkaans, 3 Turks en 6 hebben een andere achtergrond (N=33). De aanwezigen bij de adviesgesprekken waren in alle gevallen leerkracht(en) en ouder(s). Op één van de twee scholen was in de meeste gevallen ook de betreffende

leerling bij het schooladviesgesprek aanwezig (in totaal kwam dit voor bij 51% van de gesprekken). Het advies voor de leerlingen varieerde van het hoogste tot het laagste niveau: 6 hadden vwo, 4 havo-vwo, 2 havo, 2 vmbo-havo, 6 vmbo theoretische leerweg, 1 vmbo gemengde leerweg, 8 vmbo beroepsgerichte leerweg, 1 praktisch onderwijs en 3 overige. De ouders van de leerling verschillen in het standpunt dat zij innemen ten opzichte van het schooladvies dat wordt gegeven door de leerkracht: 8 ouders zijn negatief, 13 ouders neutraal en 8 ouders positief (N=29). In de overige 4 gesprekken gaf de leerkracht geen advies aan de leerling, omdat deze nog wachtte op de uitslag van de Nio-toets en namen de ouders dus ook geen standpunt in ten opzichte van een advies.

§ 4.3 Verwerking van het materiaal

Om de opnames toegankelijk te maken voor analyse, zijn deze getranscribeerd. Uit de opnames zijn enkel de elementen die kenmerkende zijn voor een definitief adviesgesprek getranscribeerd. Na verkenning bleken dit de volgende elementen: een inleidende opening gerelateerd aan het onderwerp (1), informatie over de uitslag van de Cito-/Nio-toets (2), het advies van de leerkracht en bespreking van de schoolkeuze (3), bespreken van eigenschappen/persoonlijkheid van de leerling welke van belang zijn voor de nieuwe school op het voortgezet onderwijs (4) en een afsluiting (5). De niet getranscribeerde delen zijn in het transcript aangegeven door de aanduiding ((deel gewist)). In de transcripten zijn alle uitspraken onveranderd genoteerd, ook wanneer er sprake was van incorrect Nederlands taalgebruik. De manier waarop de uitspraken worden gedaan en opvallende veranderingen in klemtonen, zijn enkel genoteerd in de gevallen waar dit voor de betekenis van de uiting relevant is. Verder is er voor gekozen om de pauzes gedurende het gesprek globaal te noteren, wat betekent dat deze niet zeer precies zijn weergegeven. Non-verbale communicatie is niet genoteerd, omdat er geen beschikking was over dit materiaal. Een verdere legenda bij de transcripten wordt gegeven in bijlage 8.

5. Onderzoeksinstrument

Hoewel er in wetenschappelijk onderzoek vaak een keuze wordt gemaakt tussen een meer kwantitatieve of kwalitatieve methode, heb ik in deze studie gekozen voor een gemixt kwantitatief- en kwalitatief ontwerp. Dit omdat ik denk dat de keuze tussen deze twee verschillende benaderingen niet absoluut hoeft te zijn en dat deze gecombineerd kunnen worden. Daarbij concludeer ik naar aanleiding van onderzoek verschenen op dit gebied, dat er behoefte is aan een dergelijke combinatie om te zien wat er werkelijk gebeurt in adviesgesprekken tussen de leerkracht en een allochtone of autochtone ouder. Allereerst voer ik een verkennende analyse uit om te besluiten welke aspecten interessant zijn om de adviesgesprekken kwantitatief en kwalitatief op te analyseren (§ 5.1). Hierna gebruik ik een kwantitatieve methode (§ 5.2) om een ordening aan te brengen in de aspecten waar de communicatie gedurende schooladviesgesprekken tussen de leerkracht en autochtone of allochtone ouder al dan niet in verschilt. Vervolgens wordt door middel van een kwalitatieve methode (§ 5.3) op een meer discoursanalytisch niveau gekeken naar strategieën die de leerkracht gebruikt om deze mogelijke aanwezige verschillen te overbruggen en zo een probleemloze communicatie probeert te realiseren.

§5.1 Methode I: verkennende analyse

Allereerst heb ik een verkennende analyse uitgevoerd om te besluiten welke constructen interessant zijn voor een nauwkeurigere analyse van de adviesgesprekken. Hiervoor heb ik de transcripten veelvuldig gelezen en de naar mijn idee opvallende gebeurtenissen genoteerd. Deze bevindingen heb ik omgezet naar een instrument, dat bestaat uit 12 stellingen waarvan de mate van aanwezigheid gescoord kan worden op een 5-puntsschaal. Deze stellingen hebben betrekking op verschillende constructen van het adviesgesprek: de mate waarin de ouder bekend lijkt met het Nederlandse schoolstelsel, de mate waarin de ouder vaardig lijkt met de Nederlandse taal, de mate waarin de ouder tevreden lijkt met betrekking tot het definitieve advies, de mate waarin de ouder de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs onderbouwt, het type karakter van het adviesgesprek en de mate waarin linguïstische kenmerken als structuuraanduiders, controlevragen en herstelprocedures aanwezig zijn (bijlage 1). Alle 33 transcripten zijn door middel van dit instrument geanalyseerd. De resultaten uit deze analyse zijn verkregen door de gemiddelde score op de 5-puntsschaal te berekenen voor de allochtone en autochtone ouders per basisschool, zodat geconcludeerd kan worden op welke constructen verschillen tussen allochtone en autochtone ouders kunnen worden verwacht (bijlage 2). Met betrekking tot de in figuur 1 genoemde variabelen

verwachtte ik naar aanleiding van de resultaten uit de verkennende analyse mogelijk interessante verschillen in gesprekken met allochtone en autochtone ouders, waardoor ik ervoor heb gekozen deze constructen nauwkeuriger te analyseren door zowel een kwantitatieve als kwalitatieve methode (§ 5.2 en § 5.3).

Figuur 1 Overzicht van (mogelijk) interessante variabelen voor kwalitatief en kwantitatief onderzoek als resultaat uit een verkennende analyse.

Fenomeen	Afhankelijke variabele	Stellingen
Veronderstelde verschillen tussen allochtone en autochtone ouders door de leerkracht	Aanwezigheid van een inleiding gegeven door de leerkracht	De leerkracht leidt het gesprek in door aan te geven wat de bedoeling is van het adviesgesprek
	Mate van explicietheid	De leerkracht verduidelijkt termen door een definitie van de termen te geven
Intersubjectiviteit tussen de leerkracht en de ouder	Mate van kwantitatieve participatie	Gemiddelde participatie per beurt: score / aantal beurten
	Agendasetting door leerkracht en ouder	De leerkracht geeft uitleg over de betekenis van de Cito-score plus het advies van de leerkracht binnen het Nederlandse schoolstelsel De leerkracht geeft uitleg over hoe de score van de Cito-/Nio-toets is opgebouwd De leerkracht geeft uitleg over de verschillende niveaus die bestaan binnen het voortgezet middelbaar onderwijs
Karakter van het adviesgesprek	Aanwezigheid van een verschil van mening tussen de leerkracht en ouder	Er vindt een verschil van mening plaats tussen de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek
	Aanwezigheid van uiteindelijke overeenstemming tussen leerkracht en ouder	Aan het eind van het adviesgesprek zijn de leerkracht en de ouder overeengekomen

§5.2 Methode II: kwantitatieve analyse

§ 5.2.1 Onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn de variabelen die mede bepalend zijn in de mate van afstand die tussen de leerkracht en ouder bestaat. Centraal in dit onderzoek staat de invloed van de onafhankelijke variabele etniciteit van de ouder: is deze allochtoon of autochtoon? Hoewel de participanten verschillen in etniciteit, waren er geen twijfels bij het indelen van de aanwezige ouders in de groepen allochtoon of autochtoon. In navolging van de standaarddefinitie die het CBS hanteert voor allochtonen, zijn de leerlingen waarvan tenminste één ouder in het buitenland is geboren in de

groep 'allochtoon' geplaatst. Eveneens in navolging van deze definitie, bleken alle aanwezige ouders eerste generatie allochtonen (personen die zelf in het buitenland zijn geboren en met minstens één in het buitenland geboren ouder). Verwacht wordt dat deze variabele het referentiekader en de taalvaardigheid beïnvloedt, wat op hun beurt weer de communicatie tussen de leerkracht en de ouder beïnvloedt. Een tweede onafhankelijke variabele, die in dit onderzoek meer een controle variabele is, is het standpunt van de ouder ten opzichte van het schooladvies dat wordt gegeven door de leerkracht: is dit negatief, neutraal of positief? Van deze variabele wordt aangenomen dat deze een grote invloed uitoefent, waardoor het noodzakelijk is deze mee te nemen in analyse om de daadwerkelijke invloed van etniciteit te kunnen bepalen.

§ 5.2.2 Afhankelijke variabelen: organisatie van het definitieve adviesgesprek

Zoals in § 5.1 aangegeven zijn de afhankelijke variabelen in het kwantitatieve onderzoek geformuleerd naar aanleiding van de resultaten uit de verkennende analyse. Deze variabelen kunnen worden teruggevoerd op vier categorieën: communicatieve vaardigheden (§ 5.2.2.1) en framebuilding, agendasetting en karakter van het gesprek (§ 5.2.2.2).

§ 5.2.2.1 Communicatieve vaardigheden

Mate van participatie door leerkracht en ouder. De mate waarin de leerkracht en de ouder tijdens het schooladviesgesprek verbaal participeren, is gemeten door aan de beurten van beide gespreksdeelnemers een waarde toe te kennen naar aanleiding van de omvang van deze beurt. Hierbij is de volgende definitie gehanteerd voor het begrip 'beurt': hetgeen een gespreksdeelnemer zegt tussen twee momenten van stilte (dit kan dus bestaan uit meerdere uitingen). De beurt kreeg de waarde '0' wanneer deze enkel bestaat uit een continueerder, dat wil zeggen het op gezette tijden te kennen geven van de hoorder dat alles nog te volgen is en dat hij begrijpt dat de spreker nog niet klaar is (Houtkoop & Koole, 2002), ontvangstbevestiging of een herhaling. De beurt kreeg de waarde '0,25' wanneer deze in het transcript maximaal één regel in het beslag neemt, de waarde '0,50' wanneer deze in het transcript maximaal twee regels in beslag neemt en de waarde '0,75' wanneer deze in het transcript maximaal drie regels in beslag neemt. Tenslotte kreeg een beurt de waarde '1' wanneer deze vier regels of meer in het transcript in beslag neemt. Voor deze maat is gekozen zodat op een schaal van 0 tot 1, een oplopende participatie, een verdeling gemaakt kan worden van de verschillende gesprekken. Per adviesgesprek is per gespreksdeelnemer de mate van participatie berekend door de waarden die toegekend zijn aan de beurten van de betreffende gespreksdeelnemer bij elkaar op te tellen en deze te delen door het totaal aantal beurten van de gespreksdeelnemer

(bijlage 5). Hierbij is uitgegaan van twee groepen gespreksdeelnemers: namelijk leerkracht en ouder. Ook wanneer er meerdere gespreksdeelnemers van een groep aanwezig zijn (dus meer dan één leerkracht of meer dan één ouder), is hun mate van participatie als dat van één groep berekend (dus of leerkracht of ouder). Hiervoor is gekozen om een mogelijke invloed van het verschil in aanwezigen zoveel mogelijk te beperken. De mate van participatie van de leerling, die in sommige gesprekken ook aanwezig was, is in geen geval berekend. In deze analyse konden twee adviesgesprekken niet geanalyseerd worden: in het ene geval sprak de ouder geen Nederlands en in het andere geval was er een ander persoon naast de ouder aanwezig (een familielid) die het gesprek voerde met de leerkracht. Hierdoor is deze analyse gebaseerd op 31 adviesgesprekken.

Mate van expliciet: de uitleg van termen. De mate waarin de leerkracht expliciete uitingen doet gedurende het adviesgesprek, is gemeten aan de hand van de uitleg (definitie) die al dan niet wordt gegeven van gebruikte termen. Allereerst heb ik naar aanleiding van het verkennend onderzoek (bijlage 6) een categorisering aangebracht in de typen termen die gedurende het adviesgesprek worden gebruikt: afkortingen, ruim te interpreteren termen (onderdelen die door de Cito-toets worden gemeten als 'studievaardigheden' en 'taal'), schoolsysteem gerelateerde termen (termen die een niveau initiëren als 'beroepsgericht' en 'leerwegondersteunend'), psychologische termen (termen die verbonden zijn aan een psychologische eigenschap als 'faalangst' of 'cognitieve ontwikkeling') en alledaagse termen. De aan- of afwezigheid van een uitleg per type term is gescoord op een ja/nee schaal. Bij aanwezigheid van een uitleg kreeg deze de waarde '1' toegekend voor de betreffende categorie, bij afwezigheid van enige uitleg de waarde '0' voor de betreffende categorie. Daarbij werd er onderscheid gemaakt tussen een uitleg die spontaan door de leerkracht wordt gegeven en een uitleg die door de leerkracht op verzoek van de ouder wordt gedaan.

§ 5.2.2.2 Framebuilding, agendasetting en karakter van het gesprek

De manier waarop de framebuilding en agendasetting gedurende het gesprek plaatsvindt door de leerkracht en het karakter van het gesprek, zijn gemeten door middel van een instrument waarop de volgende stellingen werden gescoord (bijlage 3):

1. De leerkracht leidt het gesprek in door aan te geven wat de bedoeling is van het adviesgesprek.
2. De leerkracht geeft uitleg over de betekenis van de Cito-score plus het advies van de leerkracht binnen het Nederlandse schoolsysteem.
3. De leerkracht geeft uitleg over hoe de score van de Cito-toets is opgebouwd.

4. De leerkracht geeft uitleg over de verschillende niveaus die bestaan binnen het middelbaar onderwijs.
5. Er vindt een verschil van mening plaats tussen de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek over de Cito-score gehaald door de leerling of over de karakterschets die de leerkracht geeft van de leerling.
6. Aan het eind van het adviesgesprek zijn de leerkracht en de ouder overeengekomen.

Deze stellingen zijn door middel van een ja/nee schaal per adviesgesprek getoetst op hun aan- of afwezigheid. Bij een bevestiging van een stelling werd de waarde '1' toegekend, bij een ontkenning van een stelling de waarde 0. Bij stelling 2, 3 en 4 is eveneens gekeken of dit in het geval van aanwezigheid spontaan door de leerkracht werd gedaan of op een verzoek van de ouder. Spontaan door de leerkracht werd gewaardeerd met de waarde '1' en op verzoek van de ouder met de waarde '2'. Bij stelling 5 is indien aanwezig ook gescoord waar het verschil van mening over ging: de Cito-toets en uitslag (waarde '1') of de karakterschets die de leerkracht geeft van de leerling (waarde '2').

De interbeoordelaars betrouwbaarheid, gebaseerd op de beoordeling van twee onafhankelijke beoordelaars, heb ik in overleg met Prof. dr. E.P.J.M Elbers besloten als voldoende te waarderen. Van de Sande (1986) geeft aan dat een Cohen's kappa van boven de 0.60 voldoende is voor observatieonderzoek. Volgens deze norm zijn de beoordelingen van stelling 5 en 6 (respectievelijk 1.00 en 0.80) voldoende betrouwbaar en de beoordelingen van stelling 1, 2, 3 en 4 (allen 0.60) onbetrouwbaar. Doordat er in mijn instrument slechts twee score opties mogelijk zijn, is het echter lastig om een hoge Cohen's kappa te behalen. Zo blijkt er een overeenstemming van 80% in de beoordeling door beide beoordelaars van de eerste vier stellingen, maar geeft dit niet een voldoende hoge Cohen's kappa (tabel 1). Dit in overweging genomen, is besloten een Cohen's kappa van 0.60 voor dit onderzoek als minimum te hanteren. Zie voor een verdere toelichting bij onderstaande berekeningen bijlage 5.

Tabel 1 Percentage overeenstemming en Cohen's kappa in de beoordeling op het kwantitatieve instrument.

Stelling	Overeenstemming	Cohen's kappa
1	80%	0.60
2	80%	0.60
3	80%	0.60
4	80%	0.60
5	100%	1.00
6	90%	0.80

§ 5.2.3 Statistische verwerking

Nadat de transcripten gescoord zijn op de afhankelijke variabelen (§5.2.2), zijn de resultaten ingevoerd in het statistische dataverwerkingsprogramma SPSS. Ontbrekende gegevens of resultaten zijn als missing values (gecodeerd als 999) opgenomen. Om eventuele effecten van de onafhankelijke variabelen allochtone ouders/autochtone ouders en aan- of afwezigheid van discrepantie in standpunt ten opzichte van het schooladvies door de leerkracht te vinden op de afhankelijke variabele (het kwantitatieve instrument) zijn verschillende non-parametrische toetsen uitgevoerd. Dit omdat de verzamelde gegevens op ordinaal en nominaal niveau gemeten zijn. Bij alle toetsen is een significantieniveau van 0,05 gehanteerd.

Een mogelijk verschil op de afhankelijke variabele 'mate van participatie' is geanalyseerd door middel van een Mann-Whitney U test voor het verschil in etniciteit en een Kruskal-Wallis Test voor het verschil in emotionele gesteldheid van de ouder. Mogelijke verschillen op de afhankelijke variabelen 'framebuilding', 'uitleg van termen', 'agendasetting' en 'karakter van het gesprek' zijn geanalyseerd door middel van Chi-kwadraattoetsen. Voor de onafhankelijke variabele etniciteit is er sprake van een 2 x 2 tabel. In de gevallen waar er sprake is van één vrijheidsgraad en een expected frequency in één of meer van de cellen van lager dan vijf is er, op aanraden van Siegel (1956), gekozen voor de Fisher's Exact Test. Voor de onafhankelijke variabele emotionele gesteldheid is er in alle gevallen voor gekozen om de groepen 'neutrale emotie' en 'positieve emotie' samen te voegen, omdat de eerdere 3 x 2 tabel niet voldeed aan de eis dat (bij n groter dan 20) maximaal 20% van de cellen een expected frequency van lager dan 5 mag hebben (Siegel, 1956).

§ 5.3 Methode III: opvattingen over opvoeding en ontwikkeling en strategisch communiceren

Het corpus voor de kwalitatieve analyse bestaat uit 12 adviesgesprekken, waarvan 6 gesprekken met allochtone ouders en 6 gesprekken met autochtone ouders. Deze gesprekken zijn geselecteerd op een (potentiële) discrepantie tussen standpunten van de leerkracht en de ouder over de Cito-score van de leerling en de karakterschets van de leerling. Het idee was om gesprekken met allochtone of autochtone ouders waarin een verschil van mening voorkomt met elkaar te vergelijken, omdat dit vanuit communicatief oogpunt de meest interessante gesprekken voor analyse zijn. Nu is echter het geval dat er slechts één maal een verschil van mening wordt uitgesproken tussen de leerkracht en de autochtone ouder. Ik heb er daarom voor gekozen om vijf gesprekken met autochtone ouders te selecteren waarin niet openlijk een verschil van mening wordt uitgesproken, maar waar wel het risico bestaat dat hetgeen besproken tot een verschil van mening zal leiden. Het criterium dat hier werd gebruikt, is de aanwezigheid van een handeling waarbij het gevoel van waardering en de

eigenwaarde van de ontvanger mogelijk worden aangetast (een 'Face Threatening Act'). Een voorbeeld hiervan zijn uitingen van de leerkracht waarmee hij of zij aan de ouder aangeeft dat het gedrag van de leerling sterk te wensen overlaat, waardoor de leerkracht niet verbaasd is dat deze een lage Cito-score heeft gehaald (fragment 1). Gezichtsbedreigende handelingen bleken uitingen die door de leerkracht worden gedaan over 'gevoelige onderwerpen' als de Cito-score en een karakterschets van de leerling.

Fragment 1	Voorbeeld van een gezichtsbedreigende handeling (FTA) uit file 23.
190	LK: Ja ik denk als ze eerlijk willen weten, hoe eh, 't in <u>mekaar</u> zit.
191	O: Hmhm.
192	LK: En eh, ik ben nog (net?) eh-
193	LK: [Ja? Kijk wat-
194	LK: [(???)
195	O: Hmhm.
196	LK: Kijk laa we he-éé n- w-wat jij ook zegt 't is gewoon heel <u>eerlijk</u> . [Ze zit gewoon de afgelopen jaar [tegen iedere, eh richting in gewoon, dingen te doen.
197	O: [Mja.
	[Ja.
198	LK: <u>Buiten</u> 't feit dat 't gewoon een leuk kind is dat weet je. Maar je doet gewoon de dingen niet die je moet doen.
199	?: Hmhm.
200	LK: Je zit gewoon hartjes te tekenen en eh lolletjes te maken. Maar daar kom je d'r niet mee.
201	O: Nee maarja dit was wel een aardige eye-opener.

§ 5.3.1 Benaderingen van gespreksanalyse

De 12 geselecteerde adviesgesprekken zijn allereerst veelvuldig en grondig doorgelezen. Op basis van deze verkennende analyse heb ik van elk adviesgesprek afzonderlijk een samenvatting gemaakt en een analyse op basis van drie verschillende benaderingen van gespreksanalyse: de conversatieanalyse, de interactionele sociolinguïstiek en de beleefdheidstheorie (bijlage 9). Hieronder bespreek ik kort de inhoud van deze verschillende benaderingen en hoe ik deze benaderingen gebruik bij de analyse van het materiaal.

§ 5.3.1.1 Conversatieanalyse

De conversatieanalyse doet onderzoek naar interactionele handelingen, waarbij gesprekdeelnemers worden beschreven als mensen die handelingen uitvoeren (Houtkoop & Koole, 2000). De gesprekdeelnemers spreken 'om beurten'. Conversatieanalytici proberen niet na te gaan wat een spreker bedoelt of beoogt met een bepaalde uiting, maar bestuderen hoe de hoorder in de daaropvolgende beurten omgaat met deze uiting. Zij onderzoeken de procedures, middelen of methoden waarmee gesprekdeelnemers hun interacties op ordelijke wijze vormgeven. Een belangrijk punt in de conversatieanalyse is dat sociale interactie een gemeenschappelijke, voortdurend op elkaar afgestemde onderneming is. Zo controleren sprekers regelmatig of ze nog begrepen worden. In nauwe

samenwerking met de spreker geeft de hoorder op gezette tijden te kennen dat alles nog te volgen is en dat hij begrijpt dat de spreker nog niet klaar is. Interacties worden dus onderzocht als op elkaar volgende en aan elkaar gerelateerde beurten van verschillende gespreksdeelnemers. Verder beschrijft de conversatieanalyse verschillende strategieën die gespreksdeelnemers kunnen hanteren om met de principiële ambiguïteit van taaluitingen om te gaan (Houtkoop & Koole, 2002). Een eerste voorbeeld hiervan is een herstelprocedure, waarbij één van de gespreksdeelnemers aangeeft dat een vorige beurt verkeerd is begrepen. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen zelfcorrectie, een correctie die door de spreker zelf wordt uitgevoerd en een ander correctie, een correctie die door de gesprekspartner wordt uitgevoerd. Een tweede voorbeeld is een metakaracterisering, deze kan worden ingezet als strategie om de betekenis van een uiting te verduidelijken. Hier wordt het voorgaande samengevat of geherformuleerd, waarbij het kan gaan om een uiting van één gesprekdeelnemer maar ook van het gesprek-tot-nog-toe. Wanneer woorden op een bepaalde wijze door een ander worden samengevat en daarmee wordt ingestemd door de andere gesprekdeelnemers, dan is diens informatie vastgelegd of tot feit gedefinieerd (Houtkoop & Koole, 2002).

De conversatieanalyse heb ik in mijn onderzoek als leidraad gebruikt bij het analyseren van de adviesgesprekken, door de gespreksbijdragen van de leerkracht en de ouder te analyseren op beurtniveau. Daarbij biedt deze benadering de mogelijkheid om strategieën die de gesprekspartners in kunnen zetten om met de principiële ambiguïteit van het taalgebruik van de leerkracht om te gaan te analyseren. Herstelprocedures en metakaracteriseringen zijn hiervan een voorbeeld (analyse van deze strategieën is te vinden in bijlage 9).

§ 5.3.1.2 Interactionele sociolinguïstiek

Het interpreteren van een taaluiting is een proces dat naast grammaticale en lexicale kennis is gebaseerd op kennis die we hebben opgedaan in eerdere, vergelijkbare communicatieve situaties. Gumperz (1982) stelt dat we onze grammaticale en lexicale kennis samen met contextualiseringsconventies en achtergrond informatie over de gesprekdeelnemers en de setting gebruiken om een interpretatie te maken van de handeling die de spreker uitvoert en zijn hieraan gerelateerde communicatieve doelen. Onder contextuele conventies verstaat hij aanwijzingen die systematisch opereren binnen specifieke communicatieve tradities en strategieën. De kennis die mensen hebben van bepaalde communicatieve gebeurtenissen worden georganiseerd in frames. In zijn contextualiseringstheorie stelt Gumperz (1982) dat mensen signalen gebruiken om elkaar duidelijk te maken welke frames zij op dat moment relevant achten, zogenaamde contextualiseringsaanwijzingen. Om frames tot een interpretatief kader te maken is het van belang dat

de gespreksdeelnemers de signalen die zij elkaar geven over relevante interpretatieve frames herkennen en deze herkenning aan elkaar laten blijken. Misverstanden die bestaan in interetnische en interculturele communicatie kunnen in navolging van de contextualiseringstheorie worden verklaard vanuit cultureel verschillende interpretatieve frames en/of cultureel verschillende contextualiseringsconventies (Houtkoop & Koole, 2002).

De interactionele sociolinguïstiek gebruik ik in mijn onderzoek als uitgangspunt om uitspraken te kunnen doen over de achterliggende opvattingen over opvoeding en ontwikkeling die zowel de leerkracht als de allochtone of autochtone ouder lijkt aan te hangen. Er wordt geanalyseerd welke frames de gesprekspartners gedurende het adviesgesprek relevant achten, door te kijken naar de signalen die zij hiervoor geven. Hierop volgend wordt bekeken of de gesprekspartners er in slagen om deze frames tot een gedeeld interpretatief kader te maken of dat er juist misverstanden (die te wijten zijn aan de verschillende culturele interpretatieve frames) ontstaan.

§ 5.3.1.3 Beleefdheidstheorie

In de beleefdheidstheorie wordt door Brown & Levinson (1987) onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve beleefdheid. Positieve beleefdheid is gericht op de wens van de hoorder dat zijn behoeften (of de hieruit resulterende handelingen/waarden) begrepen en gewaardeerd worden (Brown & Levinson, 1987). Negatieve beleefdheid is daarentegen gericht op de behoefte van de hoorder om vrij en onbelemmerd te kunnen handelen (Brown & Levinson, 1987). In communicatie wordt zowel het positieve als het negatieve gezicht bedreigd. Wanneer de spreker inbreuk doet op het gezicht van de hoorder, is er sprake van een gezichtsbedreigende handeling, ofwel een Face Threatening Act (FTA). Brown & Levinson (1987) geven verschillende beleefdheidsstrategieën om de impact van een inbreuk op het positieve of negatieve gezicht in te perken.

Figuur 2 Schematische weergave van beleefdheidsstrategieën (Brown & Levinson, 1987).

Positieve beleefdheidsstrategieën	Negatieve beleefdheidsstrategieën
1. Aandacht voor wensen en belangen van H tonen	1. Conventioneel indirect formuleren
2. Overdreven waardering voor H tonen	2. Vragen stellen, 'hedges' gebruiken
3. Betrokkenheid van H vergroten	3. Pessimistisch zijn
4. 'In-group'-identiteitsaanduidingen gebruiken	4. De 'last' voor H minimaliseren
5. Naar overeenstemming streven	5. Eerbied, respect voor H tonen
6. Meningsverschillen vermijden	6. Verontschuldigen
7. Op gemeenschappelijk belang wijzen	7. Onpersoonlijk formuleren
8. Grapjes maken	8. De FTA als algemene regel presenteren
9. Zorg tonen voor wensen van H	9. Nominalisering gebruiken
10. Een aanbod of belofte doen	10. De FTA uitvoeren alsof S bij H in schuld komt
11. Optimistisch zijn	
12. Zowel S als H in activiteiten opnemen	
13. Geven of vragen om redenen	
14. Wederkerigheid veronderstellen	
15. Cadeaus geven	

In adviesgesprekken tussen de leerkracht en de ouder kunnen bovenstaande beleefdheidsstrategieën tegelijkertijd ingezet worden. In deze gesprekken bestaat de mogelijkheid dat er inbreuk wordt gedaan op het positieve en negatieve gezicht van zowel de hoorder als de spreker. Wanneer zich een FTA voordoet, komt vooral het positieve gezicht van de hoorder in het geding. Doordat het kind van de ontvanger een laag advies krijgt of er negatieve karaktereigenschappen aan het kind worden toegekend, wordt er een inbreuk gedaan op de eigenwaarde van de hoorder en zijn of haar behoefte om gewaardeerd te worden. De leerkracht kan door het gebruik van positieve beleefdheidsstrategieën de inbreuk op het gezicht van de ouder verzachten.

De beleefdheidstheorie gebruik ik in mijn onderzoek om uitspraken te kunnen doen over het strategisch communiceren van de leerkracht. Allereerst is hiervoor een overzicht gemaakt van de positieve beleefdheidsstrategieën, in navolging van Brown & Levinson (1987), die door de leerkracht worden ingezet in adviesgesprekken met ouders. Dit blijken de volgende (zie figuur 2 voor het totaaloverzicht): versterk het belang van je gespreksbijdrage voor je gesprekspartner (3), zoek overeenstemming (5), vermijd verschil van mening (6), veronderstel of bevestig een gezamenlijk perspectief (7), wees grappig (8), toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner (9), bied iets aan of belof iets (10), sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in (12), geef of vraag om redenen (13), neem wederzijdsheid aan of bevestig die (14) en geef giften (15). Vervolgens zijn per adviesgesprek waarden toegekend aan de aanwezige ingezette beleefdheidsstrategieën. Wanneer de strategie niet aanwezig is, werd hier een waarde van '0' aan toegekend, wanneer de strategie één maal werd ingezet een waarde van '1' en wanneer de strategie meer dan één maal werd ingezet een waarde van 2 (bijlage 10). Een mogelijke invloed van de onafhankelijke variabelen allochtone of autochtone ouder op het inzetten van een beleefdheidsstrategie door de leerkracht is

geanalyseerd door middel van een Mann-Whitney U test. Een mogelijke invloed van de onafhankelijke variabelen aan- of afwezigheid van discrepantie in standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies is geanalyseerd door middel van een Kruskal-Wallis Test.

6. Organisatie van het definitieve adviesgesprek

De communicatie gedurende het definitieve adviesgesprek wordt voornamelijk door de leerkracht als gesprekspartner georganiseerd. Interessant is of deze organisatie verschilt in gesprekken met allochtone of autochtone ouders. Verwacht werd dat deze inderdaad verschilt, namelijk op het gebied van: taalvaardigheid van allochtone ouders (Pels, 2000; Dagevos et al., 2003), informatie behoefte (Van Erp & Veen, 1995; Huss-Keeler, 1997) en gesprekskarakter (Lasky, 2000; Smit et al., 2005). Allereerst worden in § 6.1 de communicatieve vaardigheden van de ouders beschreven en in hoeverre de leerkracht hier veronderstellingen over lijkt te hebben door in meer of mindere mate expliciet te communiceren. In § 6.2 wordt vervolgens getoond of er een verschil is in de mate waarin de leerkracht direct aan het begin van het adviesgesprek een kader schept, waarbinnen de te volgen uitingen kunnen worden geïnterpreteerd. In § 6.3 wordt de agendasetting behandeld waarmee de leerkracht de inhoud van en de te behandelen onderwerpen gedurende het adviesgesprek bepaalt. Tenslotte wordt in § 6.4 getoond in hoeverre er een verschil bestaat met betrekking tot het karakter van het gesprek in adviesgesprekken met allochtone of autochtone ouders. Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen is ervoor gekozen om de namen van de leerling te vervangen door codenamen. Verder zijn uitingen in het fragment die interessant zijn voor de waarneming, cursief gedrukt.

§ 6.1 Communicatieve vaardigheden

§ 6.1.1 Mate van participatie

Er werd verwacht dat de beurten van de leerkracht in een adviesgesprek met allochtone ouders relatief langer zijn dan in een adviesgesprek met autochtone ouders. Eveneens werd verwacht dat de beurten van de allochtone ouders relatief korter zijn dan de beurten van autochtone ouders. Uit een nauwkeurige analyse blijkt echter dat er geen statistisch significant verschil is in de verbale participatiescores van de leerkracht in een gesprek met allochtone of autochtone ouders ($Z = -0.84$, $p = 0.42$, mean rank all. ouder = 17.70, mean rank aut. ouder = 14.38). Evenmin blijkt er een statistisch significant verschil in de participatiescores van de allochtone of autochtone ouders zelf ($Z = -0.79$, $p = 0.44$, mean rank all. ouder = 14.92, mean rank aut. ouder = 17.50).

Ook blijkt de aan- of afwezigheid van discrepantie tussen het standpunt van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies geen significante invloed te hebben op de mate waarin de leerkracht (Chi-kwadraat = 2.71, $df = 2$, $p = 0.26$, mean rank neg. = 9.79, mean rank neu. = 15.71, mean rank pos. =

15.13) en ouders (Chi-kwadraat = 4.39, df = 2, p = 0.11, mean rank neg. = 18.14, mean rank neu. = 10.36, mean rank pos. = 15.44) verbaal participeren.

§ 6.1.2 Uitleg van termen

Hoewel verwacht werd dat de leerkracht tijdens het adviesgesprek termen die door hem of haar werden gebruikt vaker spontaan zou uitleggen in een adviesgesprek met allochtone ouders dan met allochtone ouders, blijkt er ook hier geen sprake te zijn van een significant verschil (zie tabellen 2 tot en met 6).

Tabel 2 Uitleg van afkortingen door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.15).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	6	8	14
Geen Uitleg	14	5	19
Totaal	20	13	33

Tabel 3 Uitleg van ruim te interpreteren termen door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.18).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	2	4	6
Geen Uitleg	18	9	27
Totaal	20	13	33

Tabel 4 Uitleg van termen gerelateerd aan de psychologie door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.13).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	5	0	5
Geen Uitleg	15	13	28
Totaal	20	13	33

Tabel 5 Uitleg van termen gerelateerd aan het Nederlands schoolstelsel door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	1	0	1
Geen Uitleg	19	13	32
Totaal	20	13	33

Tabel 6 Uitleg van alledaagse termen door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.36).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	5	1	6
Geen Uitleg	15	12	17
Totaal	20	13	33

§ 6.2 Framebuilding

Gesprekspartners gebruiken signalen om elkaar duidelijk te maken welke frames ze relevant achten voor het betreffende gesprek (Gumperz, 1982). Een zeer expliciet signaal hiervoor is het direct aan het begin van het gesprek uitgebreid aangeven hoe het frame, ofwel de context, van het te komen gesprek eruit ziet. Uit een nauwkeurige analyse blijkt dat de proportie allochtone ouders die aan het begin van het adviesgesprek een dergelijke uitleg van de leerkracht krijgen van wat er tijdens het adviesgesprek besproken zal worden, significant verschilt van de proportie autochtone ouders die deze uitleg krijgen (Chi-kwadraat = 6.42, df = 1, p = 0.01). Tabel 7 laat zien dat 60% van de allochtone ouders een dergelijke uitleg krijgen, tegenover 15,4% van de autochtone ouders. Deze waarneming voldoet aan de verwachting dat leerkrachten veronderstellen dat allochtone ouders minder op de hoogte zijn van wat er tijdens een adviesgesprek besproken wordt. Er blijkt geen significante invloed te zijn van de aan- of afwezigheid van discrepantie tussen standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies op het geven van een uitleg over wat er gedurende het adviesgesprek besproken zal worden door de leerkracht (tabel 8).

Tabel 7 Inleiding door de leerkracht in gesprekken met allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Chi-kwadraat = 6.42, df = 1, p = 0.01)

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	12	2	14
Geen uitleg	8	11	19
Totaal	20	13	33

Tabel 8 Inleiding door de leerkracht in gesprekken met negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.68).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Uitleg	4	8	12
Geen uitleg	4	13	17
Totaal	8	21	29

Uit een kwalitatieve analyse blijkt de inleiding die wordt gegeven bij allochtone ouders daarbij ook uitgebreider te zijn dan de inleiding die wordt gegeven bij autochtone ouders (voor de complete analyse zie bijlage 7). Zo geeft de leerkracht in 5 van 20 de gesprekken met allochtone ouders een brede beschrijving van de structuur van het gesprek (fragment 2a). Verder geeft de leerkracht in 10 van de 20 gesprekken een brede beschrijving van het onderwerp van het gesprek (fragment 2b) en in 2 van de 20 gesprekken een meer gedetailleerde beschrijving van het onderwerp van gesprek.

Fragment 2a Voorbeeld van een inleiding door de leerkracht in een gesprek met allochtone ouders die een brede beschrijving van de structuur van het gesprek geeft (file 10).

5 LK: Dat is prima. *Ehm wat we gaan doen vandaag is dit formulier doornemen. Dat hebben jullie al een keer gezien toen we de NIO toets aan gingen vragen. En eh hierop gaan we de school voor AL10 invullen en als dat allemaal rond is gaan wij het eh opsturen, voor één april maar we gaan het nu in orde maken.*

6 O: Goed.

7 LK: Ja?

8 O: Ja.

Fragment 2b Voorbeeld van een inleiding door de leerkracht in een gesprek met allochtone ouders die een brede beschrijving van het onderwerp van het gesprek geeft (file 8).

2 LK: *We gaan 't over eh AL8 hebben en z'n cito-score en de rest. Wat 'r allemaal bij hoort. Dit is 't officiële papiertje van eh, de cito. Waarop eh staat wat ie heeft gehaald. En eh, dan staat hier het aantal opgaven die ze hebben. In totaal en per onderdeel, taal rekenen, en studievastigheden. En dan kan je precies zien hoeveel die d'r goed had en in totaal.*

Daarbij is opvallend dat in 7 van de 20 adviesgesprekken met allochtone ouders aan het begin van het gesprek een aanduiding gegeven wordt van de tijd die het gesprek in beslag zal nemen (fragment 3), dit gebeurt geen enkele keer in gesprekken met autochtone ouders.

Fragment 3 Voorbeeld van een inleiding door de leerkracht in een gesprek met allochtone ouders die een tijdsaanduiding van het gesprek geeft (file 33).

2 LK: Even omschakelen hoor, hmmm. (.) D-deze eigenlijk zijn deze pas we hebben hele korte gesprekken.

3 L: Ja.

4 LK: Om nu een school uit te zoeken en te bepalen. Wat je, kan doen. ((Deur wordt gesloten, achtergrondgeluiden zijn minder.)) Vijf dertig. Is niet wat je dacht dat je zou halen [maar ik vind 't voor jouw niveau best wel, (.) goed eh-AL33.

Bij de autochtone ouders geeft de leerkracht in de meeste gevallen geen inleiding bij het adviesgesprek. Dit gebeurt slechts 2 maal, waarbij deze een zeer brede structuraanduiding van het gesprek betreft (fragment 4).

Fragment 4 Voorbeelden van een inleiding door de leerkracht in een gesprek met autochtone ouders die een zeer brede beschrijving van de structuur van het gesprek geeft (file 1 en file 2).

1 LK: *Zo, nou ik heb een heel waslijstje wat we,*

12 LK: *Nou we hebben een wat administratieve rompslomp eh te doen.*

13 O: Ja? Weet 'k nog van vorige keer ja.

14 LK: *En eh, dus we gaan dat formulier eh doornemen.*

§ 6.3 Agendasetting

Er werd verwacht dat de leerkracht in verschillende mate uitleg zou geven over het Nederlands schoolsysteem. De aan- of afwezigheid van een dergelijke uitleg blijkt echter niet significant te verschillen (tabel 9). Ditzelfde geldt voor de aan- of afwezigheid van een uitleg over de niveaus binnen het voortgezet onderwijs (tabel 10).

Tabel 9 Uitleg van termen gerelateerd aan het Nederlands schoolsysteem door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.13).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	5	0	5
Geen uitleg	15	13	28
Totaal	20	13	33

Tabel 10 Uitleg van niveaus binnen het voortgezet onderwijs door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	2	1	3
Geen uitleg	18	12	30
Totaal	20	13	33

Wel significant blijkt het verschil in de proportie allochtone en autochtone ouders die uitleg krijgen over de manier waarop de Cito-score is opgebouwd (Fisher's Exact Test = 0.03). Bij deze bevinding blijkt echter dat een dergelijke uitleg slechts op één basisschool plaatsvindt, waar de leerlingen voornamelijk van Nederlandse herkomst zijn. Fisher's Exact Test toont aan dat er enkel uitgaande van deze basisschool zeker geen significante invloed bestaat van de etniciteit van ouders op de aan- of afwezigheid van een uitleg van de manier waarop de Cito-score is opgebouwd (Fisher's Exact Test = 1.00) (tabel 11).

Tabel 11 Uitleg van de Cito-score door de leerkracht aan allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Uitleg	4	8	12
Geen uitleg	1	2	3
Totaal	5	10	15

Verder blijkt uit analyse (tabel 12 tot en met 14) dat de aan- of afwezigheid van discrepantie tussen standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies geen significante invloed heeft op de verschillende aspecten van agendasetting gedurende het adviesgesprek.

Tabel 12 Uitleg van termen gerelateerd aan het Nederlands schoolsysteem door de leerkracht aan negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Uitleg	1	4	5
Geen uitleg	7	17	24
Totaal	8	21	29

Tabel 13 Uitleg van niveaus binnen het voortgezet onderwijs door de leerkracht aan negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Uitleg	3	9	12
Geen uitleg	5	12	17
Totaal	8	21	29

Tabel 14 Uitleg van de Cito-score door de leerkracht aan negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Uitleg	0	2	2
Geen uitleg	8	19	27
Totaal	8	21	29

§ 6.4 Karakter van het gesprek

§ 6.4.1 Verskil van mening

Er werd een significante invloed verwacht van de variabele etniciteit op de aan- of afwezigheid van een verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek. De invloed van etniciteit blijkt echter niet significant. In 30% van de gesprekken met een allochtone ouder doet zich een verschil van mening voor tegenover 7,7% van de gesprekken met een autochtone ouder (tabel 15). Uit tabel 16 blijkt verder dat de proportie allochtone ouders niet significant verschilt van de proportie autochtone ouders wat betreft het type verschil van mening.

Tabel 15 Verskil van mening tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.20).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Verskil van mening	6	1	7
Geen verschil van mening	14	12	26
Totaal	20	13	33

Tabel 16 Type verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Cito-score	2	0	2
Eigenschappen leerling	4	1	5
Totaal	6	1	7

Uit de analyse blijkt verder dat de aan- of afwezigheid van een discrepantie tussen de standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies inderdaad een significante invloed heeft op het al dan niet aanwezig zijn van een uitgesproken verschil van mening over de Cito-score van de leerling of de karakterschets van de leerling (Fisher's Exact Test = 0.01). Uit tabel 17 blijkt dat ouders die negatief ten opzichte van het schooladvies staan in 62,5% van de gevallen hierover een verschil van mening hebben met de leerkracht. Dit staat tegenover 9,5% van de ouders die neutraal of

positief ten opzichte van het schooladvies staan. Er blijkt verder geen significante invloed van een potentiële discrepantie tussen de standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies op het type conflict (tabel 18).

Tabel 17 Verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.01).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Vershil van mening	5	2	7
Geen verschil van mening	3	19	22
Totaal	8	21	29

Tabel 18 Type verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 1.00).

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Cito-score	2	0	2
Eigenschappen leerling	3	2	5
Totaal	5	2	7

§ 6.4.2 Uiteindelijke overeenstemming

Er blijkt tenslotte geen significante invloed van de onafhankelijke variabele etniciteit op het al dan niet bereiken van uiteindelijke overeenstemming (tabel 19).

Tabel 19 Uiteindelijke overeenstemming tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met allochtone en autochtone ouders in absolute aantallen (Chi-kwadraat = 2.15, df =1, p = 0.26).

	Allochtoon	Autochtoon	Totaal
Overeenstemming	17	13	30
Geen overeenstemming	3	0	3
Totaal	20	13	33

Wel blijkt weer een significante invloed van de de aan- of afwezigheid van een potentiële discrepantie tussen de standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies op het uiteindelijk bereiken van overeenstemming tussen de leerkracht en de ouder (tabel 20): 37,5% van de ouders die negatief ten opzichte van het schooladvies staan bereiken uiteindelijk geen overeenstemming met de leerkracht. Dit staat tegenover 0% van de ouders die neutraal of positief tegenover het schooladvies staan.

Tabel 20 Uiteindelijke overeenstemming tussen de leerkracht en de ouder in gesprekken met negatief en neutraal/positief gestemde ouders in absolute aantallen (Fisher's Exact Test = 0.02)

	Negatief	Neutraal/Positief	Totaal
Overeenstemming	5	21	26
Geen overeenstemming	3	0	3
Totaal	8	21	29

§ 6.5 Samenvatting

Wat betreft de manier waarop de leerkracht de communicatie gedurende het definitieve adviesgesprek organiseert, blijken er enkele interessante resultaten te zijn. Zo blijkt, in tegenstelling tot de verwachting, uit de statistische analyse dat er geen significante invloed van de etniciteit van de ouder bestaat op de mate waarin de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek verbaal participeren. Tevens bestaat er geen significante invloed van de etniciteit van de ouder op de mate waarin de leerkracht uitleg geeft van termen die zij gebruikt gedurende het adviesgesprek. Wel significant te verschillen blijkt de mate en de inhoud van de uitleg die de leerkracht bij aanvang van het adviesgesprek geeft in gesprekken met allochtone of autochtone ouders. De leerkracht geeft een dergelijke uitleg vaker en inhoudelijk meer uitgebreid bij aanvang van adviesgesprekken met allochtone ouders dan bij adviesgesprekken met autochtone ouders. Er blijken echter weer geen significante verschillen in de agendasetting door de leerkracht en de karakter van het gesprek in gesprekken met allochtone of autochtone ouders. Tegen de verwachting in is de bevinding dat er geen significante invloed van de variabele etniciteit blijkt op de aan- of afwezigheid van een verschil van mening en het bereiken van uiteindelijke overeenstemming tussen de leerkracht en de ouder.

Uitgaande van een discrepantie tussen het standpunt van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het geadviseerde schoolniveau gedurende het adviesgesprek, blijken ook enkele interessante resultaten. Zo blijkt er geen significant verschil te bestaan met betrekking tot de mate van verbale participatie en explicietheid van de leerkracht. Evenmin blijkt er een significant verschil te bestaan met betrekking tot framebuilding en agendasetting door de leerkracht. Tenslotte wordt door de statistische analyse inderdaad bevestigd dat er een significant invloed uitgaat van een discrepantie in het standpunt van de leerkracht en ouder ten opzichte van het geadviseerde schoolniveau. Ouders die negatief tegenover het schooladvies staan dat door de leerkracht wordt gegeven, hebben vaker een verschil van mening met de leerkracht over andere besproken onderwerpen als de Cito-score en de karakterschets van de leerling. Ook blijkt dat zij uiteindelijk minder vaak overeenstemming met de leerkracht bereiken.

7. Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

Verschil in opvattingen van de leerkracht en de ouder over opvoeding en ontwikkeling kunnen een afstandscheppende factor zijn in interactie tussen deze gesprekspartners. In navolging van Matthijsen (1972), Clark (1996) en Janssen (2002) is het aannemelijk dat communicatiestoornissen kunnen optreden als gevolg van verschillen in dergelijke referentiekaders. Uit het onderzoek van Smit et al. (2005) onder ouders van basisschoolleerlingen bleek verschillen in opvattingen over opvoeding een vaakgenoemde factor die leidt tot problemen in contacten met de leerkracht of de basisschool. Tevens wordt dit bevestigd door de conclusies van Lasky (2000).

Tijdens de adviesgesprekken worden opvattingen van zowel de leerkracht als de ouder over opvoeding en ontwikkeling zichtbaar, voornamelijk tijdens het bespreken van het advies en de karakterschets van de leerling. Uit een verkennende analyse blijkt (bijlage 9) dat er inderdaad verschillen bestaan tussen de opvattingen over opvoeding en ontwikkeling van allochtone en autochtone ouders. Deze verschillen kunnen ingedeeld worden in drie categorieën: het her- en ontkennen van psychologische oorzaken, het nemen en afschuiven van verantwoordelijkheid en het belang van waarden. Deze worden achtereenvolgens in § 7.1, § 7.2 en § 7.3 besproken en geïllustreerd door fragmenten. Een samenvatting van de inhoud van het adviesgesprek en de kwalitatieve analyse per definitief adviesgesprek is te vinden in bijlage 9.

§ 7.1 Het her- en ontkennen van psychologische oorzaken

Tijdens de adviesgesprekken worden eigenschappen, als gedrag en houding, van de leerling besproken. De leerkracht verwijst voor een verklaring van de toegeschreven eigenschappen in 6 transcripten naar mogelijke psychologische oorzaken. De ouders reageren verschillend op deze relatie die door de leerkracht wordt gelegd. Zo reageren allochtone ouders in 3 van de 4 gesprekken waarin de leerkracht een dergelijke relatie legt ontkennend. Door het geven van voorbeelden uit de thuissituatie, proberen zij de veronderstelling van de leerkracht te ontcrachten (fragment 5).

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

Fragment 5a Allochtone ouder ontkent psychologische stoornis met als reden dat deze niet gediagnosticeerd is (file 4).

- 399 O: ((Kucht.)) Ik vind 't-t ja 't woord probleem al zo'n-zo'n groot woord. Plus, ehm, we hadden ook afgesproken dat ik eh ehm. (.) Daar ook met-met-met een kinderop-arts over zou hebben en ik heb 't aangegeven nou hij loopt al bij een kinderarts. Hij kent AL4 dus, ik heb 't met 'm besproken. (.) En, hij, eh, nou ja. Hij lachte mij, maar eigenlijk ook in eerste instantie jullie lachte hij echt vierkant uit.
- 400 LK: Hm.
- 401 O: Hij zegt d'r is, (d'r?) is helemaal niks mis met AL4.
- 402 LK: Hm.
- 403 O: Ehmm, hij vond 't een beetje te kort door de bocht. Ehmm, hij zegt nou de eerste stap van de school zou moeten zijn, 't kind laten testen door (??). En niet, te zeggen van dat kind is een probleemkind hè heb 't even over met-met de arts. Misschien moet 'r een ki-eh kinderpsycholoog aan de-aan de-aan de orde komen. Hij vond 't gemakzuchtig. Hij eh, zegt nou als 'r problemen zijn. In een klassfeer. Dan ben ik, niet de deskundige om, daar enigszins
[een oordeel over te geven want.

Fragment 5b Allochtone ouder ontkent psychologische stoornis en toont angst voor de consequenties (uit file 29).

- 66 LK: [Eh, ik ga heel langzaam praten en 'k denk dat je m-, me begrijpt. AL29 hè. Als, eh, ze iets, eh niet lekker zit. Of als ze boos is. Dan is AL29 boos op iedereen. Ze slaat niet, ze zegt niks, enzo. Maar, ehm. Als ik dan tot AL29 praat. Dan, (..) eh, bereikt 't 'r niet. Ze luistert niet meer. 't-t Lukt haar niet meer. Laten we 't zo zeggen.
- 100 T: [Ze zegt dat ehm, dat eh AL29 thuis gewoon wel gewoon rustig eh meid is. Dus, ze wordt daar niet zo boos [als wat ze eh, (??)-
- 113 T: Ze vraagt zich af of dat 't onderzoek een eh, eh, ja wat-wat 't zal opleveren.
- 114 LK: Ja dat weten wij ook niet. (.) Bij-bij niks, bij geen enkel onderzoek weten we tevoren. Maar in ieder geval, proberen wij, haar te leren. Zich te uiten.
- 131 T: Ze is bang dat als jullie 't onderzoek gaan doen dat dat dan een negatieve eh-
- 132 ((Er hoest iemand.))
- 133 O: (****).
- 134 T: (??) gevolgen heeft voor haar, voor haar schoolcarrière dat dat dan. [Dat ze 't dan bijvoorbeeld naar-
- 135 LK: [Dat onderzoek heeft met de school niks te maken. 't Gaat alleen om AL29.

Fragment 5c Allochtone ouder ontkent psychologische stoornis en legt nadruk op onwil van leerling (uit file 8)

- 152 O: Ik denk niet dat ie ADHD heeft.
- 153 LK: Hmhm.
- 154 O: Ik denk dat ie gewoon. (.) Te lui is, met sommige dingen.
- 155 ((? Kucht.))
- 156 O: Dat (??) eh, blijk geven [van dat ie. Hij-hij wil even lekker gaan eten.
- 157 LK: [Jaja.
- 158 O: En eh, weinig, thuis eh, dingen gaan ondernemen.

- 169 O: Gelijk op de computer. (.) [(??) tijd voor.
- 170 LK: [Ja.
- 171 O: Maar als je zegt van, ga die a-afwasmachine even legen.
- 172 LK: Ja.
- 173 O: Ja en eh [weet je wel dan.
- 174 LK: (*lachend*) [Jajaja.
- 175 O: Zie 'k niks anders dan luiheid.

In fragment 5a stelt de ouder dat de stoornis die de leerkracht aanhaalt, het zeer driftige gedrag van de leerling, niet gediagnosticeerd is door een deskundige en zij deze daarom ontkent. Door deze opmerking lijkt zij de deskundigheid van de leerkracht te ondermijnen. In fragment 5b stelt de leerkracht toestemming voor een psychologisch onderzoek als voorwaarde voor het overdoen van groep 8 voor de leerling, omdat zij veronderstelt dat de leerling een psychologische stoornis heeft. De ouder ontkent dit in eerste instantie door aan te geven dat de leerling thuis gewoon rustig is. Verder in het gesprek blijkt de reden voor deze ontkenning; de ouder is bang voor de beïnvloeding van de schoolloopbaan door een dergelijk onderzoek. In fragment 5c ontkent de ouder de diagnostische stoornis omdat deze er van overtuigd is dat de leerling simpelweg een te minimale inzet heeft. De problemen worden door de ouder gezien als een vorm van onwil en niet van onmacht, zoals de leerkracht suggereert.

De autochtone ouder bevestigen dergelijke veronderstellingen van de leerkracht juist, zij geven in 2 van de 2 gesprekken aan dit te herkennen. Hierdoor lijken de autochtone ouders gedurende het adviesgesprek meer gezamenlijk een beeld te construeren van prestaties, karakterschets en mogelijke (psychologische) verklaring hiervan (fragment 6).

Fragment 6a Autochtone ouder en leerkracht construeren samen een beeld van mogelijke psychologische oorzaken voor het gedrag van de leerling (file 15).

-
- 77 O: Dus als zij, niet op d'r niveau presteert dan zijn 'r [over 't algemeen andere dingen aan de hand.
- 78 LK: [Ja.
- 79 LK: Dat is wel duidelijk ja.
- 80 O: Ja.
- 81 LK: Was mij ook wel duidelijk [geworden
- 82 O: [Ja.
- 83 LK: Maar 'k denk zeker ook wat jullie d'r in hebben gestoken dat dat zeker bij haar, invloed eh, [heeft gehad.
- 84 O: [Ja.
- 85 LK: [Dus dat's-
- 86 O: [Ja. Dus ik ben ook [héél blij dat we dat (*lachend*) gedaan hebben.
-

Fragment 6b Autochtone ouder en leerkracht construeren samen een beeld van mogelijke psychologische oorzaken voor het gedrag van de leerling (file 12).

-
- 36 LK: Maar waar ik eigenlijk wel van overtuigd ben.
- 37 O: Ja?
- 38 LK: Is dat ze beide keren gewoon ontzettend veel last heeft gehad van zenuwen.
- 39 O: Ja.
- 40 LK: [Hè 'k heb ook-
- 41 O: [Ja dat geloof ik g-want dat-dat-dat was ook met ehm.. eh, want ze ging moest nog van jou moest nog een toets doen hè gi-of heeft ze [vanochtend gedaan hè zei ze tenminste een gedeelte.
- 42 LK: [Ja. Ja was ze mee begonnen ja
- 43 O: Maar dat merkte ik ook inderdaad van eh, gister ook eh. Of toen-toen jij d'r gebeld had maandag, nou dan is ze gewoon eh.
- 44 LK: Helemaal uit d'r doen [ja.
- 45 O: [Helemaal, helemaal van slag is ze dan.
-

§ 7.2 Het nemen en afschuiven van verantwoordelijkheid

De leerkracht verwijst tijdens het bespreken van het advies en de karakterschets van de leerling in 3 gesprekken naar de eigenverantwoordelijkheid die de leerling hierin heeft. Allochtone ouders lijken te verschillen in de opvatting over wie hiervoor verantwoordelijk is. Zo verwijzen allochtone ouders in 2 van de 2 gesprekken waar de leerkracht op eigenverantwoordelijkheid wijst, naar de rol die de leerkracht, de school of een andere leerling hierin speelt. In fragment 7a legt de ouder de verantwoordelijkheid voor de lage score die de leerling heeft gehaald bij de leerkracht. Volgens de ouder voelt de leerling zich nog steeds niet thuis op de school en is de leerling bang voor de leerkracht, daarbij stellend 'Nee maar ik bedoel, als kindje bij joe echt eh hun, gemak voelt dan kon hij niet leren'. In fragment 7b geeft de ouder aan de leerkracht aan het oneerlijk te vinden dat de leerling zelf geheel verantwoordelijk wordt gesteld voor zijn gedrag, omdat andere leerlingen hier vaak ook een rol in spelen.

Fragment 7a Allochtone ouder schuift eigen verantwoordelijkheid van de leerling af en legt deze bij de leerkracht (file 33).

-
- 115 O: Oke. Weet je waarom en ze is zo eh-eh laag eh-eh gescoord is.
 116 LK: Hmhm?
 117 O: Ze is eh nog steeds met school is eh, (.) w-eh-
 118 LK: Uitgevallen, [beetje laag.
 119 O: [Hm?
 120 O: Nee zeze is hier nieuw gekomen.
 121 LK: Ja? [Ja.
 122 O: [Voor haar is eh, nog steeds eh voelt niet ha-hier thuis. Niet scho-op school zeg
 maar.
 123 LK: Nee hè? [Hmhm.
 124 O: [En ten tweede ze is verschrikkelijk bang voor u.
-

Fragment 7b Allochtone ouder schuift eigen verantwoordelijkheid van de leerling af en legt deze bij andere leerlingen (file 29).

-
- 74 O: [Ja maar als je kijkt naar gedrag sorry ik eh-ik praat tussendoor, als je kijkt naar
 gedrag sommige kinderen pesten ook. (..) Hem, achter de rug van jullie weeje jullie zien
 niks wat is precies gebeurd.
 75 LK: Maar we zijn heel blij dat we niet [alles zien. (?)
 76 O: [Ik heb alles van-van wat gehoord vandaag
 dat was gebeurd.
 77 LK: Hmhm ja?
 78 O: Ja 't is ook niet leuk echech voor hem. 'k Heb wat gehoord iets van (leerling) en (leerling)
 [wat hem ook.
-

In het gesprek met de autochtone ouder (fragment 8) waar de leerkracht op de eigen verantwoordelijkheid van de leerling wijst, onderstreept de ouder deze bewering juist. Hierbij stelt zij dat 'Dan hebben we dus, wat mij betreft allemaal ons best gedaan. En dat eh, gebeurt vanuit school en eh, en vanuit mij. Maar ja als zij daarin achterblijft dan ben ik heel snel klaar (beurt 159-163).'

Fragment 8	Autochtone ouder onderstreept eigen verantwoordelijkheid van de leerling (file 23).	
69	O:	Buiten dat allemaal. Ehm. <u>Vin</u> ik dat AU23 een stukje <u>eigen</u> verantwoordelijkheid heeft. (..) Want ik denk dat ook, zij zelluf, meer d'r uit had kunnen trekken. Want. Ik weet eigenlijk zeker dat zij, havo goed zou kunnen.
70	LK:	Hmhm-
71	O:	<u>Als</u> zij, haar best doet. Kijk een stap terug zetten, das niet zo moeilijk. Maar een stap, <u>vooruit</u> [zetten, is veel moeilijker.
72	LK:	[Uit is erg moeilijk.

§ 7.3 Waarden

In 3 van de 6 adviesgesprekken met allochtone ouders komt er een discrepantie voor in het belang dat wordt gehecht aan bepaalde waarden door de leerkracht en de allochtone ouders, waardoor een meningsverschil blijkt te ontstaan of onopgelost blijft. Zo wordt er in één gesprek verwezen naar de rol die het kind inneemt binnen de familie (fragment 9). In niet-westerse samenlevingen wordt een grote waarde gehecht aan familie en de rol die een kind inneemt binnen deze familie (Pels, 2000; Eldering, 2002).

Fragment 9	Allochtone ouder onderstreept de rol die de leerling inneemt binnen de familie (file 4).	
505	O:	Maar, <u>geloof</u> me. Ehm. (..) Die vervelende AL4, <u>hier</u> op <u>school</u> . Is-is absoluut niet de vervelende AL4 thuis. Nee! 's Ook in de familie staat AL4 bekend als een-als een als juist een, ehmm, ja een <u>heel</u> slim en <u>heel</u> volwassen kind.
506	LK:	Hm.
507	O:	Als je ziet met hoe [hij met z'n-met z'n (?) neefjes en-en nichtjes <u>omgaat</u> . Dan-dan jah, hij 's, hij 's net een <u>engel</u> e-Nee! Dat meen ik <u>echt</u> .

Een tweede waarde die wordt benadrukt, is het houden aan een gedane belofte en sociale verantwoordelijkheid (fragment 10). In dit gesprek wordt er een gebeurtenis besproken die dezelfde middag is voorgevallen. De leerkracht geeft aan dat openheid een voorwaarde is voor een discussie over dit voorval en voor het vinden van een oplossing. De ouder geeft echter aan dat zij hierover niets kan vertellen, omdat zij dit heeft beloofd (beurt 240). Deze afspraak lijkt voor haar zwaarder te wegen, dan zicht op het inbrengen van een mening en door discussie te komen tot een oplossing.

Fragment 10	Allochtone ouder toont grote waarde te hechten aan een gedane belofte (file 30).	
240	M:	[Ik heb gehoord gewoon van een kind van daarnet van die schoolplein dat ga ik ik heb beloofd dat ga ik niet vertellen dus eh.
241	LK:	Ja naja dat is dus lastig. [Dan kunnen we niks.
242	LK:	[Ja.
243	O:	Niks nee.
244	LK:	Nee.
245	LK:	En dan kunt u dus ook niet [zeggen van ja d'r gebeuren dingen op [school, want wij zijn d'r oprecht met hem mee bezig geweest en vinden dat net zo erg. Als ouders niet <u>open</u> zijn kunnen wij <u>niet</u> met elkaar onderhandelen.
246	O:	[Nee.
		[Ja.
247	O:	Hm.
248	LK:	(<i>stellig</i>) Das een slechte zaak.

Een laatste waarde die gedurende een adviesgesprek naar voren komt is het tonen van respect voor de leerkracht (fragment 11). De ouder geeft aan het respectloos te vinden de leerkracht aan te spreken over problemen die de leerling heeft met betrekking tot de betreffende leerkracht (beurt 178). Hierbij verwijst zij naar een rol en positie die vanuit niet-westerse culturen wordt toebedeeld aan 'ouderen' en de mate van respect die met deze positie samenhangt (Eldering, 2002). De leerkracht verschilt in opvatting hierover, zij geeft aan het niet onrespectvol te vinden van de ouder wanneer zij haar hier op had aangesproken. Het is juist van groot belang dat zij open tegen elkaar zijn, wil een probleem opgelost kunnen worden. Interessant aan beurt 179 is dat de leerkracht dit eerst expliciet lijkt te willen zeggen, als 'u had ons niet moeten respecteren'. Zij kiest er uiteindelijk voor de ouder te benaderen vanuit het referentiekader van de ouder, door een ander perspectief in te nemen vanuit de term 'respecteren'.

Fragment 11 Allochtone ouder toont dat grote waarde wordt gehecht aan het tonen van respect (file 33).

177	LK:	Maar als wij <u>niks</u> horen, dan kun je nu op <u>dit</u> moment, bijna niks meer zeggen want <u>nnu</u> kan niemand d'r meer wat aan doen.	
178	O:	Nee dat begrijp ik maar ik moet (jullie?) ook eh-eh <u>respecteren</u> .	[jullie zijn ook de ouderen.
179	LK:		[
		Neehee! Neehee! U had, neehee! U had ons <u>niet</u> moeten r-u had ons moeten respecteren-	
180	LK:	En 't meteen [zeggen.	[Ja?
181	LK:		[Toen u merkte [dat 't [niet <u>goed</u> ging.
182	O:		[Hmhm.
183	LK:	En, dat is gebeuheard daar kunnen we niks over <u>verwijten</u> naar mekaar. Maar asjeblijft als 't begin van 't komend schooljaar fout gaat <u>ga</u> naar die school.	

7.4 Samenvatting

Uit de kwalitatieve analyse van de 12 adviesgesprekken blijkt de aanname dat leerkrachten en allochtone ouders verschillen in opvattingen over opvoeding en ontwikkeling en dat dit een aanleiding is voor problematisch contact tussen beide gesprekspartners, te worden ondersteund. Allereerst heb ik beschreven dat de leerkracht regelmatig verwijst naar een psychologische oorzaak als verklaring voor de score op de Cito-toets of het gedrag van de leerling. De allochtone ouder blijkt een dergelijke oorzaak in de meeste gevallen te ontkennen, terwijl de autochtone ouder deze juist herkent en gedurende de interactie samen met de leerkracht hiervan een beeld construeert. Ten tweede verwijst de leerkracht in het bespreken van de score en het gedrag van de leerling naar de eigenverantwoordelijkheid die de leerling hier in heeft. De allochtone ouders stellen hier echter een ander voor verantwoordelijk: de leerkracht, de school of een andere leerling. Tenslotte blijken problemen die allochtone ouders hebben in contact met de leerkracht, te kunnen worden verklaard vanuit verschillende opvattingen over het belang van bepaalde waarden. Besproken voorbeelden hiervan zijn het belang dat in een niet-westerse cultuur wordt gehecht aan de familierol van een kind,

het houden aan een gedane belofte en het tonen van respect voor de leerkracht. Voornamelijk de laatste twee waarden blijken openheid van communicatie te belemmeren, een waarde die de autochtone leerkracht juist hoog in het vaandel heeft.

8. Strategisch communiceren

Om de in hoofdstuk 3 veronderstelde en de in hoofdstuk 6 en 7 bewezen afstand die bestaat tussen de leerkracht en de ouder te verkleinen, kunnen strategieën worden ingezet. Door middel van solidariserende middelen wordt de afstand kleiner gemaakt dan deze daadwerkelijk is. In plaats van uitspraken over opvattingen zeer direct en duidelijk te doen (bald on record), kan de leerkracht ervoor kiezen deze te verzachten door positieve beleefdheidsstrategieën. In § 8.1 wordt allereerst een kwantitatieve analyse besproken, waarin is gekeken naar significante verschillen in het inzetten van positieve beleefdheidsstrategieën in adviesgesprekken met allochtone of autochtone ouders. Vervolgens wordt in § 8.2 een kwalitatieve analyse besproken, waarbij in wordt gegaan op het doen van uitingen zonder solidariserende middelen en de verschillende categorieën positieve beleefdheidsstrategieën die voorkomen in interactie met allochtone of autochtone ouders.

§ 8.1 Kwantitatieve analyse

Uit analyse blijkt een significante invloed van de etniciteit van de ouders op de typen beleefdheidsstrategieën die door de leerkracht worden ingezet gedurende het adviesgesprek. Zo zet de leerkracht bij allochtone ouders vaker de beleefdheidsstrategie 'versterk het belang van je gespreksbijdrage voor je gesprekspartner' in ($Z = -2.35$, $p = 0.03$, mean rank all. ouder = 8.75, mean rank aut. ouder = 4.25). Verder blijkt het al dan niet inzetten van de strategie 'geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartners kent en er rekening mee houdt' niet significant te verschillen in gesprekken met allochtone of autochtone ouders, maar wel blijkt hier sprake te zijn van een trend ($Z = -1.81$, $p = 0.07$, mean rank all. ouder = 8.17, mean rank aut. ouder = 4.82). In gesprekken met autochtone ouders blijkt de leerkracht vaker de strategieën 'veronderstel/opper/bevestig een gezamenlijk perspectief' ($Z = -2.35$, $p = 0.02$, mean rank all. ouder = 8.50, mean rank aut. ouder = 4.50) en 'geef (of vraag om) redenen' ($Z = -2.58$, $p = 0.01$, mean rank all. ouder = 8.92, mean rank aut. ouder = 4.08) in te zetten.

De aan- of afwezigheid van discrepantie tussen de standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies blijkt tenslotte voor geen enkele beleefdheidsstrategie een significante invloed te hebben op de inzet hiervan door de leerkracht.

§ 8.2 Kwalitatieve analyse

§ 8.2.1 Bald on record

Wanneer een uiting direct en zonder omhaal wordt gezegd, is er sprake van een situatie waarin beleefdheid wegvalt. Het weglaten van solidariserende middelen bij een FTA wordt ook wel een 'bald on record' genoemd (Brown & Levinson, 1987). De voordelen hiervan zijn dat je duidelijk en doelgericht bent. Opvallend is dat dergelijke directe uitingen enkel voorkomen in adviesgesprekken met allochtone ouders, namelijk in 3 van de adviesgesprekken. Zo stelt de leerkracht in fragment 12a zonder solidariserende middelen dat er problemen zijn in verbandhouding tot de persoonlijkheid van de leerling en dat hij zeer onrustig is in zijn gedrag, werkhouding en concentratie. In fragment 12b uit de leerkracht op een zeer directe manier dat de ouder er niet voor haar kind was toen het niet goed ging met de leerling.

Fragment 12a Een door de leerkracht gedane uiting zonder solidariserende middelen in gesprek met een allochtone ouder (file 4).

346 LK: Nou de rest hoeft niet, hij heeft geen andere toetsen gedaan. (.) Problemen met betrekking tot sociaal-emotioneel functioneren? Ik zeg Ja. Problematiek in verband houding met persoonlijkheid van de leerling (FTA). Hoe die in mekaar zit. (.) Daar heb ik verder, hier niks ingevuld. (..) Eigenlijk moet ik dat doen. Ik heb hier ingevuld. Aard van de problematiek zeer onrustig in z'n gedrag, werkhouding en concentratie. (...) (FTA) En ik kan niet, 't hier onder, vatten. Onder faalangst prestatie motivatie, emotionele instabiliteit. Dus ik heb 't hier gewoon omschreven.

Fragment 12b Een door de leerkracht gedane uiting zonder solidariserende middelen in gesprek met een allochtone ouder (file 33).

170 LK: Waar was u dan? (.) Toen u merkte dat 't niet goed ging? U bent de moeder u had ons kunnen helpen door te zeggen 't gaat niet goed met haar. Maar u was 'r niet (FTA).

171 O: (???) mij verteld dat [nee, dat heeft.

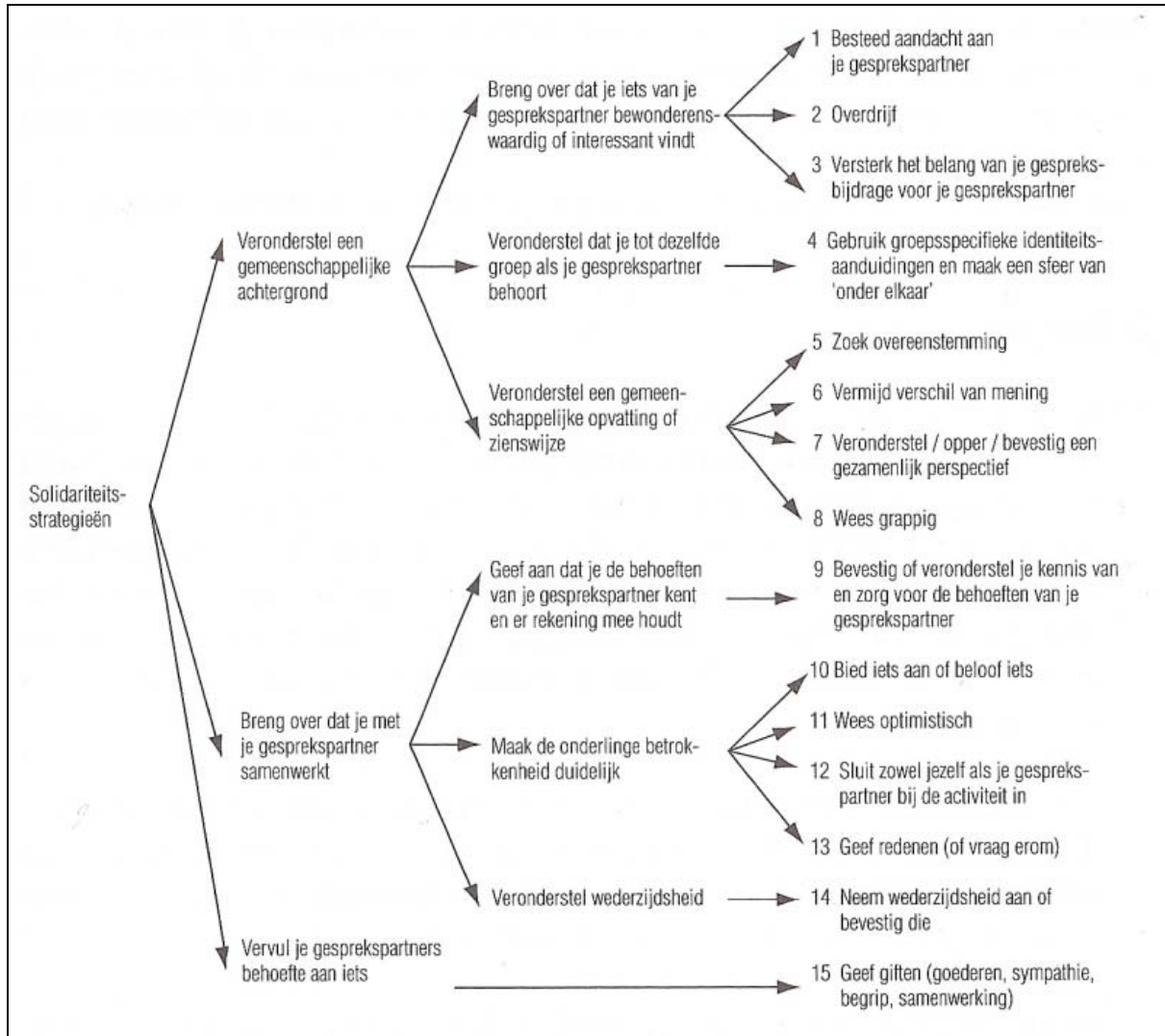
172 LK: [Jawel maar dan had u ook kunnen komen en ik denk dat dat belangrijk is [wie de komende periode, als 't op de school niet gahaat, dan bent u de moeder. De rechthebbende die kan zeggen, 't gaat niet goed met mijn kind.

173 O: [Jaha, hmhm.

§ 8.2.2 Categorieën

Tussen de verschillende solidariteitsstrategieën bestaan relaties, waardoor er een categorisering aangebracht kan worden in de verschillende strategieën (zie figuur 3).

Figuur 3: categorisering positieve beleefdheidsstrategieën (Hulst, 2001)



Strategie 3 geeft aan dat de spreker het belang van de gesprekspartner bijdrage voor de geadresseerde wil versterken. Strategie 5 tot en met 8 horen samen in de zin dat je een gemeenschappelijke opvatting of zienswijze veronderstelt. Met strategie 9 geef je aan dat je de behoefte van je gesprekspartner kent en dat je er rekening mee houdt. Strategie 10 tot en met 13 maken de onderlinge betrokkenheid duidelijk. Enerzijds wil dat zeggen: als de gesprekspartner iets wil hebben, wil de spreker daar bij helpen. Anderzijds betekent dat: als de spreker iets wil hebben, werkt de geadresseerde daar aan mee (Hulst, 2000).

De strategieën die door de leerkracht worden gebruikt in gesprekken met allochtone ouders, kunnen geplaatst worden in de volgende categorieën: ‘versterk het belang van je gesprekspartner voor je gesprekspartner’ en ‘geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt’. Het belang van de gesprekspartner wordt versterkt door het gebruik van ‘hé’. Hiermee wordt de geadresseerde direct op zijn rol als luisteraar gewezen (fragment 13). Door beweringen of veronderstellingen te doen over het innerlijke leven van de geadresseerde, geeft de spreker aan dat er wordt samengewerkt of oefent hiermee druk uit op de geadresseerde zodat deze daadwerkelijk mee gaat werken (fragment 14).

Fragment 13 Inzet strategie ‘versterk het belang van je gesprekspartner voor je gesprekspartner’ door de leerkracht in gesprek met een allochtone ouder (file 8).

-
- 85 O: Ja.(.) [Ja ik misschien-(?) ja ik ge ik eh onrustig alt-ik denk wat, uitgebreider (??) denk ik. Of niet?
- 86 LK: [Klopt hè?
- 87 LK: Ja? wat zou ik d’rbij kunnen zetten?
- 88 O: Eh, de reden.
- 89 LK: Ongeconcentreerd?
- 90 O: Ja. (.) [Zodat je zegt van on- eh-
- 91 LK: Ja maar dat heb ik al natuurlijk hè co-’t heeft gevolgen voor z’n concentratie. (...) Hè de reden dat ‘s dat is iets [wat in je zit hè.
-

Fragment 14 Inzet strategie strategie ‘geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt’ door de leerkracht in gesprek met een allochtone ouder (file 10).

-
- 109 LK: Ja. Ja *het is heel vervelend.*
- 110 O: Ja.
- 111 LK: Maar dr is natuurlijk veel meer dan de Cito toets. He en ik denk wel dat hel belangrijk is dat we allemaal zien dat AL10 heel goed haar best doet. [Want Isra was
- 112 O: [Ja, ja, ja.
- 113 LK: daar ook heel verdrietig [over.
- 114 O: [Ja tuurlijk, ze heeft gezegd eh heeft het echt eh geschrokken.
- 115 LK: Ja ik h ik denk dat ze gedaan heeft wat ze kan en eh ja ze heeft gewoon echt veel leerachterstand. *He dat is gewoon heel vervelend natuurlijk om te zien.*
-

In adviesgesprekken met autochtone ouders gebruikt de leerkracht andere categorieën, namelijk: ‘veronderstel een gemeenschappelijke opvatting of zienswijze’ en ‘maak de onderlinge betrokkenheid duidelijk’. De eerste categorie bestaat uit strategie 5 tot en met 8 en de laatste categorie bestaat uit strategie 10 tot en met 12. Voornamelijk strategie 7 ‘veronderstel /opper / bevestig een gezamenlijk perspectief’ en strategie 13 ‘geef (of vraag om) redenen’, zijn strategieën die veelvuldig door de leerkracht worden gebruikt in gesprekken met autochtone ouders (als ook blijkt uit de kwantitatieve analyse). In fragment 15 veronderstelt de leerkracht bijvoorbeeld dat zij het perspectief ‘prettig vinden van de gehaalde score’ met de ouder deelt. In fragment 16 begint de leerkracht het adviesgesprek met ‘small talk’, er wordt gesproken over een veilig onderwerp voordat er tot het doel van de ontmoeting wordt overgegaan. Hiermee maakt de leerkracht gebruik van de strategie ‘bevestig een gezamenlijk perspectief’. Dit wordt versterkt door de toevoeging ‘maar gelukkig heeft ze een goede score gehaald’

(beurt 2), waarmee de leerkracht veronderstelt dat deze waarde ook door de geadresseerde wordt gedeeld. Strategie 13 toont zich tijdens het adviesgesprek door de hoge mate van onderbouwing die beide gesprekspartners van hun standpunten geven, hiermee veronderstellen zij dat deze redenen ook voor de ander overtuigend zijn, waardoor wordt de samenwerking versterkt.

Fragment 15 Inzet strategie 'veronderstel /opper / bevestig een gezamenlijk perspectief' door de leerkracht in gesprek met een autochtone ouder (file 1)

-
- 28 LK: En eh. (.) Ja gezien z'n uitslag kan die eh, k-ah-de Utrechtse dingen eh-gewoon naar [theoretische leerweg eh school
 29 O: [leerweg eh, school.
 30 LK: [*Dat is wel prettig hè?*
 31 O: [Ja precies ja.
 32 LK: [Ja.
 33 O: [Iets meer keuze.
 34 LK: [Nou dat eh 'k vind 't fijn dat ie dat gehaald heeft.
-

Fragment 16 Inzet strategie 'bevestig een gezamenlijk perspectief' door de leerkracht in gesprek met een autochtone ouder (file 16).

-
- 1 ((*small talk*))
 2 LK: (*enthousiast*) *Maar gelukkig heeft ze een goede score gehaald!*
 3 O: Ja.
 4 ((Er wordt geklapt))
 5 O: Nou, daar ben ik blij om.
 6 O: Zeker.
 7 O: Ja.
 8 O: Daar ben ik heel blij om want jaaa.
 9 LK: Ja.
 10 LK: Het is echt, het is echt hoger dan *we* verwacht hadden zegmaar.
-

8.3 Samenvatting

Zeer interessant is de bevinding dat de onafhankelijke variabele 'etniciteit' van de ouder een significante invloed blijkt te hebben op de beleefdheidsstrategieën die de leerkracht inzet gedurende het adviesgesprek, maar dat er geen significante invloed blijkt van de onafhankelijke variabele 'aanwezigheid van discrepantie in inhoudelijke standpunten'. Zo blijkt de leerkracht in gesprekken met allochtone ouders voornamelijk de strategieën 'versterk het belang van je gesprekspartner voor je gesprekspartner' en 'geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt' te gebruiken. Bij autochtone ouders zet de leerkracht strategieën in die vallen onder de categorieën 'veronderstel een gemeenschappelijke opvatting of zienswijze' en 'maak de onderlinge betrokkenheid duidelijk' door het veronderstellen/opperen/bevestigen van een gezamenlijk perspectief of door het geven van redenen. Tenslotte blijkt het meerdere malen voor te komen dat de leerkracht in definitieve adviesgesprekken met allochtone ouders gezichtsbedreigende handelingen uit zonder solidariserende middelen. Dit komt geen enkele maal voor in gesprekken met autochtone ouders.

9. Conclusies

In dit onderzoek is bestudeerd in hoeverre de definitieve adviesgesprekken die de leerkracht aan het einde van de basisschool in Nederland met de ouder voert, meer problematisch zijn wanneer de ouders allochtoon zijn. Dat deze gesprekken inderdaad meer problematisch zijn, wordt zowel verondersteld door resultaten uit het Jaarboek onderwijs in cijfers (CBS, 2007; CBS, 2008) die tonen dat autochtone leerlingen over het algemeen lagere schoolniveaus geadviseerd krijgen dan autochtone leerlingen als literatuur die suggereert dat het ontbreken van overeenkomst in referentiekader een belangrijke factor is die het karakter van de interactie beïnvloedt. De bevindingen uit de literatuur zijn gebaseerd op interviews met leerkrachten en ouders, waardoor voornamelijk een subjectief beeld wordt gecreëerd. Een doel van dit onderzoek was dan ook een schets te geven van wat er werkelijk aan de hand is en welke factoren hier een invloed uitoefenen. Dit is geprobeerd door met behulp van een kwantitatieve en kwalitatieve methode definitieve adviesgesprekken te analyseren op de mate waarin de interactie tussen de leerkracht en de niet-westerse allochtone ouder verschilt van de interactie tussen de leerkracht en de autochtone ouder en op welke manier de leerkracht op deze verschillen anticipeert.

§ 9.1 Organisatie van het definitieve adviesgesprek

De manier waarop de interactie gedurende het definitieve adviesgesprek georganiseerd wordt, is bestudeerd vanuit de rollen die de leerkracht en de ouder in deze organisatie innemen. Naar aanleiding van de literatuur werd een verschil in organisatie verwacht in gesprekken met allochtone en autochtone ouders.

Allochtone ouders gaven in verschillend onderzoek aan slechts beperkt vaardig te zijn met het Nederlands (Pels, 2000; Dagevos et al., 2003) en voornamelijk een eenzijdige communicatie te ervaren vanuit school (Smit et al., 2005). Naar aanleiding hiervan werd verondersteld dat allochtone verbaal in een lagere mate zouden participeren als autochtone ouders, simpelweg omdat zij niet de mogelijkheid hebben om in dezelfde mate verbaal te participeren. Deze veronderstelling wordt door de uitgevoerde kwantitatieve studie echter niet onderbouwd: de mate waarin de allochtone ouders participeren tijdens het definitieve adviesgesprek, blijkt niet te verschillen van de mate waarin autochtone ouders participeren. Ook werd naar aanleiding van de bevindingen in Pels (2000) en Dagevos et al. (2003) verwacht dat leerkrachten in gesprekken met allochtone ouders meer expliciet zouden zijn in hun taalgebruik, dat wil zeggen dat leerkrachten vaker een definitie geven van een gebruikte term. De

resultaten uit de kwantitatieve studie tonen echter aan dat de mate van expliciteit niet verschilt in gesprekken met allochtone of autochtone ouders.

Verder werd in de literatuur verondersteld dat allochtone ouders in mindere mate over informatie beschikken aangaande het Nederlandse schoolsysteem. Dit door het ontbreken van eigen ervaring met dit schoolsysteem, maar ook door het ontbreken van een sociale omgeving die hun voorziet in aanvullende informatie. De verwachting dat de leerkracht de allochtone ouder hierdoor in grotere mate van informatie zou voorzien, wordt door de statistische analyse slechts ten dele bevestigd. Uit de analyse blijkt enkel de mate waarin de leerkracht uitleg geeft over 'het definitieve adviesgesprek' significant te verschillen in de gesprekken met allochtone of autochtone ouders; bij allochtone ouders wordt aan het begin van het adviesgesprek vaker en meer uitgebreid uitgelegd wat er gedurende het te volgen gesprek besproken zal worden.

Tenslotte bestond de verwachting dat adviesgesprekken met allochtone ouders problematischer zijn dan adviesgesprekken met autochtone ouders. Dit wordt door de gedane kwantitatieve studie echter niet onderbouwd; er blijkt geen significant verschil tussen het aantal meningsverschillen in gesprekken en het aantal gesprekken waarin uiteindelijk overeenstemming wordt bereikt tussen adviesgesprekken met allochtone en autochtone ouders. Wel blijkt er inderdaad een significante invloed van een discrepantie tussen de standpunten van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het schooladvies op het de aan- of afwezigheid van een verschil van mening. Uit de kwantitatieve analyse blijkt dat de leerkracht in gesprekken met ouders die een negatief standpunt ten opzichte van het gegeven schooladvies innemen, vaker een verschil van mening heeft gedurende het adviesgesprek – over de Cito-toets en de gegeven karakterschets (eigenschappen) van de leerling – dan ouders die een neutraal of positief standpunten ten opzichte van het schooladvies innemen.

Naar aanleiding van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat het probleemrijke karakter van adviesgesprekken afhankelijk is van de hoogte van het schoolniveau dat wordt geadviseerd en niet van verschillen in referentiekader en taalvaardigheid, ofwel de etniciteit van de ouders.

§ 9.2 Verschillen in opvattingen

Hoewel uit de statistische analyse blijkt dat een gebrek aan overeenkomst in referentiekader geen significante invloed uitoefent op het al dan niet ontstaan van een verschil van mening, blijft het interessant om te analyseren of een verschil in referentiekader daadwerkelijk naar voren komt gedurende de adviesgesprekken en in hoeverre dit de communicatie beïnvloedt. De kwalitatieve

analyse van 12 van de definitieve adviesgesprekken toont aan dat dit inderdaad het geval is. Verschillen in opvattingen over opvoeding en ontwikkeling van de leerkracht en de allochtone ouder blijken in de geanalyseerde gesprekken tot een afstand, ofwel een verschil van mening, tussen leerkracht en ouder te leiden. Zo verwijst de leerkracht in enkele van de adviesgesprekken naar een psychologische oorzaak als mogelijke verklaring voor bepaald opvallend gedrag van de leerling. De allochtone ouders blijken enige relatie met een psychologische oorzaak te ontkennen en de veronderstelling van de leerkracht te ontcrachten door voorbeelden uit de thuissituatie (of enkel de notie 'thuissituatie') als tegenargument te gebruiken. Autochtone ouders geven aan deze relatie juist te herkennen en construeren samen met de leerkracht een beeld van een psychologische oorzaak van het gedrag. Dit idee van co-constructie, blijft bij de allochtone ouders afwezig. Verder verwijst de leerkracht tijdens het bespreken van onderwerpen als de Cito-score en (problematisch) gedrag van de leerling, naar de eigen verantwoordelijkheid van de leerling hierin. Allochtone ouders blijken de verantwoordelijkheid hiervoor niet bij de leerling te zien, maar bij de leerkracht, de school of een andere leerling. Tenslotte blijkt dat verschil in opvatting over het belang van bepaalde waarden tussen de leerkracht en de allochtone ouders een oorzaak is voor problemen die zij hebben in contact met elkaar. Zo hechten allochtone ouders bij beeldvorming over de persoonlijkheid van een leerling een grote waarde aan de rol die het kind inneemt in de familie. Wanneer dit in strijd is met de beeldvorming die de leerkracht heeft, logischerwijs naar aanleiding van de schoolsituatie, lijkt dit tot een verschil van mening te leiden. Ook blijkt er dat er een grotere waarde wordt gehecht aan een gedane belofte door de allochtone ouder dan door de leerkracht. De allochtone ouder lijkt van mening dat een gedane belofte niet verbroken mag worden, ook niet wanneer openheid hierover leidt tot het oplossen van een probleem. Dit belemmert de leerkracht en de ouder in vrije en oplossingsgerichte communicatie. Tenslotte blijkt de allochtone ouder ervan overtuigd te zijn dat aan de leerkracht respect moet worden getoond, naar aanleiding van zijn of haar positie als leerkracht. Zo wordt door de allochtone ouder aangegeven dat zij het probleem niet tijdig heeft aangegeven, omdat zij dit respectloos vond tegenover de leerkracht. Ook dit is een waarde die open en vrije communicatie tussen de leerkracht en de ouder belemmert.

§ 9.3 Strategische communicatie

Uit de analyses blijkt dat de afstand die bestaat tussen leerkracht en ouder, inderdaad kan leiden tot een verschil van mening gedurende het definitieve adviesgesprek. Brown & Levinson (1987) geven verschillende solidariserende middelen die kunnen worden ingezet door de spreker wanneer deze gezichtsbedreigend handelt ten opzichte van het positieve gezicht van de ontvanger. Door het wijzen op en spreken over verschillende opvattingen doet de leerkracht een inbreuk op de eigenwaarde van

de ouder en op zijn of haar behoefte om gewaardeerd te worden. Deze inbreuk kan verkleind worden door het inzetten van positieve beleefdheidsstrategieën.

Uit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve analyse blijkt dat de leerkracht verschillende positieve beleefdheidsstrategieën inzet gedurende het adviesgesprek met een allochtone of autochtone ouder. Zo blijkt de leerkracht significant vaker gebruik te maken van de strategie 'versterk het belang van je gespreksbijdrage voor je gesprekspartner' en 'geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt'. In gesprekken met autochtone ouders blijkt de leerkracht significant vaker de strategieën 'veronderstel/opper/bevestig een gezamenlijk perspectief' en 'geef (of vraag om) redenen' te gebruiken. Verder is opvallend dat de leerkracht in de gesprekken met allochtone ouders meerdere malen zonder solidariserende middelen (bald on record) handelt, terwijl dit in gesprekken met autochtone ouders niet voorkomt.

Tenslotte is een interessante bevinding dat discrepantie tussen de leerkracht en de ouder ten opzichte van het geadviseerde schoolniveau geen significante invloed blijkt te hebben op het type beleefdheidsstrategie die door de leerkracht wordt gebruikt.

10. Discussie

Door zowel een literatuurstudie als een empirische studie heb ik een subjectief en objectief beeld kunnen schetsen over oorzaken van het problematische karakter van definitieve schooladviesgesprekken aan het einde van de basisschool. Hierbij blijken aannames en verwachtingen die geformuleerd kunnen worden naar aanleiding van de literatuurstudie (§ 3.4), niet altijd in overeenstemming met resultaten uit mijn empirische studie. In § 10.1 geef ik een interpretatie van de resultaten als besproken in hoofdstuk 9, waarbij wordt gereflecteerd op de besproken literatuur. Hierna worden in § 10.2 discussiepunten met betrekking tot het onderzoeksmateriaal en -methode besproken. Uiteindelijk wordt in § 10.3 ingegaan op de generaliseerbaarheid van dit onderzoek.

§ 10.1 Interpretaties en mogelijke verklaringen van resultaten

§ 10.1.1 Organisatie van het definitieve adviesgesprek

Een opvallend resultaat is dat er uit de empirische studie geen significant verschil blijkt te bestaan in de mate waarin allochtone of autochtone ouders verbaal participeren gedurende het definitieve adviesgesprek. Doordat eerste generatie allochtonen aangeven moeite te hebben met de Nederlandse taal (Pels, 2000; Dagevos et. al., 2003) en eenzijdige communicatie ervaren (Smit et al., 2005), werd verondersteld dat zij in mindere mate zouden participeren. Een mogelijke verklaring voor deze afwijkende bevinding is dat op één van de twee basisscholen, waar de leerlingen overwegend allochtoon zijn, buitenom de leerkracht en de ouder ook de leerling aanwezig was bij de adviesgesprekken. Een mogelijke invloed van dit verschil is geprobeerd zoveel mogelijk te vermijden door ervoor te kiezen de gemiddelde participatie per beurt uit te rekenen en hierbij de leerling als gesprekspartner niet mee te nemen. Toch bleek de leerling enkele niet uit te sluiten invloed te hebben op de mate waarin de ouder participeert. Zo bleek in tenminste één adviesgesprek duidelijk dat de leerling voornamelijk de continueerders geeft en de ouder enkel de uitingen van grotere omvang voor rekening neemt. Dit leidde tot een hoog gemiddelde van verbale participatie, terwijl de ouder slechts enkele beurten sprak. Na het weglaten van de data verkregen uit dit gesprek in de statistische analyse, bleek echter nog steeds geen significant verschil tussen de mate waarin allochtone en autochtone ouders participeren gedurende het adviesgesprek. Wel blijft het echter mogelijk dat de aanwezigheid van de leerling ook in de andere adviesgesprekken een dergelijke invloed had, zei het een minder opvallende en daardoor minder traceerbare. Een ander opvallend resultaat is dat er geen verschil bestaat in de mate waarin de leerkracht definities en uitleg geeft van gebruikte termen in adviesgesprekken met allochtone of autochtone ouders. Verondersteld werd dat naar aanleiding van

de beperkte taalvaardigheid van de allochtone ouder bepaalde termen vaker spontaan door de leerkracht zouden worden uitgelegd. Een mogelijke verklaring voor dit afwijkende resultaat is dat alle gesprekken die opgenomen en getranscribeerd zijn een geschiedenis hebben. Zo is er naast de eerdere gesprekken als intakegesprekken, tienminutengesprekken, extra gesprekken op uitnodiging van de school, extra gesprekken op initiatief van de ouders, informele gesprekken en huisbezoeken ook een gesprek geweest over het voorlopige advies. Het is goed mogelijk dat gedurende deze eerdere gesprekken en het voorlopige adviesgesprek in het bijzonder de leerkracht verschillende termen al heeft uitgelegd.

Ook werd verwacht dat de leerkracht in gesprekken met allochtone ouders in grotere mate informatie en uitleg geeft met betrekking tot zaken aangaande het Nederlands schoolsysteem en het adviesgesprek als proces. Wat betreft het adviesgesprek als proces, blijkt dit inderdaad het geval. Een mogelijke verklaring voor het geven van een uitgebreidere introductie bij aanvang van het adviesgesprek met een allochtone ouder is dat de leerkracht op deze manier een gedeeld frame voor beide gesprekspartners wil opbouwen, waarbinnen de te volgen uitingen kunnen worden geïnterpreteerd. Op deze manier verkleint de leerkracht de kans dat er communicatiestoornissen optreden door verschil in culturele interpretatieve frames (Gumperz, 1982; Clark, 1996; Matthijsen, 1972; Janssen, 2002). Opvallend is echter weer dat er wat betreft zaken aangaande het Nederlands schoolsysteem geen significant verschil blijkt te bestaan in de mate waarin de allochtone of autochtone wordt voorzien in informatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is eveneens de voorgeschiedenis die bestaat tussen de leerkracht en ouder, waarin onderwerpen als het Nederlands schoolsysteem, de Cito-toets en de organisatie van het voortgezet onderwijs mogelijk reeds zijn uitgelegd.

Tenslotte is een opvallend resultaat dat er enkel een significante invloed blijkt te zijn van de hoogte van het schoolniveau dat wordt geadviseerd op de mate waarin het adviesgesprek een problematisch karakter heeft en niet van de etniciteit van de ouder. Een mogelijke verklaring voor het idee dat adviesgesprekken met allochtone ouders meer problematisch zijn, is te verklaren vanuit het feit dat de prestaties van allochtone leerlingen achterblijven op de prestaties van autochtone leerlingen (CBS, 2007; CBS, 2008). Dit werd al verondersteld door Booiijk (2007), die uit interviews met leerkrachten concludeerde dat teleurstelling over het advies als één van de voornaamste oorzaken wordt gerapporteerd voor het problematische karakter van adviesgesprekken. Toch werd naar aanleiding van de literatuurstudie verwacht dat de etniciteit van de ouder ook zeker enige invloed op het karakter van het adviesgesprek zou hebben. In de communicatiekunde wordt een verschil in referentiekader namelijk als één van de voornaamste oorzaken gezien voor het ontstaan van onbegrip

en meningsverschillen tussen gespreksdeelnemers. Doordat beide onafhankelijke variabelen – hoogte van het niveauadvies en etniciteit – nauw aan elkaar gerelateerd zijn, is het ook lastig om een al dan niet significante invloed van één van deze variabelen te bepalen. Ook blijkt er relatief gezien veel vaker een meningsverschil voor te komen in adviesgesprekken met allochtone ouders (30% van de gevallen), dan in adviesgesprekken met autochtone ouders (7,7% van de gevallen). Daarbij is het belangrijk in te zien dat dit resultaat niet uitsluit dat verschil in referentiekader inderdaad de contacten tussen de leerkracht en de allochtone ouder beïnvloedt en leidt tot onbegrip.

§ 10.1.2 Verschillen in opvattingen

Uit de kwalitatieve analyse blijkt allereerst een verschil in de mate waarin allochtone en autochtone ouders waarde hechten aan een mogelijke psychologische oorzaak voor probleemgedrag van hun kind. Een mogelijke verklaring voor de ontkennende houding van allochtone ouders is dat zij angstig zijn voor de gevolgen die een dergelijke psychologische stempel met zich meebrengt (zoals ook in de adviesgesprekken expliciet werd uitgesproken door één van de allochtone ouders). Dit terwijl in Nederland juist extra begeleiding wordt aangemoedigd wanneer een kind te maken heeft met een psychologische stoornis, zodat het kind hiermee leert omgaan en zo normaal mogelijk kan functioneren. Dit verschil in referentiekader is mogelijk een verklaring voor de verschillende houding van allochtone en autochtone ouders.

Ook blijkt een verschil in de mate waarin allochtone en autochtone ouders hun kind als verantwoordelijk zien voor de geleverde schoolprestaties. De lage mate waarin allochtone ouders de verantwoordelijkheid toeschrijven aan hun kind, valt te verklaren uit onderzoeksresultaten van Pels (2000) en Eldering (2002). Zo stelt Eldering (2002) dat allochtone ouders in het algemeen van oordeel zijn dat opvoeders een zeer grote invloed hebben op de ontwikkeling van hun kinderen, waarbij zij er primair van uitgaan dat kinderen zeer kneedbaar zijn en een groot aanpassingsvermogen hebben. Pels (2000) concludeerde dat zelfverantwoordelijkheid één van de voornaamste opvoedingsdoelen is binnen autochtone gezinnen.

De bevindingen met betrekking tot de mate waarin allochtone ouders de mogelijkheid hebben tot openheid in de communicatie met allochtone ouders – wat wordt bepaald door waarden als respect en sociale verantwoordelijkheid – ondersteunen de conclusies van Booijsink (2007). In haar onderzoek gaven de geïnterviewde leerkrachten aan de beperkte openheid gedurende de gesprekken met allochtone ouders als grootste belemmering te zien.

§ 10.1.3 Strategische communicatie

Een opvallende bevinding in de bestudering naar hoe de leerkracht anticipeert op de afstand die bestaat tussen hem of haar en de ouder door het gebruik van solidariserende middelen, is dat beleefdheidsstrategieën die de leerkracht gebruikt in adviesgesprekken met allochtone ouders significant verschillen van de beleefdheidsstrategieën die hij of zij gebruikt in gesprekken met autochtone ouders. In adviesgesprekken met allochtone ouders gebruikt de leerkracht significant vaker de strategieën 'versterk het belang van je gesprekspartner voor je gesprekspartner' en 'geef aan dat je de behoeften van je gesprekspartner kent en er rekening mee houdt'. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerkracht op deze manier probeert de betrokkenheid van de allochtone ouder te vergroten. Deze betrokkenheid wordt door de leerkrachten namelijk als relatief laag beoordeeld (Lareau, 1987; Huss-Keeler, 1997; De Ruijter et. al, 2006; Booijink, 2007). Ook geeft de leerkracht door middel van deze strategieën aan dat hij of zij samenwerkt met de ouders. Hierdoor wordt mogelijk geprobeerd de ouders meer op hun gemak te laten voelen, een factor die volgens Van Erp & Veen (1996) de mate bepaalt waarin de allochtone ouder participeert. In adviesgesprekken met autochtone ouders blijkt de leerkracht significant vaker gebruik te maken van de strategie 'geef of vraag om redenen'. Een mogelijke verklaring voor de mindere mate van onderbouwing in adviesgesprekken met allochtone ouders is wederom de beperkte vaardigheid met de Nederlandse taal van allochtone ouders. Verder bleek dat de leerkracht in gesprekken met allochtone ouders meerdere malen zonder solidariserende middelen handelt, terwijl dit in gesprekken met autochtone ouders geen enkele maal voorkomt. Een mogelijke verklaring hiervoor is het idee van de leerkracht dat dit het meest efficiënt is in interactie met een gesprekspartner die het Nederlands slechts beperkt vaardig is. Een dergelijke uiting is namelijk direct en duidelijk (Hulst, 2000).

Tenslotte is opvallend dat discrepantie tussen de leerkracht en de ouder ten opzichte van het geadviseerde schoolniveau geen significante invloed blijkt te hebben op het type beleefdheidsstrategie die door de leerkracht wordt gebruikt. Wanneer dit wordt gerelateerd aan de bevinding dat discrepantie in inhoudelijke standpunten juist wel en de etniciteit van de ouder juist niet een significante invloed blijkt te hebben op het karakter van het adviesgesprek, roept dit de vraag op in hoeverre de leerkracht juist anticipeert op de afstand die tussen hem of haar en de ouder bestaat. Is de leerkracht beter in staat te anticiperen op de culturele afstand die bestaat door het inzetten van de juiste beleefdheidsstrategieën en juist niet in het anticiperen op de afstand die bestaat door discrepantie in meer inhoudelijke standpunten? Vervolgonderzoek naar het gebruiken van beleefdheidsstrategieën in schooladviesgesprekken zou hiervoor interessante inzichten kunnen leveren.

§ 10.2 Onderzoeksmateriaal en -methode

Een eerste punt van discussie betreft de spreiding van allochtone en autochtone ouders op de basisscholen waar het onderzoeksmateriaal is verkregen. Deze spreiding is niet optimaal: op de ene basisschool zijn 5 allochtone leerlingen en 10 autochtone leerlingen, op de andere basisschool is dit respectievelijk 3 en 15 leerlingen. Hierdoor is het mogelijk dat de gevonden verschillen te verklaren zijn vanuit het verschil in basisschool en leerkracht in plaats van het verschil in etniciteit. Dit punt van discussie is meegenomen in de kwantitatieve analyse en blijkt uit de statistische verwerking enkel van invloed op het verschil dat is gevonden in het al dan niet geven van een spontane uitleg door de leerkracht over hoe de Cito-score begrepen moet worden. Dit blijkt bij autochtone ouders significant vaker voor te komen dan bij allochtone ouders, maar tevens werd dit vaker gedaan op de eerste basisschool (met voornamelijk autochtone leerlingen) dan op de tweede basisschool (met voornamelijk allochtone leerlingen). Uit een analyse waarbij de data van beide scholen werd gescheiden, blijkt er per school geen significant verschil in de mate van informatievoorziening met betrekking tot de Cito-score. Uit deze bevinding kan geconcludeerd worden dat dit aspect wordt beïnvloed door het type basisschool.

Een tweede punt van discussie betreft het verschil in het aantal gespreksdeelnemers gedurende het definitieve adviesgesprek. Zo was op de eerste basisschool enkel de ouder aanwezig, maar op de tweede basisschool ook de leerling. Aannemelijk is dat de aanwezigheid van een derde gespreksdeelnemer de interactie gedurende het adviesgesprek beïnvloedt. In de analyse is geprobeerd deze invloed zo klein mogelijk te maken door enkel te kijken naar de beurten die geuit worden door de leerkracht en de ouder en of uitingen van de leerlingen deze mogelijk beïnvloeden. Wanneer dit het geval bleek te zijn, is de betreffende case niet meegenomen in de analyse.

Een derde punt van discussie betreft de selectie voor de kwalitatieve analyse van de gesprekken. Hier is gekozen voor gesprekken waarin onbegrip of een verschil van mening plaatsvindt tussen de leerkracht en de ouder. Er was echter slechts in één gesprek met autochtone ouders sprake van onbegrip of een verschil van mening, waardoor er in de andere vijf geselecteerde gesprekken geen uitgesproken verschil van mening is. Deze keuze beïnvloedt mogelijk de resultaten uit de kwalitatieve analyse met betrekking tot het gebruik van solidariserende middelen door de leerkracht. Het is aannemelijk dat in een interactie waar een verschil van mening openlijk is geworden, minder beleefdheidsstrategieën worden gebruikt door de gesprekspartners. Dit is aan de ene kant een mogelijke verklaring voor de bevinding dat de leerkracht vaker zonder solidariserende middelen

handelt in gesprekken met allochtone ouders, maar aan de andere kant misschien juist een verklaring waarom in gesprekken met allochtone ouders een verschil van mening bestaat.

Een punt van discussie blijft tenslotte de afhankelijkheid van de eigen interpretatie in kwalitatief onderzoek. Ook als onderzoeker beschik je over een eigen referentiekader, waarbinnen je uitingen interpreteert. Evenzo de uitingen die worden gedaan door de gespreksdeelnemers in de adviesgesprekken. Dit discussiepunt geldt voornamelijk voor de resultaten gepresenteerd in hoofdstuk 7. Het is goed mogelijk dat ik in interpretatie ben gestuurd door de gedane literatuurstudie of mijn eigen opvattingen ten opzichte van allochtone gezinnen. Aan de andere kant is een dergelijk kader echter juist nodig om überhaupt verschillen te kunnen signaleren. Hieruit concludeer ik dan ook dat de resultaten in hoofdstuk 7 niet op een te gedetailleerd niveau als generaliseerbaar moeten worden gezien (§ 10.3).

§ 10.3 Generaliseerbaarheid

De resultaten verkregen uit dit onderzoek zijn ten dele generaliseerbaar naar leerkracht-ouder contacten in het algemeen en contacten gedurende de definitieve adviesgesprekken in het bijzonder. De conclusie dat een discrepantie in het standpunt van de leerkracht en de ouder ten opzichte van het geadviseerde schoolniveau een grote invloed heeft op de mate waarin het adviesgesprek een problematisch karakter aanneemt, kan gegeneraliseerd worden. Evenzo de conclusie dat de etniciteit van de ouder hier in mindere mate een invloed in heeft, maar dat gebrek in overeenstemming van referentiekader wel degelijk kan leiden tot onbegrip en verschillen van mening. Ook al is deze laatste conclusie slechts gebaseerd op een analyse van 6 gesprekken, deze bevinding is zeer duidelijk aanwezig in gesprekken met allochtone ouders en zeer duidelijk afwezig in gesprekken met autochtone ouders. Het is echter niet zo dat de gesignaleerde verschillen altijd voorkomen in contacten tussen leerkrachten en allochtone ouders, het is aannemelijk dan andere opvattingen zich tonen. Zoals al eerder aangegeven is er voor de resultaten met betrekking tot het gebruik van beleefdheidsstrategieën door de leerkracht, meer specifiek vervolgonderzoek nodig om inzicht te krijgen in hoeverre dit invloed uitoefent op het verloop van het adviesgesprek. Wel kan gegeneraliseerd worden dat de leerkracht in adviesgesprekken met allochtone ouders andere strategieën gebruikt dan in adviesgesprekken met autochtone ouders.

Literatuurlijst

- Booijink, M. (2007) *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Brown, P. & Levinson, S.C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2000) *Standaarddefinitie allochtonen*. Voorburg: CBS
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2007) *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Voorburg: CBS
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008) *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Voorburg: CBS
- Clark, H.H. (1996) *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Crozier, G. (1997) 'Is it a case of 'We know we are not wanted'? The parents perspectives on parent-teacher roles and relationships.' *Educational Research*, 41 (3). Pp. 315-328
- Dagevos, J., Gijsberts, M. & Praag, C. van (2003) *Rapportage minderheden 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Epstein, J.L. (1987) 'Toward a Theory of Family – School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement.' *Social Intervention: Potential and Constraints*. Red. Hurrelmann, K., Kaufmann, F. & Lösel, F. New York: Walter de Gruyter. Pp. 121-136
- Epstein, J.L. (1995) 'School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children We Share.' *Phi Delta Kappan*, 76(9). Pp. 701-712
- Erp, M. van & Veen, A. (1995) 'Ouders en school, school en ouders.' *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 23(2). Pp. 119-131
- Eurydice Nederland & Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2005) *Het onderwijssysteem in Nederland 2005*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Houtkoop, H. & Koole, T. (2000) *Taal in actie: Hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Coutinho
- Huls, E. (2001) *Dilemma's in menselijke interactie: Een inleiding in de strategische mogelijkheden van taalgebruik*. Utrecht: Lemma
- Huss-Keeler, R.L. (1997) 'Teacher perceptions of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: a case study.' *Teaching and Teacher Education*, 13(2). Pp. 171-182
- Jandt, F.E. (1998) *Intercultural Communication: An Introduction*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Janssen, T.A.J.M. (2002) 'Taal, communicatie en achtergrondkennis.' *Taal in gebruik*. Red. Den Haag: SdU. Pp. 11-25

- Jungbluth, P. (1985) *Verborgene differentiatie*. Nijmegen: ITS
- Lareau, A. (1987) 'Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital.' *Sociology of Education*, 60(2). Pp. 73-85
- Lasky, S. (2000) 'The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions.' *Teaching and Teacher Education*, 16. Pp. 843-860
- Ledoux, G., Deckers, P., Bruyn, E. de & Voncken, E. (1992) *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Matthijssen, M.A.J.M. (1972) 'Communicatieproblemen in het onderwijs.' *Fundamentele communicatieproblemen*. Red. Hubers, G.A.C., Matthijssen, M.A.J.M. & Melker, R.A. de. Bussum: Brand
- Miretzky, D. (2004) 'The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships.' *Teachers College Record*, 106(4). Pp. 814-851
- Ogbu, J.U. (1987) 'Variability in minority school performance: a problem in search of an exploration.' *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4). Pp. 117-246
- Pels, T. (2000). *Opvoeding en integratie: een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum
- Ruiter, D., Graaf, W. de & Maier, R. (2006) 'Contacten met allochtone ouders op zwarte basisscholen: de invloed van beeldvorming.' *Migrantenstudies*, 3. Pp. 116-132
- Sande, J.P. van de (1986) *Gedragsobservatie: een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Schwick, K.J. (2003) 'Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships.' *Early Childhood Education Journal*, 30(4). Pp. 275-280
- Siegel, S. (1956) *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill
- Smrekar, C. & Cohen-Vogel, L. (2001) 'The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School.' *Peabody Journal of Education*, 76(2). Pp. 75-100
- Smit, F. (2002) *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., Driessen, D. & Doesborgh, J. (2005) *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS
- Verpaalen, A. (1997) *In contact met Marokkaanse en Turkse ouders: Een handreiking voor de leerkracht*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen
- Wit, C. de (2005) *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair

File:
School:
Etniciteit:
Advies:
Sexe:

Bekendheid met Nederlandse schoolsysteem

1. Inleiding met uitleg over doel van het gesprek

Niet uitgebreid 0 0 0 0 0 Uitgebreid

2. Uitleg over hoe de score van de CITO-toets kan worden begrepen

Niet uitgebreid 0 0 0 0 0 Uitgebreid

3. Uitleg over inhoud verschillende typen vervolgonderwijs

Niet uitgebreid 0 0 0 0 0 Uitgebreid

4. Uitleg verhouding tussen score en advies

Niet uitgebreid 0 0 0 0 0 Uitgebreid

Vaardigheid met de Nederlandse taal

5. Complexiteit van inhoud

Niet complex 0 0 0 0 0 Complex

6. Taalgebruik

Expliciet 0 0 0 0 0 Impliciet

7. Lengte beurten docent in verhouding tot de ouder

Kort 0 0 0 0 0 Lang

8. Gebruik van controlevragen

Weinig 0 0 0 0 0 Veel

9. Herstelprocedures

Weinig 0 0 0 0 0 Veel

10. Mate van overlap

Weinig 0 0 0 0 0 Veel

BIJLAGE 1: INSTRUMENT VERKENNEND ONDERZOEK

11. Gebruik van continueerders

Weinig 0 0 0 0 0 Veel

Tevredenheid met uitslag

12. Onderbouwing van advies

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

13. Onderbouwing CITO-score

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

Schoolkeuze

14. Mate van onderbouwing door ouders

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

15. Vragen om mening van docent

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

16. Vraag om uitleg van verschillende typen niveau's

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

Gesprek algemeen

17. Mate van conflict

Minimaal 0 0 0 0 0 Maximaal

Notities

1. STELLINGEN

1.1 Basisschool A

Construct	5-puntsschaal	Autochtone ouders	Allochtone ouders
1. Inleiding met uitleg over het doel van het gesprek door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.4	3.5
2. Uitleg over hoe de score van de CITO-toets kan worden begrepen door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	3.5	3.3
3. Uitleg over verschillende typen vervolgonderwijs door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.5	2.8
4. Uitleg verhouding tussen de CITO-score en het uiteindelijke advies	Niet uitgebreid - uitgebreid	2.4	3.8
5. Complexiteit van de inhoud taalgebruik docent	Niet complex - complex	4.3	2.8
6. Taalgebruik door docent	Expliciet - impliciet	4.1	2.5
7. Lengte beurten van de docent in verhouding tot de ouder	Kort - lang	3.4	4.3
8. Gebruik van controlevragen door de docent	Weinig - veel	1.5	3.3
9. Herstelprocedures	Weinig - veel	1.5	3.0
10. Mate van overlap	Weinig - veel	3.9	3.3
11. Gebruik van continueerders	Weinig - veel	3.9	3.0
12. Onderbouwing algemeen advies door docent	Minimaal - maximaal	3.2	4.0
13. Onderbouwing van de CITO-score door docent	Minimaal - maximaal	2.4	4.3
14. Mate van onderbouwing schoolkeuze door ouder	Minimaal - maximaal	3.0	2.5
15. Vraag om mening van docent over schoolkeuze door ouder	Minimaal - maximaal	2.1	1.3
16. Vraag om uitleg aan docent van verschillende typen niveau's door ouder	Minimaal - maximaal	1.4	2.8
17. Mate van conflict	Minimaal - maximaal	1.3	3.5

2. Basisschool B

Construct	5-puntsschaal	Autochtone ouders	Allochtone ouders
1. Inleiding met uitleg over het doel van het gesprek door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.0	2.4
2. Uitleg over hoe de score van de CITO-toets kan worden begrepen door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.0	1.5

BIJLAGE 2: RESULTATEN VERKENNEND ONDERZOEK

3. Uitleg over verschillende typen vervolgonderwijs door docent	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.0	1.8
4. Uitleg verhouding tussen de CITO-score en het uiteindelijke advies	Niet uitgebreid - uitgebreid	1.0	2
5. Complexiteit van de inhoud taalgebruik docent	Niet complex - complex	4.5	2.8
6. Taalgebruik door docent	Expliciet - impliciet	4.0	2.9
7. Lengte beurten van de docent in verhouding tot de ouder	Kort - lang	3.5	4.0
8. Gebruik van controlevragen door de docent	Weinig - veel	1.0	2.8
9. Herstelprocedures	Weinig - veel	1.0	1.9
10. Mate van overlap	Weinig - veel	4.0	2.9
11. Gebruik van continueerders	Weinig - veel	4.0	3.2
12. Onderbouwing algemeen advies door docent	Minimaal - maximaal	1.0	2.6
13. Onderbouwing van de CITO-score door docent	Minimaal - maximaal	1.0	2.2
14. Mate van onderbouwing schoolkeuze door ouder	Minimaal - maximaal	2.5	2.3
15. Vraag om mening van docent over schoolkeuze door ouder	Minimaal - maximaal	1.0	2.3
16. Vraag om uitleg aan docent van verschillende typen niveau's door ouder	Minimaal - maximaal	1.0	1.2
17. Mate van conflict	Minimaal - maximaal	1.0	2.1

2. UITWERKING STELLING 8

File	Controlevragen	Aantal
1	Ja	2
2	Ja	2
3	Ja	2
4	Ja	6
5	Ja	2
6	Ja	2
7	Ja	9
8	Ja	4
9	Ja	7
10	Ja	16
11	Ja	3
12	Ja	2
13	Ja	1
14	Ja	13
15	Ja	4

Conclusie: er wordt bijna altijd gebruik gemaakt van controlevragen in gesprek, ook is geen interessant verschil te zien in het aantal controle vragen. Daarom is besloten dit niet te meten.

3. UITWERKING STELLING 9

File	Herstel	Aantal
1	Ja	5
2	Ja	5
3	Ja	1
4	Ja	2
5	Ja	3
6	Ja	2
7	Ja	5
8	Ja	1
9	Ja	3
10	Ja	3
11	Ja	2
12	Ja	1
13	Ja	1
14	Ja	1
15	Ja	1

Conclusie: er wordt bijna altijd gebruik gemaakt van herstel in het gesprek, ook is geen interessant verschil te zien in het aantal malen herstel. Daarom is besloten dit niet te meten.

File:

1. De leerkracht leidt het gesprek in* door aan te geven wat de bedoeling is van het adviesgesprek.

- Niet
- Wel

* Met inleiding wordt bedoeld dat bijvoorbeeld de duur van het gesprek wordt aangegeven ('dit wordt een kort gesprek), de structuur ('we gaan een heel waslijstje doorlopen') of de inhoud ('in dit gesprek gaat het over de schoolkeuze'), etc. De optie 'niet' wordt enkel gekozen wanneer er geen enige vorm van inleiding wordt gegeven gerelateerd aan het onderwerp van het gesprek (het schooladvies).

2. De leerkracht geeft uitleg* over de betekenis van de CITO-score plus het advies van de leerkracht binnen het Nederlandse schoolsysteem.

- Niet
- Wel Spontaan door de leerkracht
- Op verzoek van de ouder

* Met uitleg wordt bedoeld dat de leerkracht aangeeft welke waarde de Cito-toets heeft in het Nederlandse schoolsysteem (eindtoets die wordt gebruikt om leerlingen in te delen naar hun potentiële mogelijkheden voor vervolgonderwijs), in welke mate dit zich verhoudt tot het schooladvies dat door de schooldirecteur en de leerkracht wordt gegeven (houdt ook rekening met de mogelijkheden, inzet en motivatie van de leerling) en wat dit betekent voor het uiteindelijke schooladvies.

3. De leerkracht geeft uitleg over hoe de score van de Cito-toets is opgebouwd.

- Niet
- Wel Spontaan door de leerkracht
- Op verzoek van de ouder

* Hier wordt een uitleg in de volgende vorm bedoeld: "Dit is het aantal opgaven in totaal, hiervan had hij/zij er (aantal) goed. Hieruit kan je op maken dat..."

4. De leerkracht geeft uitleg over de verschillende niveaus die bestaan binnen het middelbaar onderwijs.

- Niet
- Wel Spontaan door de leerkracht
- Op verzoek van de ouder

* Deze uitleg hoeft niet alle niveaus te betreffen, ook als er enkele niveaus worden uitgelegd moet de optie 'wel' worden gekozen. Niveaus: vwo, havo, vmbo theoretische leewerg, vmbo gemengde leerweg, vmbo kader beroepsgerichte leerweg, vbmo leerweg ondersteunend onderwijs, praktijkonderwijs.

5. Er vindt een verschil van mening* plaats tussen de leerkracht en de ouder gedurende het adviesgesprek.

- Niet
- Wel
 - Aangaande de CITO-toets en uitslag
 - Aangaande het advies van de leerkracht
 - Aangaande eigenschappen van de leerling

* Een verschil van mening betekent tenminste enige vorm van discussie.

6. Aan het eind van het adviesgesprek zijn de leerkracht en de ouder overeengekomen.

- Niet
- Wel

Twee onafhankelijke beoordelaars hebben ieder de eerste 10 transcripten gescoord op basis van de 6 stellingen. Naar aanleiding van deze score is gekeken naar de mate van overeenstemming en naar Cohen's Kappa. Waarde van boven de 0.60 worden in principe als voldoende gezien (Van de Sande, 1986).

Stelling	Overeenstemming
1	80%
2	80%
3	80%
4	80%
5	100%
6	90%

Stelling 1: $(0.80-0.50)/(1-0.50)= 0.60$

Stelling 2: $(0.80-0.50)/(1-0.50)= 0.60$

Stelling 3: $(0.80-0.50)/(1-0.50)= 0.60$

Stelling 4: $(0.80-0.50)/(1-0.50)= 0.60$

Stelling 5: $(1.00-0.50)/(1-0.50)= 1.00$

Stelling 6: $(0.90-0.50)/(1-0.50)= 0.80$

De getallen die gepresenteerd worden in de onderstaande tabellen, geven een indruk van de gemiddelde participatie van beide gesprekdeelnemers per leerkracht-ouder paar. Belangrijk bij het interpreteren van deze getallen is dat wordt begrepen dat deze gemiddelden niet als dusdanig met elkaar vergeleken kunnen worden, omdat de mate van participatie op ordinaal niveau gemeten is. De beurt kreeg de waarde '0,25' wanneer deze in het transcript maximaal één regel in het beslag neemt, de waarde '0,50' wanneer deze in het transcript maximaal twee regels in beslag neemt en de waarde '0,75' wanneer deze in het transcript maximaal drie regels in beslag neemt. Tenslotte kreeg een beurt de waarde '1' wanneer deze vier regels of meer in het transcript in beslag neemt. Per adviesgesprek is per gespreksdeelnemer de mate van participatie berekend door de waarden die toegekend zijn aan de beurten van de betreffende gespreksdeelnemer bij elkaar op te tellen en deze te delen door het totaal aantal beurten van de gespreksdeelnemer.

1. Onafhankelijke variabele = allochtoon / autochtoon

Allochtoon (N=18)			Autochtoon (N=13)		
Leerling	Leerkracht	Ouder	Leerling	Leerkracht	Ouder
4	0,31	0,21	1	0,28	0,12
5	0,34	0,13	2	0,38	0,13
7	0,45	0,05	3	0,35	0,18
8	0,33	0,16	6	0,21	0,13
10	0,37	0,13	9	0,31	0,15
20	0,25	0,16	11	0,28	0,05
21	0,36	0,04	12	0,20	0,20
22	0,34	0,23	13	0,34	0,10
24	0,24	0,17	14	0,31	0,17
25	0,35	0,25	15	0,24	0,28
27	0,28	0,13	16	0,29	0,09
28	0,26	0,17	19	0,30	0,17
30	0,28	0,10	23	0,14	0,30
31	0,40	0,03			
33	0,28	0,16			
34	0,25	0,06			
35	0,22	0,05			
36	0,22	0,17			

2. Onafhankelijke variabele = negatief / neutraal / positief gestemd

Negatief (N=8)			Neutraal (N=13)			Positief (N=8)		
Leerling	Leerkracht	Ouder	Leerling	Leerkracht	Ouder	Leerling	Leerkracht	Ouder
10	0,37	0,13	6	0,21	0,13	1	0,28	0,12
12	0,20	0,20	7	0,45	0,05	2	0,38	0,13
23	0,14	0,30	8	0,33	0,16	3	0,35	0,18
24	0,24	0,17	9	0,31	0,15	4	0,31	0,21
30	0,28	0,10	11	0,28	0,05	5	0,34	0,13
33	0,28	0,16	13	0,34	0,10	14	0,31	0,17
34	0,25	0,06	16	0,29	0,09	15	0,24	0,28
35	0,22	0,05	19	0,30	0,17	36	0,22	0,17
			20	0,25	0,16			
			21	0,36	0,04			
			25	0,35	0,25			
			27	0,28	0,13			
			31	0,40	0,03			

BIJLAGE 6: MATE VAN EXPLICITEIT (UITLEG VAN TERMEN)

File	Spontaan door de leerkracht	Op verzoek van de ouder
1	AVL Taal OR	Studievaardigheden Beroepsgericht
2	AVL	X
3	X	AVL vragenlijst Sociabiliteit
4	Persoonlijkheid	AVL
5	AVL	X
6	Studievaardigheden AVL	X
7	Gemengde leerweg Theoretische leerweg AVL Interpreteren Verzuim Leerlingenmerken Zelfbeeld Taakgerichtheid Fysieke ontwikkeling Leerwegondersteunend onderwijs Praktijkonderwijs Kopklas	Faalangst Beroepsgerichte leerweg Gemengde leerweg Theoretische leerweg
8	AVL	X
9	X	X
10	Apeldoornse vragenlijst Verzuim Naar buiten gericht	X
11	Raadformulier AVL	X
12	X	X
13	AVL	
14	Overaanmelding AVL	X
15	AVL NIO	
16	X	X
19	X	X
20	X	X
21	NIO-toets Cognitieve gedeelte	
22	NIO-toets	
23	NIO-toets	
24	X	X
25	Corrigeerbaarheid	
27	X	X
28	X	X
29	X	X
30	X	X
31	X	X
32	X	X
33	Faalangst	X
34	X	X
35	Faalangst	X
36	X	X

Elementen:

1. Aanduiding voor duur van het gesprek
Bijvoorbeeld: "Dit wordt een kort gesprek."
2. Brede structuraanduiding van het gesprek
Bijvoorbeeld: "Ik heb een heel waslijstje", "Nou, we hebben wat administratieve rompslomp te doen" of "We gaan een aantal dingen langslopen".
3. Brede beschrijving van het onderwerp van gesprek
Bijvoorbeeld: "Een heel formulier wat we ingevuld hebben en wat doorgelopen moet worden.", "We gaan het hebben over (...) zijn/haar cito-score" of "Nu gaat het om de schoolkeuze".
4. Specifieke beschrijving van het onderwerp van gesprek
Bijvoorbeeld: "Op dit formulier gaan wij de school voor (...) invullen", "Eerst zullen wij het schooladvies bespreken, hierna de schoolkeuze, etc."

1.1 Basisschool A

File	Elementen
1	2
2	-
3	2
4	2,3
5	-
6	-
7	-
8	2,3
9	-
10	2,3,4
11	-
12	-
13	-
14	-
15	-

File 1: "Ik heb een heel waslijstje"

File 2: "Nou, we hebben wat administratieve rompslomp te doen"

File 4: "We gaan een aantal dingen langslopen, een heel formulier wat eh we ingevuld hebben en wat eh doorgelopen moet worden."

File 8: "We gaan 't over eh 8 hebben en z'n cito-score en de rest. Wat 'r allemaal bij hoort."

File 10: "Dat is prima. Ehm wat we gaan doen vandaag is dit formulier doornemen. Dat hebben jullie al een keer gezien toen we de NIO toets aan gingen vragen. En eh hierop gaan we de school voor 10 invullen en als dat allemaal rond is gaan wij het eh opsturen, voor één april maar we gaan het nu in orde maken."

Conclusies:

- Geen tijdsduur aanduidingen.
- Autochtone ouders: 2 x e2, totaal 2:11
- Allochtone ouders 3 x e2, 3 x e3 en 1 x e4, totaal 3:4

1.2 Basisschool B

File	Elementen
16	-
17	<i>niet getranscribeerd</i>
18	<i>niet getranscribeerd</i>
19	-
20	-
21	-
22	-
23	-
24	-
25	4
26	<i>niet volledig getranscribeerd</i>
27	1,3
28	1,3
29	-
30	3
31	1,3
32	1,3
33	1,3
34	-
35	1
36	1,3

- 25: "En nu is het, kijken waar (.) gaan we, haar inschrijven? Wat wil ze? En wat willen jullie?"
- 27: "Korter, gesprek dan vorige keer. (..) Omdat 't nu echt gaat om de schoolkeuze. Welke school (..)?"
- 28: "We hebben altijd, héle lange gesprekken gehad deze [keer is 't kort" "'t Is afronden." "Definitief bepalen hoe of wat."
- 30: "Want wij, zijn nu, bij dit laatste eh afrondingsgesprek. Eh, de schoolkeuze."
- 31: "Ehh, dit gesprek is vrij kort. Het gaat alleen om eh, om definitieve school."
- 32: "Ehh, (.) vandaag, een kort gesprek de vorige keer hadden we hele lange-" "Tijd eh, voor iedereen. (.) 't Is eigenlijk nu om te kijken, precies welke school jullie kiezen, (voor hem?) en of 't, mogelijk iss."
- 33: "hele korte gesprekken" "Om nu een school uit te zoeken en te bepalen. Wat je, kan doen"
- 35: "Oke, ehhh. Dit kan ook heel kort."
- 37: "Dit, gesprek is, heel kort en krachtig. O-eigenlijk om, te kijken, welke school hij wil en wat bij hem past."

Conclusies:

- Geen eenmaal wordt element twee genoemd
- Autochtone ouders: 0:2
- Allochtone ouders: 7 x e1, 7 x e3 en 1 x e4, 9:16

Notatie	Betekenis
LK	Leerkracht
M	Moeder
V	Vader
L	Leerling
O	Onderzoeker
AL4	Allochtone leerling, file 4
AL8	Allochtone leerling, file 8
AL10	Allochtone leerling, file 10
AL29	Allochtone leerling, file 29
AL30	Allochtone leerling, file 30
AL33	Allochtone leerling, file 33
AU1	Autochtone leerling, file 1
AU9	Autochtone leerling, file 9
AU12	Autochtone leerling, file 12
AU15	Autochtone leerling, file 15
AU16	Autochtone leerling, file 16
AU23	Autochtone leerling, file 23
(.)	Pauze van ongeveer 3 seconden
???	Onverstaanbare tekst (het aantal vraagtekens geeft de lengte van het gedeelte onverstaanbare tekst aan)
[Uitingen gespreksdeelnemers overlappen elkaar
<u>Underline</u>	Beklemtone
((deel gewist))	Onrelevante uitingen weggelaten
<i>Cursief</i>	Uitingen waarin een variabele wordt waargenomen
(FTA)	Face Threatening Act

1. Definitieve adviesgesprekken met allochtone ouders

1.1 File 4 (AL4)

Samenvatting

Tijdens het schooladviesgesprek ontstaan er twee verschillen van mening tussen de leerkracht en de ouders van de betreffende leerling. Een eerste meningsverschil heeft betrekking op het niveauadvies dat door de leerkracht wordt gegeven. Dit advies betreft een havo-advies, wat wordt onderbouwd door de prestaties van de leerling, zijn manier van leren, werkhouding en concentratie. De ouders zijn het hier niet mee eens, het advies van de Cito-toets luidt vwo en zij zien graag dat de leerkracht haar advies hier aan bijstelt. De leerkracht geeft hierop volgend aan een havo-vwo advies te willen geven. De ouders geven toe dat de werkhouding van de leerling niet al te best is, maar dachten dat dit wel positief veranderd was de laatste maanden. Een andere reden die zij geven is de motivatie die hij nu heeft voor het voortgezet onderwijs en de uitdaging die hij nodig heeft om een zijn werkhouding te verbeteren.

Een tweede meningsverschil ontstaat naar aanleiding van de eigenschappen “zeer onrustig in gedrag, werkhouding en concentratie” die de leerkracht aan de leerling toekent. De ouders zeggen angstig te zijn voor de consequenties die dit heeft voor de toelating van hun kind op het voortgezet onderwijs. De leerkracht probeert de ouders er te van overtuigen dat dit geen gevolgen zal hebben en dat het belangrijk is om de nieuwe school hier over te informeren, in verband met de vorming van groepen. De ouders blijven het een heftige beschrijving vinden, vooral omdat er nooit afwijkingen bij hun kind zijn gesignaleerd door een kinderarts. Daarbij geven ze aan hoewel zij eerst misschien de indruk hebben geven dat hij ook erg driftig thuis is, dit nu te willen nuanceren. Ze hadden dit aangehaald om zich een voorstelling te kunnen maken van het beeld dat de leerkracht van de leerling schetst, maar realiseren zich nu dat ze hiermee misschien ‘olie op het vuur’ hebben gegooid. Zij zien deze driftbuien als redelijk normaal voor een jongen van deze leeftijd. De leerkracht antwoordt hierop bij haar beeldvorming van de leerling enkel uit te gaan van gebeurtenissen die zich op school af spelen. De ouders geven ook aan het niet altijd rechtvaardig te vinden op welke manier hun kind wordt gestraft. De leerkracht onderbreekt de discussie door aan te geven dat dit niet de kern van het adviesgesprek is en dat hier eventueel een aparte afspraak voor gemaakt kan worden. De ouders stemmen hiermee in. Wanneer de leerkracht echter weer de eigenschappen ‘conflicten met volwassenen, impulsief gedrag en storend gedrag’ als problemen van de leerling beschrijft, die zich al enkele jaren voordoen en verergeren onder de invloed van de beginnende pubertijd, laait het verschil van mening weer op. De leerkracht probeert dit meningsverschil weer af te wenden, door aan te geven dat er andere ouders aan het wachten zijn. Dit heeft echter niet de gewenste uitwerking, de discussie laait weer opnieuw op. De ouders blijven bij het standpunt dat hun kind een etiket wordt opgeplakt en dat hij hiermee de toekomst wordt ingestuurd. De leerkracht besluit ook deze discussie weer met de opmerking dat er voor deze discussie tijdens het adviesgesprek geen tijd is. Zij geeft aan nogmaals te kijken naar hoe zij haar beeldvorming van de leerling heeft geformuleerd en dat de ouders hun eigen opmerkingen hier ook bij kunnen plaatsen, waarmee het gesprek wordt geëindigd.

Beleefdheidsstrategieën

Gedurende het eerste verschil van mening gebruikt de leerkracht voornamelijk de positieve beleefdheidsstrategie ‘geef redenen’ (FTA is het schooladvies). Door het geven van redenen veronderstelt de leerkracht dat deze ook voor de ouders overtuigend zijn en wordt geprobeerd de samenwerking met de ouders te versterken, wat duidelijk blijkt uit het volgende fragment. Hoewel de leerkracht in eerste instantie (beurt 81) niet expliciet een positieve of negatieve waarde toekent aan de eigenschappen van de leerling, wordt dit in de daaropvolgende beurt (83) wel duidelijk door de toevoeging ‘En ehm, eigenlijk wou ik mijn advies zo laten. Ondanks zijn fantastische score’. Daarbij lijkt de leerkracht gebruik te maken van de beleefdheidsstrategie ‘bevestig je kennis van en zorg voor

de behoeften van je gesprekspartner' door in eerste instantie niet expliciet negatieve waarde toe te kennen aan de eigenschappen van de leerling, maar deze als bekend te veronderstellen. Deze samenwerking lijkt in eerste instantie bereikt te worden, de ouders reageren instemmend door middel van continueerders.

- 79 Lk: Dan, komt hier 't advies. (.) En dan, 't advies van de school. En jullie wens en 't wens van 't kind. (.) Vorige keer heb ik, als advies gegeven havo.
- 80 M: Hmhm.
- 81 Lk: Ehm, (..) Eh, (..). En dat heb ik gedaan op grond van, AL4 z'n prestaties en op grond van, z'n ehm. Manier van leren en z'n werkhouding. En z'n concentratie.
- 82 M: Hmhm.
- 83 Lk: En eh, ze gedrag. (.) En ehm, (.) eigenlijk wou ik mijn advies zo laten (FTA). (...) [Ondanks zijn, fantastische score.
- 84 M: (zachtjes) [Hmhm.
- 85 ((Iemand schraapt z'n keel.))
- 86 Lk: Ik wil d'r nog wel, hier ook een kruisje bij zetten. Bij vwo. Dat ie dat op zich kan. (.) Maar ik heb ehm, (.) ja ik he-ik heb toch gezien wat ie hier doet. Ik heb geen twijfels over zijn capaciteit.
- 87 M: Hmhm.
- 88 Lk: Hij is intelligent zat. Hij laat-heeft ie ook laten zien gelukkig.
- 89 V: (zacht) [Ja.
- 90 M: [Hmhm.
- 91 Lk: Ik heb wel twijfels over hoe die 't doet. (.) En dat is minstens even belangrijk, voor de middelbare school.
- 92 M: Hmhm.
- 93 Lk: Niet alleen maar dat je slim bent.
- 94 V: Hmhm.
- 95 Lk: Maar dat je 't ook, gebruikt.

De moeder geeft gedurende het gesprek aan een positieve verandering van het gedrag van haar zoon te zien. Zij bespreekt de motivatie van haar zoon om naar het voortgezet onderwijs te gaan. Hier gebruikt de leerkracht de strategie 'zoek overeenstemming', door de moeder gedeeltelijk te herhalen. Dit is tegelijkertijd het einde van het eerste conflict, waarover overeenstemming wordt bereikt.

- 189 M: Hij-hij popelt om-om-om [naar-naar voortgezet onderwijs te gaan. Dus wat dat betreft.
- 190 Lk: [Ja. Nou mooi. Ja.
- 191 M: In ieder geval aan-aan-aan de motivatie eh, [daar eh.
- 192 Lk: [Ja. *Daar zit 't ontbreekt 't niet aan.*
- 193 M: [Nee, daar ontbreekt 't absoluut niet aan.
- 241 M: Want ik denk dat-dat als-als havo, als ie daar eh, ja.
- 242 Lk: Nee hij moet [juist iets.
- 243 M: [(??). Ja. (??) aankan.
- 244 Lk : Ja.

Het tweede verschil van mening ontstaat nadat de leerkracht problemen bespreekt met betrekking tot het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling (beurt 346) (FTA is eigenschappen van de leerling). Zij doet dit direct en doelgericht, zonder solidariserende middelen, dit mogelijk omdat het reeds op papier staat geschreven en de leerkracht dit min of meer voorleest.

- 346 Lk: Nou de rest hoeft niet, hij heeft geen andere toetsen gedaan. (.) Problemen met betrekking tot sociaal-emotioneel functioneren? Ik zeg Ja. Problematiek in verband houding met persoonlijkheid van de leerling (FTA). Hoe die in mekaar zit. (.) Daar heb ik verder, hier niks ingevuld. (..) Eigenlijk moet ik dat doen. Ik heb hier ingevuld. Aard van de problematiek zeer onrustig in z'n gedrag, werkhouding en concentratie. (...) En ik kan niet, 't hier onder, vatten. Onder faalangst prestatie

- motivatie, emotionele instabiliteit. Dus ik heb 't hier gewoon omschreven.
- 347 M: Hmhm.
- 348 Lk: Wat er, wat er is.
- 349 M: Oke.
- 350 Lk: En d'r is verder geen onderzoek gedaan en d'r is geen contact met jeugdhulpverlening geweest. Hij heeft wel gesprek met schoolmaatschappelijk werkster. Dat komt verderop eh, wel aan de orde.
- 351 M: Hmhm.
- 352 Lk: Maar dat, zien ze dan ook. En dit, is goed voor de school om te weten van Oh, dit is een jongen die je eh goed in de gaten moet houden [met, hoe die werkt.
- 353 V: [Ja.
- 354
- 355 M: Oke. Maar, aan de andere kant denk ik van ja. Ik zal me wel ehm, ja twee keer bedenken voor voordat ik zo'n kind aanneem.

Pas later geeft de leerkracht een reden voor haar aantekening, namelijk het belang van deze informatie voor het voortgezet onderwijs (beurt 352), zodat ze weten van 'Oh, dit is een jongen die je goed eh in de gaten moet houden'. Dat dit bij de ouders als een redelijke heftige beschrijving aankomt, blijkt in beurt 355. Hierbij geven zij als reden bang te zijn dat de nieuwe school op basis van deze kenmerken de leerling niet zal toelaten. De leerkracht geeft hier aan dat dit niet het geval zal zijn, maar dat de reden de vorming van groepen is en dat de nieuwe school hier dan direct vanaf het begin aandacht aan kan besteden. De leerkracht gebruikt hierbij de strategie 'veronderstel je kennis van en zorg voor de behoeften van je gesprekspartner', door in beurt 391 aan te geven dat zij de gedachtegang van de moeder begrijpt.

- 388 Lk: Of dan hadden we d'r meteen in september, aandacht aan kunnen besteden. En niet pas dat we in een eh docentenvergadering in oktober november pas eh, 't erover hebben van wat moeten we hier mee.
- 389 M: Ja ja. Ja.
- 390 Lk: Het is juist, willen ze daar. Willen ze daar zicht op hebben.
- 391 Lk: Oke. *Ik-ik (proef aardige dingen in jouw stem?)? [Ik begreep want zij (????).*
- 392 Lk: [Eh ja! (.) (????).
- 393 M: Eh ja, d'r staat zeer onrustig in zijn gedrag.
- 394 ((Er wordt hard door elkaar heen gepraat.))
- 395 M: Denk ik van jeetje ja, dat ik-ik-ik vind dat [ik vind dat heftig.

Een andere reden die de moeder geeft voor haar gedachtegang, is dat de problemen met haar kind nooit echt vastgesteld zijn door een deskundige en dat zij zelf de probleemverhalen van de leerkracht ook niet volledig herkend. De leerkracht maakt in beurt 464 gebruik van de strategie 'toon je kennis van en zorg voor de behoeften van de gesprekspartner'.

- 459 M: Ja maar 't eh- Weet je thuis, gebeuren ding-die con-conflicten thuis dat zijn, eh, jah conflicten die-die-die tusse-tussen elk kind en-en ouder of een zus en-en broer eheheh voorkomen.
- 460 Lk: Ja.
- 461 M: 't-'t-'t Zijn geen-geen-geen overdreven ruzies en-en eh waarbij ze elkaar bijna afmaken of wat dan ook. Ik bedoel kijk. Eh Oz-Oz-AL4 als AL4 weer zo'n drift eheh driftige uitbarsting heeft nou dan dan weet Sinem dat heel goed van zich af te houden. Of-of-of wij nou wij kunnen, wel lekker tekeer gaan tegen hem. Maar Sinem heeft zoiets van Ja hallo! Of die schakelt ons in. Ik bedoel, èn dat is dat zijn-dat zijn ja. Ruzies tussen-tussen-tussen ehm, ja in 't gezin die-die overal altijd kunnen plaatsvinden. 't Is niet-niet iets-iets ja, hoe zal ik 't zeggen? Emmm. [Dag in dag uit of wat dan ook.
- 462 V: [Ja. (.) (?)-
- 463 M: (*verontwaardigd*) Nee ik-ik vond ik vond ook helemaal niet leuk eh, om-om hier iedere keer weer, eh om iets negatiefs eh weer een gesprek met ze te hebben.
- 464 Lk: [Ja. Natuurlijk. *Dat is heel begrijpelijk*. Ja. Ja.

De leerkracht onderbreekt de moeder op een gegeven moment om voor dit moment een einde aan de discussie te maken, door direct aan te geven dat het 'even concreet moet worden' (beurt 517). Zij geeft hier bij de reden dat dit niet de kern van vandaag is, welke door de moeder overtuigend wordt gevonden en waardoor de leerkracht de samenwerking weer lijkt te versterken. Tevens geeft ze hierbij aan het standpunt van de moeder te begrijpen (beurt 529) en dat zij deze gelegenheid ook heeft (beurt 531), waardoor zij door middel van de strategie 'toon kennis van en zorg voor de behoeften van de gesprekspartner' aangeeft dat zij samenwerken. Hier wordt dan ook de discussie gestopt, ook al is nog niet overeengekomen. Het gevoel van op één lijn zitten en samenwerking lijkt de leerkracht hier te proberen benadrukken door met behulp van het inclusieve 'wij' zowel zichzelf als de ouders in het gesprek op te nemen.

- 517 LK: ['t Moet even concreet worden. Maar daarvoor zei ik van, je hebt dingen aangedragen, om eh, om mee te denken in eh in de [oplossing eh [van eh van 't probleem.
- 518 M: (zacht) [Ja.
- 519 V: [Ja.
- 520 M: Ja.
- 521 LK: En ehm. Eh, ik denk dat we d'r nu ehm, even de tijd voor namen om, *hè?* Om daar nog even [op in te gaan. Maar-
- 522 M: [Jaa! Naar aanleiding hier van, ja.
- 523 LK: Ehm, *dat is nu niet eh de eh de kern eh,* [kern vandaag.
- 524 M: [Nee! Nee! Nee! Tuurlijk niet [maar-
- 525 LK: [En ehm als 't goed is om daar nog 's eh op terug te komen dan moeten we daar gewoon even een aparte afspraak voor maken.
- 526 M: Ja.
- 527 V: Ja.
- 528 Lk: Ja.
- 529 LK: En eh, want we moeten nu even deze, eh [formuleren door. *En ik begrijp, dat je d'r gewoon een ander beeld van hebt dan hier op school.*
- 530 M: [Ja.
- 531 LK: Maar ehm, *ik bedoel die gelegenheid heb je ook stel [en dat je aan 't eind zegt van Ja dit-dit eh vind toch niks, dan kan je aan 't eind ook je opmerking daarover maken.*
- 532 M: [Hmhm, hmhm.
- 533 M: Hmhm.
- 534 LK: En 't is ehm, hier de bedoeling dat eh de school invult. Wat-wat 't beeld is van de school d'r van. En als jullie zeggen van dat is niet 't beeld dat wij thuis hebben is daar zodirect ruimte voor om dat op te schrijven.
- 535 M: Ja.
- 536 Lk: Ja?
- 537 ? : Ja?
- 538 M: Oke.
- 539
- 540 Lk: Dan lopen we even 't formulier verder door. D'r is geen onderzoek om 't sociaal-emotioneel functioneren in kaart te brengen. (.) En d'r is geen contact geweest met jeugdhulpverlening. Officieel dan hebbe-gaat 't om jeugdzorg. Het contact [met schoolmaatschappelijk werkster en een kinderarts geldt hier [niet onder.

De discussie wordt bijna onmiddellijk weer hervat nadat de leerkracht weer op een directe manier en zonder solidariserende middelen spreekt over de eigenschappen van de leerling (beurt 554 en 558). De moeder geeft ook hier weer aan het 'heel wat' te vinden (beurt 561 en 563).

- 554 Lk: Ehm, (??) Ja hij heeft, extra hulp van de eigen leerkracht gehad. Over, deze dingen werkhouding en concentratie. Houdingsproblemen naar volwassenen en kinderen. Hoe uiten de problemen zich? Conflicten met volwassenen impulsief gedrag storend gedrag in de klas- (FTA)
- 555 M: Wacht even hoor wacht even! Dit is de vaste tekst en dit heb jij eh?

- 556 Lk: Dit is de vaste tekst en dit heb ik ingevuld. [Ja?
 557 M: [Oke want 't is wat-
 558 Lk: Sorry hoor, ja! Ik ga even iets te snel. Hoe uiten de problemen zich? Nou dat is dit. Hoe lang doen de problemen zich voor? Al enkele jaren en verergert onder invloed van de beginnende puberteit (FTA). (.) Wat is d'r aan 't probleem gedaan? Gesprekken met ouders, gesprekken met schoolmaatschappelijk werk. En handlingsplan op gedrag. *Hè* dat we nu bezig zijn met dat eh schriftje ook bijvoorbeeld.
 559 ((Het blijft even stil.))
 560
 561 M: (ernstige toon) Ik vind 't heel wat.
 562 Lk: Jaha.
 563 M: Ja! [Ik vind 't echt heel wat.
 564 V: [Ja.

De leerkracht lijkt hierna de beleefdheidsstrategieën 'sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij de activiteit in' door het gebruik van het inclusieve 'we' en versterkt het belang van de gespreksbijdrage voor de gesprekspartner door het gebruik van 'hé'. Verder wordt gebruik gemaakt van de strategie 'geef redenen' om de onderlinge betrokkenheid tussen leerkracht en ouder duidelijk te maken (beurt 565). Ook probeert ze in beurt 568 weer een verschil van mening te vermijden door de mededeling 'wacht even want, d'r zitten ouders'.

- 565 Lk: En wat is 't resultaat? Is, onvoldoende vooruitgang 'k heb dit natuurlijk al wel een tijdje geleden, ingevuld. *Hè we* zien, zeker vooruitgang. Maar 't is nog niet dat je denkt van, nou. 't-'t-'t is een rustige jongen geworden in de klas.
 566 M: Wat voor een jongen wil je? Wat voor een-
 567 ((? lacht.))
 568 Lk: (*lachend en op luide toon*) Nee daar gaat 't niet om, nee want dan komen we in gesprek. Nee luister wacht even want, d'r zitten ouders. En dan komen we heel erg in gesprek over dat soort dingen. En dit is 't beeld en di-ik moet dit wel opschrijven want dit hebben wij allemaal gedaan. En dit is wat we tegenkomen.
 569 M: Ja maar aan 't begin van 't gesprek hebben we toch geconstateerd dat 't, [goed ging met hem?

De moeder gaat het verschil van mening echter niet uit de weg en geeft een reden hiervoor, waarbij zij verwijst naar het begin van het gesprek waar de leerkracht en ouders overeengekomen waren dat er enige vooruitgang was met betrekking tot de leerling. De leerkracht probeert in beurt 586 weer de samenwerking te benadrukken door aan te geven dat de leerkracht de behoeften van de ouder kent en het geven van een reden. De uiting van de moeder die hierop volgt is zeer direct en zonder omhaal (beurt 589), waardoor het conflict tussen de leerkracht en de moeder lijkt te versterken.

- 586 Lk: Md-dat [kan ik me voorstellen maar ik denk dat 't heel goed is dat, de school en die willen dat weten.
 587 M: [(??) ik vind alleen maar heftig.
 588 Lk: Van wat voor kind, krijgen we in de klas?
 589 M: (*hoger*)Maar je mag 't (*lager*) toch best een beetje, ver-bloemen ik bedoel je hoeft niet-je hoeft 't niet nog erger de-te maken.
 590 Lk: (*snel*) Nee maar ik maak 't niet erger! (.) (*stellig*) Dat-dat ben ik niet met je eens, ik maak 't niet erger ik ben gewoon duidelijk over hoe het in mekaar zit. (.) En ik ga 't niet verbloemen, want daarmee.
 [(Daar-Nee 't is niet voor mij! Dat maakt mij niet uit ook niet voor jou, dat-dat is voor AL4 en voor de school waar die naar toe gaat niet goed.
 591 M: [Naja verbloemen kijk (?)-
 592 Lk: Want zij moeten gewoon weten wat voor kind ze in de klas krijgen. (...)

De leerkracht blijft gedurende de verdere discussie redenen geven die gerelateerd zijn aan het belang van deze informatie voor de nieuwe school, zodat zij dit in de gate kunnen houden en zo voorkomen

dat de leerling opnieuw ongemotiveerd gedrag gaat vertonen. Het geven van deze reden wisselt de leerkracht ook hier weer af door aan te geven dat ze de behoefte van de ouder begrijpt, zoals in beurt 636.

- 632 Lk: En ik denk, dat 't. Waar 't om gaat wat Marijke ook zei 't gaat erom dat we een beeld geven naar de sch-naar de school. En jij bent bang, van nou[nemen ze je wel aan?
- 633 M: [(???) jullie geven een, heftig beeld van hem.
- 634 Lk: Dit geeft een heftig beeld.
- 635 M : Ja echt waar. En, als 'k dit zo zou lezen dan zou ik, ja, me echt bedenken of ik-of ik dat kind wel of niet zou aannemen. (.) Maar goed.
- 636 Lk: [Maar (??) dus anders hè kijk eh, ehm, als ouder zijnde kan ik me dat heel goed voorstellen als je dit zo op een rijtje krijgt dan denk je van: (luide en verontwaardigde toon) AHUM. Nou, ja, hè! Dat kan ik me niet voorste- maar als school zijnde hè zie je natuurlijk vee-eh honderden van deze formulieren.

Deze discussie lijkt beëindigd te worden doordat de moeder zich realiseert dat de mening van de leerkracht niet te veranderen is en dit ook aangeeft (beurt 683). De leerkracht geeft ditzelfde aan in beurt 688, waardoor beide partijen overeen lijken te komen. Daarbij bespreekt de leerkracht de verdere vragenlijst minder direct en met solidariteitsmiddelen (beurt 700), waarbij zij meer rekening houdt met de behoefte van de ouders en zo het opnieuw opklaaien van conflict lijkt te vermijden.

- 683 M: Ja, nouja. Goed. 't Is-'t Is-'t Is jouw mening [tuurlijk. Maar, aan de andere kant denk ik ook van ja. Jongens, (*weglachend*) waar hebben we 't over.
- 684 V: [(??).
- 685 M: 't Is, ga hem-ga hem niet-niet-niet helemaal de grond in trappen.
- 686 Lk: (*verontwaardigd*) Nee ik zou-maar dat doe ik ook helemaal niet!
- 687 M: Hè? Dat is-dat is-
- 688 Lk: Nee maar dat is jouw beeld maar dat, dat, dat, nou dat [ben ik gewoon niet met je eens.
- 689 M: [Hij-hij-hij heeft nog jaren te
[gaan hij heeft nog een hele toekomst voor zich en ik wil niet dat mijn kind nogmaals met zo'n etiket, die wereld ingestuurd wordt. Vind ik jammer.
- 690 Lk: [Ja! Ja tuurlijk. Gelukkig. Nee. Ja.
- 691 M: Ik vind 't zo jammer ik kan-ik kan 't, ja ik kan 't niet wijzigen. Ik kan 't niet veranderen.
- 692 Lk: Ja.
- 693 M: Dat kun jij alleen.
- 694 Lk: Ja.
- 695 M: Ik zal bij de opmerkingen zeker, als ouder mijn opmerkingen eh, eh zetten.
- 696 Lk: Ja.
- 697 M: Maar, toch zou ik, aan jullie willen door-eh meegeven van. Ja.
- 698 M: [(Dat je nog [even naar de tekst kijk?).
- 699 M: [(??). [(??).
- 700 Lk: [Ik ga nog even naar de tekst kijken, hier ook eh naar de tekst kijken. Ik zet hier eh, eh. (.) Ik ga hier ook want hier staat heeft de speciale begeleiding voldoende effect gehad? Ik heb Nee gezet. En dat moet, Nee en Ja zijn.
Want 't, hè? Wat ik-wat ik net zei van, dat ik 't hier wisselend, dat ik 't wisselend vind.
- 701 M: (*zacht*) Ja.
- 702 Lk: Ja? (...) Dus ik zet hier een kruisje van waar ik, nog wat eh moet veranderen. (...) Ik zit even echt heel erg [met de tijd want eh, die mensen staan echt al twintig minuten te wachten.

Mate van co-constructie

Gedurende het schooladviesgesprek wordt het advies in grote mate geco-construeerd door de leerkracht en de ouders. De leerkracht geeft in eerste instantie een havo-advies. In haar onderbouwing voor dit advies verwijst zij naar eigenschappen van de leerling als prestaties, zijn manier van leren, werkhouding en concentratie (beurt 79-83). Zij geeft hierbij aan dat haar beeldvorming van de leerling zwaarder weegt dan de Cito-score (beurt 83).

- 79 Lk: Dan, komt hier 't advies. (.) En dan, 't advies van de school. En jullie wens en 't wens van 't kind. (.) Vorige keer heb ik, als advies gegeven havo.
- 80 M: Hmhm.
- 81 Lk: Ehm, (..) Eh, (..). En dat heb ik gedaan op grond van, AL4 z'n prestaties en op grond van, z'n ehm. Manier van leren en z'n werkhouding. En z'n concentratie.
- 82 M: Hmhm.
- 83 Lk: En eh, ze gedrag. (.) En ehm, (.) eigenlijk wou ik mijn advies zo laten. (...) [Ondanks zijn, fantastische score.

Direct daarna geeft de leerkracht aan dat ze eventueel een havo/vwo advies wil geven, waarbij zij verwijst naar positieve eigenschappen van de leerling als capaciteit en intelligentie maar verwijst hierbij naar het belang van de inzet van deze eigenschappen. De ouders lijken hierop in eerste instantie meegaand te reageren, door het gebruik van continueerders als 'hmhm' en 'ja'. In beurt 126 vat de moeder de uitspraken van de leerkracht kort samen, waarbij ze impliciet aangeeft het niet geheel met de leerkracht eens te zijn. In beurt 130 en 135 onderbouwt ze dit standpunt (wat ze uitspreekt in beurt 143) met redenen die betrekking hebben op een verandering in houding die zij heeft signaleerd bij haar zoon en die hij ook zelf uitspreekt.

- 126 M: Ja. (.) [Da-die houding heeft ie nog steeds?
- 127 Lk: [En dat-
- 128 M: [Want ik weet, dat 't toen je-toen je, 't advies eh havo gaf. Eh nou dat was, dat was een hele rumoerige tijd eh hè?
- 129 Lk: [Ja die heeft ie nog steeds.
- 130 M: Ehhm, maar ik hoor van hem de laatste tijd, niks anders, eigenlijk. Na dat, gesprek ook. Dat 't, beter gaat. En hij krijgt ook de signalen van jou, dat 't beter gaat. Ehhm, dat-dat-dat want, ik vraag 'm natuurlijk waaraan zie je dat? Hè? (.) Nou ((Kucht.)), aan jou- aan eh jouw complimenten. Aan eh-ehm-eh de hoeveelheid waarschuwingen of eh, s- Straf eh nou straf, is er volgens mij helemaal niet meer bij. Ehm, dus eh. Ehm, zelfs aantal waarschuwingen zijn eh, zijn-wo- worden steeds [minder (??). Hè?
- 131 Lk: [(Ik schreeuw?) steeds minder, jaha.
- 132 M: Of [alleen vo-vo-voor wat kleine dingetjes.
- 133 Lk: [Ja, klopt.
- 134 Lk: Ja.
- 135 M: Ehhh, hij geeft zelf ook aan. Dat ie-dat ie, eh, i-i-in ja. In vergelijking met-met-met begin van 't jaar. Echt, veel veel beter ook, z'n best doet in de klas.
- 136 Lk: Hm.
- 137 M : En dat ie eh, ook eh, ja, geeft ie zelf toe. Dat ie echt werkt ook.
- 138 Lk: Hm.
- 139 M: Hè? Wat-wat-wat ie eh wat-wat-wat ie voorheen eh, nauwelijks deed. Dat-dat-dat is hij zich ook helemaal van bewust.
- 140 Lk: Hm.
- 141 M: Ènn. (..) Als ik dat allemaal bij elkaar op tel denk ik van nou. AL4 heeft ei-hij ziet eindelijk in wat-hè eh hoe het hoort.
- 142 Lk: Ja.
- 143 M: Ehmmm. (..) Ik hoopte eigenlijk, daarmee, eh als-eh als gevolg daarvan zeg maar. Dat jij,

eh, nou. Die vro-eh die ontwikkeling ook zag. En dat je, (.) goed. Ehh, (.) ook jouw, voorlopig advies zeg maar eh zou bijstellen.

De leerkracht geeft als reactie hierop aan dit in zoverre bij te stellen, dat ze een havo/vwo advies geeft (beurt 144), wel benadrukt ze hierbij weer dat ze haar twijfels kenbaar moet maken aan de nieuwe school op het voortgezet onderwijs.

144 Lk: Ja. Nou ik stel 't naar die zin bij dat ik 't alletwee aangeef.

145 M: Hmhm.

146 Lk: Ehm, maar ik geef die d'r bij omdat, eh ik duidelijk wil zijn naar 't voortgezet onderwijs van. Eh, let op. [Dus die jongen die je hebt, die jongen is heel slim. [Maar de vraag is of 't ie 't laat zien.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

LK Schooladvies lager dan Cito-advies omdat leerling wel capaciteit heeft (intelligent en slim) maar geen inzet (gebruikt het niet, wilt niet hard werken, lijkt het niet te interesseren, slechte houding, gemakzuchtig en slordig). Belangrijk om (negatieve) kenmerken van de leerling aan het voortgezet onderwijs door te geven omdat ze deze informatie gebruiken bij het vormen van groepen. Handig om vanaf het begin af aan te weten waar je aandacht aan moet besteden.

O De leerling is meer gemotiveerd, hij is erg enthousiast over het voortgezet onderwijs. Door de negatieve kenmerken te melden wordt er een etiket geplakt op de leerling, terwijl deze recht heeft op een frisse start. Daarbij is er geen sprake van een gediagnosticeerde stoornis en heeft de kinderarts vastgesteld dat de leerling geen uitzonderlijk geval is (autoriteit), de conflicten die zich voordoen zijn alledaagse conflicten. In de familie staat de leerling ook bekend als een heel slim en volwassen kind, is erg goed in omgang met nichtjes en neefjes.

Opmerking: Lijkt de leerkracht niet als autoriteit te zien die het recht heeft om beslissingen te nemen over hun kind.

De rol die een persoon inneemt in de familie wordt zeer belangrijk gevonden in Turkse gezinnen.

1.2 File 8 (AL8)

Samenvatting

Tussen de leerkracht en de ouder vindt er een discussie plaats over het idee van de ouder dat de leerling lui is. De leerkracht is het hier niet mee eens, zij ziet dit op school anders. Ze stelt hierbij dat het geen onwil is van de leerling om zich in te zetten, maar meer een soort onmacht. De vader is het hier niet mee eens, waarbij hij voorbeeld aanhaalt uit de thuissituatie. De leerkracht besluit de discussie met de stelling dat deze stoornis niet gediagnosticeerd is en dat ze deze daarom sowieso niet genoemd kan noemen bij de leerling-kenmerken.

Beleefdhedenstrategieën

De leerkracht maakt voornamelijk gebruik van de strategie 'Versterk het belang van je gespreksbijdrage voor je gesprekspartner' door de ouder direct aan te spreken op zijn rol als luisteraar. Dit wordt gedaan door middel van vragen zoals 'Hè?'.

- 84 Lk1: Andere toetsen heeft ie niet gedaan. ((Bladzijde wordt omgeslagen.)) Zijn er problemen met betrekking tot sociaal-emotioneel functioneren? Ik heb gezegd ja. In de categorie moet ik aan(?), problematiek verbandhouding met de persoonlijkheid van de leerling. (.) En dat heb ik hier verder niks ingevuld nog dat kan-ohnee hier wel. Aard van de problematiek, AL8 kan regelmatig zeer onrustig zijn (FTA). Dit heeft gevolgen voor zijn concentratie.
- 85 V: Ja.(.) [Ja ik misschien(?) ja ik ge ik eh onrustig alt-ik denk wat, uitgebreider (??) denk ik. Of niet?
- 86 Lk1: [Klopt hè?
- 87 Lk1: Ja? wat zou ik d'rbij kunnen zetten?
- 88 V: Eh, de reden.
- 89 Lk1: Ongeconcentreerd?
- 90 V: Ja. (.) [Zodat je zegt van on- eh-
- 91 Lk1: Ja maar dat heb ik al natuurlijk hè co-'t heeft gevolgen voor z'n concentratie. (...) Hè de reden dat 's dat is iets [wat in je zit hè.

Door middel van bijvoeglijke naamwoorden dikt de leerkracht de feiten aan en benadrukt de goede inzet van de leerling. Dit is tevens kenmerkend voor deze strategie. De complimenten die de leerkracht hier geeft aan de ouder over de leerling, kunnen tevens worden gezien als de strategie 'geef giften' om de ouder tegemoet te komen.

- 11 Lk1: Ja die heeft ie wat minder gedaan, dat klopt. Zeker, heeft ie wat minder gedaan (FTA). (.) Ik heb 'm eh zien zitten werken, ik heb gezien dat ie eh (.) eh v-behoorlijk wat moeite had, op gegeven moment om zich te concentreren. (.) En, eh, hij 'ft ontzettend z'n best gedaan. Zeker want hij heeft ook aan mijn bureau gezeten hij heeft heel erg zijn best gedaan. Eh, hij 'ft zich echt heel erg ingezet maar hij had heel veel moeite om zich te concentreren. En eh, hij ging ook héél lang nadenken over sommige vragen dat ik dacht, phoe, als jij gewoon invult wat je denkt dan eh, komt 't gewoon [helemaal goed maar. Ik-i (?) dat ie hier en daar, eh, foute antwoorden heeft gegeven omdat ie d'r te lang over heeft nagedacht.
- 12 V: [Ja.
- 13 V: Ja.
- 14 Lk1: Omdat ie te veel heeft getwijfeld. En hij wilde 't zo graag zo goed doen. En eh, maar hij heeft 't wel ontzettend goed gedaan. Hij heeft echt heel erg zijn best gedaan.

Slechts enkele keren wordt er gebruik gemaakt van de strategie 'Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij de activiteiten in' doordat de leerkracht het inclusieve 'wij' gebruikt terwijl zij er feitelijk 'jij' of 'ik' mee bedoelt. Hiermee appelleert de leerkracht aan de veronderstelling dat de spreker en geadresseerde op één lijn zitten en samenwerken.

- 147 Lk1: Fysieke ontwikkeling. Daar 's niks mee aan de hand. Is helemaal in orde. Hij heeft geen, *we* hebben geen gediagnosticeerde stoornis. *We* denken wel dat ie misschien AD hee-ADHD heeft maar w- hij 's nooit onderzocht daarop (FTA). Dus dan kan ik niks invullen.

- 148 V: Nou, over die eh, ik heb ook (hoe heet het hoor?). (.) Met die eh, even kijken. (.) Met de psychiater of eh, nee die hulpverlener.
- 149 Lk1: Hmhm.
- 150 V: Ook gesprek gehad met hoe heet het, ja. Destijds dan hè.
- 151 Lk1: Hmhm.
- 152 V: *Ik* denk niet dat ie ADHD heeft.
- 153 Lk1: Hmhm.

Mate van co-constructie

Het adviesgesprek loopt vlot. De leerkracht en de ouder vormen gezamenlijk de inhoud van dit gesprek en geven beide relevante bijdrage. De leerkracht stimuleert dit, door de ouder constant in het gesprek te betrekken door het gebruik van 'Hè?' en 'Ja?'.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- | | | |
|--|--|--|
| <p>LK Benadrukt grote inzet en motivatie van leerling. Als dit niet lukt komt dit door onmacht en niet door onwil. Concentratieproblemen zijn waarschijnlijk een gevolg van ADHD.</p> | <p>O Ziet concentratieproblemen als een gevolg van luiheid. Benadrukt dat de leerling zich wel meer inzet dan voorheen, maar nog steeds niet voor 100%.</p> | <p>Opmerking: Lijkt niet te geloven in een mogelijke psychologische oorzaak, maar simpelweg in 'luiheid'.</p> |
|--|--|--|

1.3 Adviesgesprek 10 (AL10)

Samenvatting

Een discussie bestaat over de betrouwbaarheid van de uitslag van de niveautoets. De ouders begrijpen niet waarom de leerling een andere toets heeft gemaakt dan de andere leerlingen en waarom de ouders hierover niet van te voren zijn geïnformeerd. De leerkracht legt uit dat de toets die de leerling heeft gemaakt, is aangepast op het niveau van de leerling (deze heeft een leerachterstand). De ouders blijven zich afvragen of de slechte score niet aan het feit ligt dat de leerling een andere toets heeft gemaakt. Hierop antwoordt de leerkracht dat dit niet kan, aangezien het niveau van de aangepaste toets lager is dan de gebruikelijke Cito-toets. Er lijkt onduidelijkheid te blijven bestaan over de verschillende toetsen voor de ouders. De leerkracht probeert dit te beëindigen door aan te geven dat de score van de NIO-toets voor de leerling toch meer van belang is en dat deze inderdaad laag is, maar dat dit ook wel verwacht werd. Dit omdat de uitslag past van het beeld dat de leerkracht heeft van de leerling in de klas. De moeder zegt hierna dat haar dochter het niet begrijpt, omdat ze weet dat ze het goed heeft gedaan en zij denkt dat er iets mis is gegaan met het berekenen door de computer. De leerkracht antwoordt hier dat de leerling wel vaker denkt dat zij iets goed heeft gemaakt, terwijl er dan toch veel fouten inzitten. De moeder bevestigt dit, maar gaat daarna weer door over het onbegrip van haar dochter. Dat zij altijd goed naar de leerkracht luistert, haar huiswerk altijd doet en de leerkracht hier bijschrijft dat het goed is gemaakt. De vraag blijft voor haar waarom ze dan zo laag heeft gescoord. De leerkracht lijkt hier het onderwerp te veranderen door te beginnen over de school waar de leerling naar toe zal gaan, hierna wordt de discussie inderdaad gesloten.

Beleefdheidsstrategieën

De leerkracht gebruikt verschillende strategieën om de afstand die bestaat tussen de leerkracht en de ouder door zowel de lage score van de leerling als een verschillende etnische achtergrond te overbruggen.

Allereerst bevestigt en veronderstelt de leerkracht haar kennis van en zorg voor de behoeften van je gesprekspartner regelmatig. Dit wordt gedaan door beweringen te doen over het innerlijke leven van de geadresseerde en zo aan te geven dat jullie samenwerken. De FTA wordt hier niet direct uitgesproken, maar lijkt in een eerder gesprek al besproken te zijn.

- 1 Lk: ((gestommel)) Is het allemaal en beetje gezakt van eh (**verwijzing naar FTA**)
 2 M: Nee ?? weggegooid.
 3 Lk: Die heeft u weggegooid? ((gelach)) Jaa. *Oké ik snap het.*
- 109 Lk: Ja. Ja *het is heel vervelend.*
 110 M: Ja.
 111 Lk: Maar dr is natuurlijk veel meer dan de Cito toets. He en ik denk wel dat hel belangrijk is dat we allemaal zien dat Isra heel goed haar best doet. [Want Isra was
 112 M: [Ja, ja, ja.
 113 Lk: daar ook heel verdrietig [over.
 114 M: [Ja tuurlijk, ze heeft gezegd eh heeft het echt eh geschrokken.
 115 Lk: Ja ik h ik denk dat ze gedaan heeft wat ze kan en eh ja ze heeft gewoon echt veel leerachterstand. *He dat is gewoon heel vervelend natuurlijk om te zien.*
- 135 Lk2: En ja zo'n verdriet is naar.

Verder versterkt de leerkracht regelmatig het belang van haar gespreksbijdrage voor de ouder, door deze direct aan te spreken in zijn rol als luisteraar met vragen zoals 'ja?', 'alles duidelijk?' en 'hé'.

- 82 Lk: Nou de n niveau toets is voor kinderen die een eh leerachterstand hebben van meer dan anderhalf jaar. Nou daar hebben we over gehad *hé* AL10 die eh rekt op eh op eh in het groep zes boek, spelling

doet ze in het groep vijf en groep zes boek. Dat betekent dat ze meer leerachterstand heeft dan anderhalf jaar. En dan komt ze dus voor die andere toets in aanmerking. (.) *Ja?*

- 83 M: Ja. Dat is eh eigenlijk moeten eerst wij ook moet weten. Wist ik dat en ga eigenlijk moeten ouders daarvoor ook zeg zeggen Isra gaat apart toets doen, of ze doen niet hetzelfde andere kinderen.
- 84 Lk: Oké.
- 85 M: Dat is (bruikelijk?) voor ons ook.
- 86 Lk: Ja maar uit de toets komt wel dezelfde score, die laat niet iets anders zien, alleen is die gemaakt op haar eigen niveau. *He* en ze eigenlijk dan zien we nog dat die op dat niveau nog te moeilijk voor haar is, terwijl ze eigenlijk al een makkelijkere toets maakt.

Tenslotte maakt de leerkracht gebruik van de strategie 'Zoek overeenstemming' door gespreksonderwerpen te kiezen waar de leerkracht en ouder het waarschijnlijk over eens zijn.

- 129 Lk2: En eh *t is voor iedereen tuurlijk heel belangrijk van ze heeft het voor zichzelf goed gedaan.* [???
- 133 Lk2: En wat die uitslag dan is, nou ja dat is zo en dat moet je naast je neerleggen. *Als zij straks weer naar he als zij naar de school kan gaan waar ze graag naar toe wil, dan moet ze daar weer voor kunnen gaan en dan gaat ze daar de dingen die ze moet doen en dat is belangrijk voor [haar ontwikkeling.*

Mate van co-constructie

Voornamelijk in het eerste gedeelte van het gesprek is de leerkracht duidelijk de informatieverstrekende partij en zijn de ouders de ontvangende partij. Hierbij geven de ouders zeer weinig terugkoppeling naar aanleiding van de informatie die zij ontvangen van de leerkracht. Zij antwoorden voornamelijk in de vorm van continueerders als 'ja' of 'dat is goed'. Een enkele keer herhalen zij gedeeltelijk wat de leerkracht heeft gezegd, hiermee lijken ze aan te geven deze informatie te bevestigen. Pas wanneer de leerkracht expliciet vraagt of de ouders misschien nog een vraag hebben, lijken zij zich meer in het gesprek te gaan mengen.

- 74 Lk: Ja klopt. ((handtekening wordt gezet)) Heeft u verder nog vragen?
- 76 V: Ja.
- 77 M: Ja ik wil ook eh wat iets vragen van de eh toets.
- 78 Lk: Ja.
- 79 M: Ik wil weten waarom eh krijgt ?? apart voor AL10?
- 80 Lk: De niveau toets [bedoelt u?
- 81 M: [Ja. Waarom?

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- | | | |
|---|--|---|
| <p>LK Ondanks dat de leerling een lage score heeft gehaald, is positief dat de leerling erg haar best doet. Daarbij is het ook belangrijk dat de leerling op de juiste plek komt, waar zij zich goed voelt. Doordat de leerling een leerachterstand heeft, kan zij nou eenmaal niet naar een hoger niveau.</p> | <p>O De ouder (en leerling) begrijpen de lage score niet. Zij verwijten dit in eerste instantie aan het feit dat de leerling niet een reguliere toets heeft gemaakt (maar een intelligentietoets, aangepast op niveau) of dat er tijdens de telling iets mis is gegaan met de computer. Daarbij had de leerling een goed gevoel over de toets, waardoor niet wordt zij niet begrijpt dat ze deze toets niet goed heeft gemaakt.</p> | <p>Opmerking: Lijkt de lage score te willen verklaren vanuit externe factoren.</p> |
|---|--|---|

1.4 File 29 (AL29)

Samenvatting

Er bestaat enige discussie tussen de leerkracht en de ouder over het verzoek of de leerling groep 8 nog een keer opnieuw kan doen. Nadat de ouder deze wens heeft uitgesproken, stemt de leerkracht hier onder twee voorwaarden mee in. De eerste voorwaarde is dat de leerling wordt onderzocht door de schoolarts, omdat de leerkracht problemen bij de leerling ziet in het uiten van emoties. De tweede voorwaarde is dat de leerling wel haar best moet blijven doen, anders moet ze alsnog naar de burgklas. De ouder ziet dit in eerste instantie niet zitten, omdat ze bang is dat het onderzoek negatieve gevolgen zal hebben voor de schoolcarrière van de leerling en dat deze naar een speciale school zal worden gestuurd. De leerkracht ontkent dit, waarna de ouder instemt met het onderzoek en zegt te hopen dat de leerkracht de leerling kan helpen.

Beleefdheidsstrategieën

De leerkracht zet verschillende beleefdheidsstrategieën in om de FTA's, het mogelijk niet verbeteren van de score en de kenmerken van de leerling, te verzachten. Allereerst geeft en vraagt de leerkracht om redenen. Door redenen te geven en te veronderstellen dat deze ook voor je gesprekspartner overtuigend zijn, versterk je de samenwerking.

- 15 Lk: Ja, maar stel nu. (.) Dat ze wel, een jaar, zou mogen blijven. En ze haalt, niet hoger dan dit (FTA). *Wat dan?*
- 37 Lk: Ja. Want kijk. Eh d'r zijn twee dingen. Die wij willen. Ehm. Wij willen dat, Farida onderzocht wordt. (..) Eh je moet 't zo voor je moeder vertalen (??). Ehhh. *Farida is een ontzettend lief meisje.*
- 38 M: Dankjewel.
- 39 Lk: Ik vind haar, héél eh een ook Carolien zegt ze is, dit jaar. Een beetje opgebloeid ze is, zichzelluf. Mahaar. Wij denken dat ze heel erg voor zichzelf m-heeft moeten vechten (FTA). *Ehh. W-waardoor ze, (..) euch een eh ik hoop dat je me begrijpt. Af en toe een muur, om zich heen bouwt. En wat iemand ook zegt, dan luistert ze niet meer. Zo van, je mag zeggen wat je wil ik doe 't toch niet ik luister niet meer. En als jullie s-, als wij besluiten. Van Farida mag nog een jaar blijven willen wij toestemming van jullie, dat zij, ehhh onderzocht wordt, hierop. Maar daarmee helpen wij Farida ook nog das één. En 't tweede ook is, dat, ehmmm. 't *Moment dat kinderen denken nou ik blijf nog een jaar. Dan is 't hier, feest. En dat willen wij niet. Tot de laatste dag wordt, er, gewerkt in deze klas. En als wij zien, van dat Farida denkt van i-nou, ik doe 't volgend jaar wel weer. Dus nu niet. Dan, stoppen wij daarmee dan zeggen wij nee, je gaat toch.**

Daarbij maakt de leerkracht hier ook gebruik van de beleefdheidsstrategie 'geef giften', namelijk het geven van een compliment in beurt 37, om de FTA in te leiden. Verder bevestigt en veronderstelt de leerkracht haar kennis van en zorg voor de behoeften van de ouder in beurt 72.

- 72 Lk: Ja. *Omdat, jullie weten hoeveel ik om Farida geef, hè? Ik maak me echt zorgen ik denk van, ze moet geholpen worden. Dit te uiten er iets mee te doen. Want Farida kan, (zachter) fantastisch mooi schrijven. Net als jij, Hannan.*

Tenslotte gebruikt de leerkracht de beleefdheidsstrategie 'Versterk het belang van je gesprekspartner' door het gebruik van 'Hé?', 'Ja?' en 'Vind je moeder dat goed?'.

- 66 Lk [Eh, ik ga heel langzaam praten en 'k denk dat je m-, me begrijpt. Farida hè. Als, eh, ze iets, eh niet lekker zit. Of als ze boos is. Dan is Farida boos op iedereen. Ze slaat niet, ze zegt niks, enzo. Maar, ehm. Als ik dan tot Farida praat. Dan, (..) eh, bereikt 't 'r niet. Ze luistert niet meer. 't-'t Lukt haar niet meer. Laten we 't zo zeggen.
- 67 V: Ja.
- 68 Lk: *Ja?*
- 62 Lk: Maar! Wel toestemming voor dat onderzoek ook. (..) *Vindt je moeder dat goed?*

Mate van co-constructie

Hoewel de taalvaardigheid van de ouder een barrière vormt voor een goed lopen gesprek, geeft de ouder wel haar eigen inbreng en mening.

- 12 V: Eh, m'n moeder wil dat ze een jaar over gaat blijven [omdat eh, wat ze nu heeft gehaald eh kan misschien hoger gaan.

- 55 V: [Zeg maar eh, stel dat Vaderrijn niet gaat kan ze toch nog steeds naar Vaderrijn? Zeg maar, vmbo?

- 77 V: [En m'n moeder vraag is eh, wie gaat haar dan onderzoeken?

- 113 V: Ze vraagt zich af of dat 't onderzoek een eh, eh, ja wat-wat 't zal opleveren.

- 140 V: Ze is bang dat dat ze zeg maar eh invloed zal hebben op d'r schoolkeuzes zodat ze bijvoorbeeld naar naar, speciale school wordt gestuurd.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- | | | | |
|--|-----------------|--|---|
| <p>LK Een jaar verlengen betekent niet per definitie een hogere score in het volgende jaar, veel leerlingen zien een extra jaar als 'feest'. Verder maakt zij zich zorgen om de psychologische gesteldheid van de leerling.</p> | <p>O</p> | <p>Een jaar verlegen betekent dat de leerling meer werkt en dus een hogere score zal halen. Hierin zal zij thuis ook begeleid worden. Zij maakt zich meer zorgen om de consequenties wanneer er onderzoek wordt gedaan naar de psychologische gesteldheid van de leerling (als in speciaal onderwijs).</p> | <p>Opmerking:
Lijkt meer waarde te hechten aan 'beeld naar de buitenwereld', dan aan mogelijke psychologische problemen van de leerling.</p> |
|--|-----------------|--|---|

1.5 File 30 (AL30)

Samenvatting

Er bestaat een discussie over het verzoek van de ouder om de leerling groep 8 nog een keer opnieuw te laten doen. De leerkracht geeft aan hier tegen op te zitten, waarbij verwezen wordt naar het gedrag van de leerling. De ouder reageert hier direct op door aan te geven dat andere leerlingen ook pesten, achter de rug van de leerkrachten om en dat dit niet altijd leuk voor de leerling is. Hierbij wordt een voorval besproken dat net heeft plaatsgevonden. De leerkracht blijft erbij dat het gedrag van de leerling overdag erg slecht is, hij schreeuwt en werkt nauwelijks. Daarbij geeft ze aan dat het advies niet enkel bepaald wordt door de punten gehaald op de cito-toets, maar ook door het gedrag dat hij vertoont. Wanneer hij hetzelfde het gedrag blijft vertonen, zal het advies dan ook niet veranderen. De ouder geeft aan dat dit gewoon haar keus is en dat ze graag wilt dat de leerling nog een jaar blijft. De leerkracht stem hier mee in onder de voorwaarde dat de leerling zich gaat gedragen en laat zien dat hij het kan. Hierbij wijst zij ook op de verantwoordelijkheid van de ouder hierin, aangezien de leerkrachten enkel onder schooltijd verantwoordelijk zijn. Hierna vraagt de leerkracht nog om meer informatie over het eerder besproken voorval. De ouder geeft echter aan deze informatie niet te kunnen geven omdat zij dat heeft beloofd. De leerkracht vindt dit lastig en zegt hiermee dan niets te kunnen doen, zij wijst hierbij op het belang van openheid om te kunnen onderhandelen. De ouder gaat hier niet op in en het gesprek wordt beëindigd.

Beleefdheidsstrategieën

Opvallend in dit gesprek is dat de leerkracht betrekkelijk weinig gebruik maakt van positieve beleefdheidsstrategieën. Ondanks dat er tijdens het gesprek FTA's door de leerkracht plaatsvinden. Voorbeelden van dergelijke bald on records zijn de volgende fragmenten. Door dergelijke uitingen te doen, wordt duidelijk niet de strategie 'vermijd een verschil van mening' ingezet.

- 71 Lk2: [Maar zo (??) zit dat niet in mekaar weet je want we hebben nu de afgelopen periode wat Chander al zegt ontzettend met 'm geknokt vanwege z'n gedrag (FTA).
- 95 Lk2: En we zijn nu vanaf september bezig met werken. Als u kijkt hoe AL30 z'n gedrag soms overdag is, dan wil je 'n 'm echt niet zien werken (FTA).
- 114 Lk: Oke. Jouw keus is dat, [maar dan zeg ik wat ik doe (FTA).
- 149 | Lk2: En we moeten ouders gaan bellen om te helpen dat een kind op straat van alles uitvreet (FTA) en d'r is geen controle. Dat is onze controle niet.
- 150 M: Nee op straat komt nooit problemen met hem.
- 151 Lk2: (fel) Nou dat weet ik niet.
- 152 M: Nee.
- 153 Lk2: (fel) Nee? [Nou dat weet ik niet.
- 154 M: [Nee, nee.
- 155 Lk2: Maar goed das een verschil van mening wat [we hebben dan.

Een strategie die door de leerkracht éénmalig wordt ingezet is 'Bevestig of veronderstel je kennis van en zorg voor de behoeften van je gesprekspartner', met een dergelijke bewering of veronderstelling zou de leerkracht aan kunnen willen geven dat zij samenwerkt met de ouder.

- 105 Lk2: Dus als u zegt van, er zijn te weinig punten. *Daar kan ik me iets bij voorstellen*, maar de punten en gedrag samen maken de schoolkeus. Als ie nu vijfvijfveertig zou hebben met 't gedrag van nu, heb je nog kans dat ie school zegt Nee. *Want z'n gedrag is zo beroerd, dat doen wij niet.*

Een andere strategie die de leerkracht inzet is 'Bied iets aan of beloof iets'. De leerkracht geeft in beurt 63 aan het niet te zien zitten om de leerling nog een jaar les te geven. Zij stelt hierbij een handeling in

het vooruitzicht in de zin van ‘als jij mij een plezier doet, doe ik iets wat jij op prijs stelt’ in beurt 116 tot 123.

- 63 Lk: Maar ik kan je, eerlijk zeggen ik zie d'r heel erg tegenop (FTA).
- 116 Lk: Eh, ik schrijf 'm in. Op 't Liefland. (..) Marjan?
- 117 Lk2: Ja?
- 118 Lk: Ik ga 't aan Carolien voorleggen. (.) Dit stuur ik weg. (..) Tot, tweeëntwintig juli. (..) Nnnul (.) conflicten. (...) Met jou.
- 119 L: Ja.
- 120 M: Hoe bedoel je dat precies nul conflicten ja?
- 121 Lk: Dat hij zich gaat gedragen, dat hij gaat laten zien dat ie 't kan.
- 122 M: Hm.
- 123 Lk: Want tweeëntwintig juli krijgen we vakantie. En dan wil ik, weer éénentwintig juli g-eh ga ik naar Carolien en dan zeg ik, hij heeft 't misschien echt laten zien. Van, wij gaan nu Liefland bellen, en vragen of die eh, om dit even stop te zetten.

Mate van co-constructie

De ouder onderhandelt met de leerkracht om haar kind groep 8 opnieuw te laten doen. Deze onderhandeling bestaat echter voornamelijk uit standpunten die door de leerkracht worden geuit. De ouder gaat enkele malen op deze standpunten in door aan te geven het hier niet mee eens te zijn. Maar door de geringe onderbouwing van deze standpunten, zowel door de leerkracht als door de ouder, neemt het gesprek nauwelijks de vorm van een discussie aan.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

<p>LK Een jaar verlening betekent niet per definitie een hogere score: hoe groter het kind wordt, hoe groter de problemen. De leerkrachten zijn enkel verantwoordelijk voor de leerling tijdens schooltijd. Daarbij is het gedrag van de leerling deels zijn eigen verantwoordelijkheid. Openheid is een voorwaarde voor discussie.</p>	<p>O Wilt haar best doen voor de leerling en is niet tevreden met de score, ziet verlenging als enige mogelijkheid voor verbetering. Daarbij stelt zij dat het slechte gedrag niet eigen verantwoordelijkheid is, maar dat hierin andere partijen (leerlingen, oplettendheid van leerkrachten) ook een rol spelen. Het gedrag van de leerling kan dan ook gekneet worden door een strengere aanpak. Hecht grote waarde aan een gedane belofte.</p>	<p>Opmerking Lijkt de verantwoordelijkheid die de ouders hebben en het kind zelf heeft, deels te willen afschuiven op de leerkrachten en andere leerlingen. Opvallend is dat zij het belangrijker vindt haar woord te houden dan oplossing te zoeken voor het probleem dat heeft voorgedaan met betrekking tot haar kind.</p>
--	---	--

1.6 File 33 (AL33)

Samenvatting

Er vindt enige discussie tussen de leerkracht en de ouder plaats over de lage score die de leerling heeft gehaald. De ouder zegt dat de leerling zich nog steeds niet thuis voelt op deze school en zij bang is voor de leerkracht, waarmee ze de lage score verklaart. De leerkracht is hier enigszins door verrast. De ouder zegt dat dit serieus het geval is en dat zij ook erg slecht sliep en zenuwachtig was voor de toets. De andere leerkracht springt hierin en geeft aan dat nu de toetsten zijn gebeurd, de school opeens in gesprek komt. Zij vindt dat de moeder zich als rechthebbende eerder had moeten aangeven dat het niet goed ging met de leerling. De ouder antwoordt hierop door aan te geven dat ze dit begrijpt, maar dat ze vindt dat zij de leerkrachten ook moet respecteren. De leerkracht geeft aan dat ze hun niet had moeten respecteren, maar het meteen had moeten melden. Nu kan er weinig meer gedaan worden, waardoor de leerkracht de ouder ook het advies geeft om dit vervolgens direct bij de school te melden. De ouder lijkt er van overtuigd dit wel enigszins te hebben aangegeven en dat de leerkrachten hiervan op de hoogte waren. Hierop reageert de leerkracht met te bevestigen dat de leerling inderdaad veel aanpassingsproblemen heeft gehad. De ouder blijft herhalen dat de leerling erg bang is van de leerkracht. De leerkracht zegt dit in de klas nauwelijks te merken. Wel ziet ze dit als belangrijk aandachtspunt voor de nieuwe school op het voortgezet onderwijs en geeft dit aan onder de term faalangst. De ouder geeft aan dat de leerling het idee heeft dat de leerkracht haar negeert. De leerkracht besluit hier het gesprek door aan te geven dat hier beter een nieuwe afspraak voor gemaakt kan worden.

Beleefdheidsstrategieën

Opvallend in dit adviesgesprek is dat niet enkel de leerkracht een FTA uitvoert ten opzichte van de ouder, maar de ouder ook ten opzichte van de leerkracht. Allereerst is het bespreken van de Cito-score een FTA, dit gebeurt in beurt 4. De leerkracht verzacht deze FTA in dezelfde beurt door 'geef giften', in dit geval een compliment.

- 4 Lk: Om nu een school uit te zoeken en te bepalen. Wat je, kan doen. ((Deur wordt gesloten, achtergrondgeluiden zijn minder.)) Vijf dertig. Is niet wat je dacht dat je zou halen (FTA) [maar ik vind 't voor jouw niveau best wel, (.) goed (eh-AL33?).

Een volgende FTA wordt door de leerkracht geuit in beurt 8, welke zij verzacht door de positieve beleefdheidsstrategie 'Bied iets aan of belooft iets'. Hierdoor benadrukt de leerkracht de samenwerking.

- 7 L: Ik wil 't liefst naar Gerrit want ik vind dat die school bij m past.
 8 Lk: Ehm. Dan moet ik je uit een droom helpen want, Gerrit gaat je niet aannemen (FTA). Eh. Neehee! Kijk me aan. *Wil je dat ik voor je probeer bij Liefland?*
 16 Lk: [Liefland ehm eh college, wil jij, dat ik een afspraken maak? En dat wij gewoon een dagje daar gaan kijken? Met jou? Ik (had? ?) geschreven.

De volgende FTA wordt geuit door de ouder en is gezichtsbedreigend voor de leerkracht. Deze verzacht de ouder echter niet door solidariserende middelen, waardoor er sprake is van een bald on record.

- 115 M: Oke. Weet je waarom en ze is zo eh-eh laag eh-eh gescoord is.
 116 Lk: Hmhm?
 117 M: Ze is eh nog steeds met school is eh, (.) w-eh-
 118 L: Uitgevallen, [beetje laag.
 119 M: [Hm?
 120 M: Nee zeze is hier nieuw gekomen.

- 121 Lk: Ja? [Ja.
 122 M: [Voor haar is eh, nog steeds eh voelt niet ha-hier thuis. Niet scho-op school zeg maar.
 123 Lk: Nee hè? [Hmhm.
 124 M [En ten tweede ze is verschrikkelijk bang voor u (FTA).

De leerkracht reageert hier ook met een FTA, maar verzacht deze door de strategie 'Zoek overeenstemming' door de ouder deels te bevestigen in het 'goed zijn'.

- 170 Lk2: Waar was u dan? (.) Toen u merkte dat 't niet goed ging? U bent de moeder u had ons kunnen helpen door te zeggen 't gaat niet goed met haar. Maar u was 'r niet.
 171 M: (??? mij verteld dat [nee, dat heeft.
 172 Lk2: [*Jawel maar* dan had u ook kunnen komen en ik denk dat dat belangrijk is [wie de komende periode, als 't op de school niet gahaat, dan bent u de moeder. De rechthebbende die kan zeggen, 't gaat niet goed met mijn kind.
 183 Lk2: En, dat is gebeueurd *daar kunnen we niks over verwijten naar mekaar*. Maar asjeblijft als 't begin van 't komend schooljaar fout gaat ga naar die school.
 187 Lk2: *Jewel maar*, [er zijn natuurlijk nog meer mijn verhaal bedoelt te zeggen, [blijf bij uw kind

Verder gebruikt de leerkracht ook de strategie 'Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij de activiteit in' door het inclusieve 'wij' te gebruiken en zo te appelleren aan de veronderstelling dat de spreker en geadresseerde op één lijn zitten en samenwerken.

- 236 Lk2: Nou misschien is 't wel goed dat *we* een aandachtspunt d'r bij doen voor de volgende school.

De ouder blijft daarentegen redelijk stellig en haar beweringen en doordat zij weinig redenen geeft, worden deze FTA's ook bald on record gedaan.

- 223 M: [Maar zit altijd (??) ik zeg eh, ze durft niet. Ze is gewoon verschrikkelijk bang voor u (FTA)
 257 M: Dat u doet haar, eh, negeert (FTA)

Mate van co-constructie

Het adviesgesprek verloopt redelijk vlot, ondanks het verschil van mening. Opvallend is dat de leerkracht constant naar overeenstemming lijkt te zoeken en aan te geven dat zowel leerkracht als ouder het beste willen voor de leerling. De ouder blijft hierin tegen erg stellig in haar beweringen jegens de leerkracht en daardoor lijkt er geen overeenstemming bereikt te worden tussen de leerkracht en de ouder.

- 261 Lk2: [Nou ik denk dat we, [nu moeten stoppen want-
 262 ((Lk lacht?))
 263 Lk: [Ja nee! 't Enige wat ik nu van ju wil, is een handtekening dan kan ik dat op de post doen.
 264 M: Oke. Hier?
 265 Lk: Eh- ja hier. En ik denk dat wij gewoon, in eh heel gauw een, afspraak moeten maken. Om hier verder over te praten.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

LK Wanneer een leerling problemen heeft op school en dit niet wordt opgemerkt door de leerkracht, is het de verantwoordelijkheid van de ouder dit te melden. Dan respecteer je juist de leerkracht.

O Lage score van de leerling valt te verklaren uit het idee dat de leerling zich niet gemakkelijk voelt op school en angstig is voor de leerkracht. De leerkracht hier op aanspreken zou onrespectvol zijn.

Opmerking:
Respect speelt hier een belangrijke rol.

2. Definitieve adviesgesprekken met autochtone ouders

2.1 File 1 (AU1)

Samenvatting

Het advies dat de leerling krijgt is gemiddeld, namelijk VMBO theoretische leerweg. Dit lijkt geen gezichtsbedreigende handeling, de ouders reageren enthousiast op deze score. Een potentiële gezichtsbedreigende handeling is de waarschuwing die de leerkracht geeft aan de ouders, met betrekking tot het brave gedrag van de leerling. Zij raadt de ouders er aan er op te letten of de leerling op het voortgezet onderwijs goed in de gate wordt gehouden, omdat de leerling snel beïnvloedbaar is en graag stoer wilt doen. Dit wordt in de loop van het gesprek nog enkele malen herhaald.

Beleefdheidsstrategieën

In dit adviesgesprek bestaat er geen verschil van mening tussen de leerkracht en de ouders. Mogelijke FTA's zijn de score van de leerling, deze is gemiddeld (VMBO gemengde en theoretische leerweg). Opvallend is dat de leerkracht dit advies brengt met de strategie 'geef giften', namelijk een compliment (beurt 18).

7 Lk: Dit is 't aantal opgaven van taal. En wat hoeveel die goed had. Rekenen, en studievoordigheden dus hier. Kan je vrij veel uithalen. En wat adviseren ze? Ze adviseren eh brugklas (?) gemengde en theoretische [leerweg (FTA).

18 Lk: En ehm, (.) nou hij 'ft 't eh. (.) [Hij 'ft 't behoorlijk goed gedaan.

Verder veronderstelt de leerkracht hierbij een gezamenlijk perspectief (beurt 30) en bevestigt haar zorg voor de behoeften van de gesprekspartner (beurt 34).

28 Lk: En eh. (.) Ja gezien z'n uitslag kan die eh, k-ah-de Utrechtse dingen eh-gewoon naar [theoretische leerweg eh school

29 M: [leerweg eh, school.

30 LK: [Dat is wel prettig hè?

31 M: [Ja precies ja.

32 LK: [Ja.

33 M: [Iets meer keuze.

34 LK: [Nou dat eh 'k vind 't fijn dat ie dat gehaald heeft.

Een volgende potentiële FTA is de lage score die de leerling heeft gehaald voor het onderdeel rekenen. Ook hier bevestigt de leerkracht het gezamenlijk perspectief, door aan te geven dat ook zij verbaasd is.

97 M: (verbaasd) Heeft ie nou, rekenen, slechter gedaan dan taal?

98 Lk: Ja.

99 V: [Nou bijzonder.

100 M: [(?) mogelijk hè?

101 Lk: Nou inderdaad! (...) Ja taal is ehm zitten verschillende onderdelen hè woordenschat, begrijpend lezen. Eh, zinsbouwbegrip. En, spelling.

102 M: (zacht) Ja. Ja 't verbaast me.

103 V: [Ja.

104 LK?: [Dus eh-

105 M: Ja 't verbaast me heel erg!

106 ((Moeder lacht.))

107 Lk: Jaa, 't verbaast mij ook ik zie 't nu ook pas eh. [jaaa daar heb ik nog niet zo naar gekeken. Die heeft ie ook eh, die heeft ie 't best gemaakt.

Een derde potentiële FTA is de schrijfwijze van de leerling die de leerkracht als problematisch bespreekt en het jaar verlenging dat hier een gevolg van is geweest. Door direct aan te geven dat de verlening de leerling goed heeft gedaan, maakt zij gebruik van de strategie 'zoek naar overeenstemming'. Dit gezamenlijk perspectief wordt door de leerkracht ook nog bevestigd (beurt 145).

- 142 Lk: Eh wat is 'r aan 't probleem gedaan? Een jaar langer gedaan over groep vijf-zes zodat AU1 zich in z;n eigen tempo kon ontwikkelen. Wat is het resultaat? Eh, verlenging heeft AU1 goed gedaan.
 143 M: Jaa [daar hebben we nog steeds geen spijt van gehad.
 144 Lk: [Heb ik opgeschreven.
 145 Lk: *Nee, volgens mij is dat heel goed.*

Een laatste mogelijke FTA is de uiting van de leerkracht dat de leerling in de gaten moet worden gehouden, omdat deze de bravoure kant op gaat. Zij gebruikt hierbij de strategie 'geef redenen', waarbij zij verwijst naar het gedrag van de leerling (beurt 269). Verder benadrukt zij gemeenschappelijke achtergrondkennis en waarden door gebruik te maken van de strategie 'wees grappig' (beurt 271). Ook appelleert de leerkracht aan de veronderstelling dat de spreker en de geadresseerde op één lijn zitten door gebruik te maken van het inclusieve 'wij' terwijl hier feitelijk 'jullie' mee wordt bedoeld (beurt 277).

- 265 Lk: Dus hou dat wel in de gaten, [ook met AU1. Want omdat ie toch een beetje dat [bravoure eh kant op gaat (FTA).
 266 M: [Ja.
 267 V: [Hm.
 268 M: Ja hij 's [(??).
 269 Lk: [Hij 's eh, hij 's erg goed te beïnvloeden [en eh, hij wil nogal graag stoer doen.
 270 V: [Ja.
 271 Lk: En hij is niet eentje die eh, uit zichzelf eh, fietsen gaat lopen jatten en [in het kanaal gooit. (*lachend*) Maar 't is wel leuk om d'r bij te zijn!
 272 M: [Neehee
 273 V: [Neee (?).
 274 M: Ja! Absoluut.
 275 ((Lk lacht.))
 276 V: Ja m-
 277 Lk: En eh, ja. Nou ja dat is eh, dat hoort ook wel bij de leeftijd. Máár, *we* moeten [wel.
 278 M: [Ja zo is 't ie wel.
 279 V: [Ja.
 280 Lk: [Ja.
 281 M: [Ja.
 282 Lk: Maar dat is wel iets om in de gaten te houden. Met 'm denk ik.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** Verlening is zeer goed geweest voor de leerling, deze staat steviger in zijn schoenen en is zekerder van zichzelf. Wel belangrijk dat er leerling-controle is op het voortgezet onderwijs, hij heeft bravoure trekjes.
- O** Bevestigen beeld, hij is thuis ook meer behulpzaam. Onderstrepen tevens de bravoure kant van de leerling.

2.2 File 9 (AU9)

Samenvatting

Er vindt een discussie plaats tussen de leerkracht en de ouder over het kenmerk 'eenling', dat op basis van de Apeldoornse Vragenlijst aan de leerling is toegekend. De ouders vinden dit niet helemaal kloppen, hoewel de leerling inderdaad een eenling is geweest in de groep is hij als persoon geen eenling. Door deze term te gebruiken lijkt het alsof de leerling hier zelf voor kiest, door zich expres afzijdig op te stellen. De leerkracht geeft aan de term 'eenling' inderdaad een nare bewoording te vinden, maar dat het in de vragenlijst als tegenstelling van 'past zich gemakkelijk aan in de groep' wordt gezien. Het is een stelling die een redelijk zwart-wit beeld geeft. De ouder geeft aan te begrijpen dat de leerkracht vindt dat de leerling zich niet gemakkelijk aanpast, wel heeft zij er een probleem mee als dit naar buitengaat omdat dit beeld volgens haar niet helemaal klopt. De schoolleidster geeft aan dat de leerling inderdaad wel wilt, maar niet de mogelijkheden heeft. Dit willen zij toch ergens aangegeven, waardoor hiervoor is gekozen. De ouders zijn bang dat dit leerling-kenmerk de schoolkeuze voor de leerling beïnvloedt, dat dit niet past binnen een bepaald schooltype en de betreffende school de leerling daarom niet zal aannemen. De leerkracht geeft aan de ervaring te hebben dat de scholen op het voortgezet onderwijs hier niet zoveel mee doen, ze zullen er ongetwijfeld naar kijken maar ze zullen een leerling er niet op afrekenen. De ouders lijken hier tevreden mee te zijn.

Beleefdheidsstrategieën

Een eerste mogelijke FTA betreft de reactie van de leerkracht op het idee van de ouder om het gymnasium te proberen. Zij geeft hier aan dat het advies van de basisschool van belang is en dat doordat dit havo-vwo is het voortgezet onderwijs hem niet zal aannemen op de gymnasium kant. Hierbij maakt de leerkracht gebruik van de strategie 'geef redenen'.

- 92 Lk: [Want 't advies is havo-vwo dus eh eh ik heb niet de verwachting dat ze dan, eh, hem zullen aannemen op de [gymnasiumkant (FTA).
 93 M: [Nee.
 94 Lk: Ik weet natuurlijk niet de gedachtegang van de Werkplaats maar dat is in ieder geval niet de gebruikelijke g-
 95 Lk: eh gang van zaken.. Dus. En verder hoe de Werkplaats daar, over denkt dat weet ik niet.
- 100 Lk: [Nee maar. Natuurlijk wel wat we, wat.. ehh wij besproken hebben *en in ons advies is dat wel meegenomen*. En ik neem aan dat als dat aan de orde is dat de Werkplaats dan wel contact op neemt.
 101 V: Oke. En wat nemen jullie mee in jullie advies?
 102 Lk: *Eh 't-'t complete beeld eigenlijk van, het leerlingvolg(systeem?) tot wat we in de klas zien, huiswerka-attitude (m?) motivatie al dat soort dingen nemen we allemaal mee.*

Er bestaat een verschil van mening tussen de leerkracht en de ouder naar aanleiding van een eerdere uiting die is gedaan door de leerkracht. Dit betreft een FTA, namelijk de toekenning van de eigenschap 'eenling' door de leerkracht aan de leerling. Een strategie die de leerkracht hier gebruikt, is wederom 'geef redenen' (beurt 159). Hierbij verwijst de leerkracht naar de manier waarop de leerling binnen de groep functioneert. Ook gebruikt zij de strategie 'sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij de activiteit in', door het gebruik van 'we' in beurt 159. Hierdoor benadrukt zij de samenwerking met de ouders. Tenslotte maakt zij gebruik van 'vermijd een verschil van mening', door haar mening af te zwakken in beurt 161.

- 154 M: Mm wat was 't nou?... (*zacht*) (Kan 'k zo ontzettend euhm?)..... Oja is een eenling.. (**eerdere FTA**)
 Terwijl ik denk, eh.. helemaal aan die kant en dat vind ik nog steeds niet helemaal bij hem kloppen. Dat ie een eenling is hij 's een tijd... In die groep een eenling geweest maar, is-is hij als persoon een eenling en dat.. Een eenling vin 'k iemand die kiest eh eige-zelf van nou ik wil niet zo graag contact en ik su-stel me afzijdig op.

- 155 Lk: Nou in dit eh, dit geval.
- 156 M: (*twijfelend*) Jja?
- 157 Lk: Eh staat 'r tegenover, past zich, gemakkelijk aan [in de-in de groep.
- 158 M: [Ja?
- 159 Lk: En ik denk dat dat wel iets is wat echt moeilijk is voor AU9. En ehm.. ik denk ook wel dat ie eh, dat als we d'r naar kijken dat ie m-niet, eh, ontzettend veel vriendschappen heeft dus dat ie in dat opzicht wel een, een eenling is. Maar, eh eh, deze verwoording is eigenlijk een hele nare verwoording. En d'r zitten hier, meerdere [dingen in.
- 160 M: [Ja.
- 161 Lk: Hè zo is de stelling. Maar eigenlijk is 't natuurlijk een heel, Zwart-wit beeld *als ik dat zou moeten verwoorden dan zou ik 't, anders verwoorden en ook met een heel, verhaal er ook bij.*

Ook de schoolleidster maakt gebruik van de strategie 'geef redenen' (beurt 193 en 201). Daarbij lijkt zij door de toevoeging van het woord eigenlijk in beurt 201 haar mening enigszins af te zwakken om zo op deze manier een verschil van mening hierover te vermijden.

- 193 S: (*zacht*) En, en daar was onze overweging toch van eh, hij eh, vind 't lastig om, in de groep zich aan te passen zeg maar. Hij zou, eh voor zichzelf eh.. eh nou 't heeft zich in de loop van 't schoolleven toch een aantal keren voorgedaan. (*nog zachter*) En eh, dat is toen onze overweging geweest om te zeggen van ja 't is toch een kind dat daarin, aandacht moet hebben... Hoe pas (???) hoe, vindt ie z'n plekje in de groep?
- 194 M?: Hoe vindt ie een plekje in de groep.
- 195 S: (*zacht*) Jaa.
- 196 M?: Ja.
- 197 V: Maar die overweging kan ik ehh.. begrijpen hè.. Als ik gewoon wel AU9 kijk, eh wil hij altijd wel. Terwijl een eenling daar zich niet druk om maakt.. En [daarom (?? speciaal ??)-
- 198 S: [Jaha, daarom kan-hebben wij ook die discussie [gehad hij wil wel.
- 199 V: [(???)
- 200 M?: [Ja?
- 201 S: Maar hij heeft eigenlijk eh, niet altijd de mogelijkheden eh, of hij zet ze niet op de juiste manier in eh om, het ook voor elkaar te krijgen.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** Een eenling is iemand die zich niet gemakkelijk aanpast in de groep, die misschien wel wilt maar hier niet de mogelijkheid/vaardigheden voor heeft. Het is belangrijk voor het voortgezet onderwijs dat hier aandacht aan wordt besteed, zodat de leerling wordt geholpen met het vinden van een plekje in de groep
- O** Een eenling is iemand die bewust voor een afzijdig bestaan kiest, de leerling wilt juist wel bij de groep horen. Zijn bang voor de consequenties op het voortgezet onderwijs door dit etiket.

2.3 File 12

Samenvatting

De potentiële gezichtsbedreigende handeling die de leerkracht uitvoert, is het advies dat zij geeft voor de leerling aan de ouder van deze leerling. Dit betreft het advies praktijkonderwijs, een erg laag advies. Hierbij geeft de leerkracht aan dat de leerling zelfs op de niveautoets nog erg weinig vragen goed had. De vraag is of ze de leerling gewoon op het praktijkonderwijs moeten inschrijven, of moeten proberen om haar toch bij een reguliere vmbo-school in te schrijven. De ouder ziet de leerling liever niet naar het praktijkonderwijs gaan. De leerkracht begrijpt dit, maar geeft aan dat de ouder wel moet inzien dat het voor de leerling niet prettig is om opnieuw te worden afgewezen. Daarom moet de leerling wel goed op de hoogte worden gesteld van deze kwestie. Verder geeft de leerkracht aan dat de leerling slecht is in het inleveren van haar huiswerk, dit gebeurt vaak niet. Daarbij geeft de leerkracht aan dat zij op het formulier voor het voortgezet onderwijs alle problemen heeft ingevuld en dat zij denkt dat de leerling extra begeleiding nodig heeft omdat dit nog geen voldoende effect heeft gehad. Ook kent de leerkracht eigenschappen als een heel negatief zelfbeeld en moeilijke corrigeerbaarheid aan de leerling toe.

Beleefdheidsstrategieën

Direct aan het begin van het gesprek veronderstelt en bevestigt de leerkracht een gezamenlijk perspectief (beurt 9, 11 en 21).

- 9 Lk: (*zacht en hoog*) Zo, de cito-score een beetje kunnen zakken?
 10 M: (*hoog*) Jaa.
 11 Lk: *Ja 't is jammer hè.*
 12 M: (*laag*) Ja.
 13 Lk?: Ja.
 14 ((M lacht kort.))
 15 Lk?: Ja 't is gewoon eh.
 16 M: Ja ze heeft 't r wel moeilijk mee dat merk ik wel. Ze zegt van niet maar.
 17 Lk: Ja, nou-
 18 M: Van de week ook met die hoofdpijn natuurlijk weer en alles en zo dat (??) zo beroerd was ze.
 19 Lk: Ja, dat 's allemaal dingen die [zich eh.
 20 M: [Ja.. Ja.
 21 Lk: *Ja [ik begrijp ik het.*

De uiting van de leerkracht dat zij verwacht dat de leerling faalangst heeft, is een potentiële FTA. Hierbij gebruikt zij de strategie 'vermijd een verschil van mening', door met de toevoeging 'eigenlijk' haar mening af te zwakken.

- 36 Lk: Maar waar ik *eigenlijk* wel van overtuigd ben.
 37 M: Ja?
 38 Lk: Is dat ze beide keren gewoon ontzettend veel last heeft gehad van zenuwen.
 39 M: Ja.
 40 Lk: [Hè 'k heb ook-
 41 M: [Ja dat geloof ik g-want dat-dat-dat was ook met ehm.. eh, want ze ging moest nog van jou moest nog een toets doen hè gi-of heeft ze [vanochtend gedaan hè zei ze [tenminste een gedeelte.
 (...)
 56 Lk: Ja dus ik denk dat ze echt flinke faalangst heeft (FTA).

Ook de lage Cito-score is een potentiële FTA. De leerkracht gebruikt hierbij de strategie 'beloof iets' (beurt 188) en benadrukt de samenwerking die tussen de leerkracht en de ouder bestaat (beurt 194).

- 188 Lk: Ehm ik heb ingevuld ehh, eeh LWL. Èn praktijkonderwijs (FTA) en ik zal in de brief toelichten dat we daar, dat we 't over beiden eh, ja dat we 't gewoon niet zeker weten.

- 189 M: Hmhm.
 190 Lk: Hè? En mijn voorstel is dat, ik een brief schrijf, voor ons. [En ehm.
 191 M: [Ja?
 192 Lk: Dat jij er zelf één schrijft en dat ik eh, [(??), ja ja.
 193 M: [D'r bij eh.
 194 Lk: *Dat we 'm d'r bij voegen.*
 195 M: Dat we 't samen doen. [Ja.
 196 Lk: [Vind je dat goed?
 197 M: (*stellig*) Ja. [Is goed.
 198 Lk: [Ja?
 199 Lk: Dus ehm. Ja i-
 200 M: Ik moet-ik zal me gew-ja ik zal gewoon me motivatie en eh.
 201 Lk: Jjja. En ik zou daarin zetten waarom ik denk dat zij eh.. 't op 't Wellant moet gaan proberen.

Uitingen die de leerkracht verder doet over dit lage advies, worden afgezwakt door bijvoorbeeld de toevoeging 'om 't zo maar even te zeggen' als in onderstaand fragment.

- 295 Lk: Ehh, de NIO toen. En ehm.. Voor, praktijkonderwijs heeft ze eigenlijk eh twee scores eh v-vo-of ja eigenlijk ehehm. Ja om 't even zo te zeggen laag genoeg.

Een volgende FTA zijn de problemen die gesignaleerd zijn op de Apeldoornse Vragenlijst. Hierbij bevestigt de leerkracht een gezamenlijk perspectief (beurt 303). Een volgende gezichtsbedreigende uiting gaat gepaard met de strategie 'geef redenen'.

- 303 Lk: Oke. Dit hoeft verder niet ingevuld te worden. Eh er zijn wel problemen gesignaleerd op de AVL en daar heb ik 't al een keertje met jou [over gehad.
 304 M: [Oja dat was over dat eh.
 305 Lk: Over d'r huiswerk ehm.
 306 ((Er klinkt kort gestommel.))
 307 M: Jja?
 308 Lk: Eh [ja z-
 309 M: [Concentratie trainen ja.
 310 Lk: Ja en eh, ze blijft toch erg slecht met het inleveren van [huiswerk (FTA). *De volgend-vorige topo heb ik nog steeds niet gezien.*
 311 M: (*zacht*) [Oke.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** De lage score is deels te verklaren uit de zenuwen van de leerling, ofwel: faalangst. De leerling past niet op het praktijkonderwijs thuis omdat zij zeker niet wereldvreemd is.
- O** De leerling was van slag tijdens de Cito-toets door de zenuwen. Vindt het belangrijk dat de leerling zich op haar plek voelt. Dat dit niet het praktijkonderwijs is komt doordat zij hier te zelfredzaam voor is.

2.4 File 15 (AU15)

Samenvatting

De potentiële gezichtsbedreigende handeling betreft in dit gesprek ten eerste het advies dat de leerkracht geeft voor de leerling. Hoewel deze op de Cito-toets gymnasium niveau heeft gescoord, geeft de leerkracht toch een havo/vwo-advies. De ouder geeft aan hier nog over nagedacht te hebben, de leerkracht sluit dit idee sowieso uit omdat dit het advies van de school niet is. Zij onderbouwt dit door aan de hand van het leerlingvolgsysteem, waaruit blijkt dat de leerling niet enkel A'tjes heeft gehaald. Een tweede potentieel gezichtsbedreigende handeling zijn de eigenschappen die de leerkracht toekent aan de leerling. Zij spreekt over problemen op het gebied van faalangst, huiswerk en concentratie. De leerkracht raadt hiervoor een concentratietraining voor de leerling aan de ouder aan.

Beleefdheidsstrategieën

Direct in het begin van het gesprek veronderstelt de leerkracht een gezamenlijk perspectief (beurt 8). Dit gebeurt gedurende het gesprek nog enkele malen.

- 8 Lk: Ja.. Ehm. Nou allereerst mooie score hè?
 9 M: Prachtige prestatie! (*lachend*) Ja haha.

- 30 Lk: Ja knap [hè?
 31 M: [Jaa haa!

Een potentiële FTA die gedurende het gesprek voorkomt is de uiting van de leerkracht dat hoewel de leerling Gymnasium heeft gescoord, de leerling van de school toch een havo-vwo advies krijgt.

- 139 M: [En Gymnasium dat wil ze dus helemaal
 niet hè [want dat heeft ze dan nu wel gescoord.
 140 Lk: [Nee. Maar ja als ons, eh eh advies eh de-daarvoor havo-vwo is (**FTA**), hè dan zeggen we wel
 van ja dat is wel een gymnasiumscore [maar wat-

Hierbij gebruikt de leerkracht de strategie 'vermijd een verschil van mening' door toevoeging van het woord eigenlijk in beurt 142, waarmee ze haar mening afzwakt.

- 142 Lk: Ja wat 't, 't beeld wat we eigenlijk van eh, (ja d'r?) hebben is toch meer een havo-vwo beeld.
 143 M: Ja.
 144 Lk: Dus dan, daar kijken we dan meer naar. Dus ik heb ook als advies ingevuld havo vwo.

Een andere strategie die de leerkracht gebruikt is 'geef redenen'. Doordat de leerkracht veronderstelt dat deze redenen voor de ouder overtuigend zijn, versterkt zij de samenwerking met de ouder. Verder spreekt de leerkracht de ouder direct op haar rol als luisteraar aan door het gebruik van 'hé' in beurt 175. Hierdoor onderstreept zij het belang van haar gespreksbijdrage voor de ouder.

- 164 M: [En eh 't is jullie advies niet ondanks dat ze wel die score heeft?
 165 Lk: Ja *want wij kijken naar het totaalplaatje het beeld van alle jaren dat we van eh, AU15
 [hebben.*
 166 M: [Ja.
 167 Lk: Daar hebben we 't zelfs teambreed over. Dus ook collega's waar ze, eerder bij gezeten heeft die, kijken
 daar in mee en die denke-ze-die geven daar in [eh, van goh ik denk dat jullie eh eh, op de goeie
 weg zitten.
 168 M: [Oke.
 169 Lk: Of goh zou je niet 's hier aan denken hè? *Dus we kijken daar heel uitgebreid naar.* Met Marijke kijken we
 daar nog een keer apart naar, met Sonja nog een keer [apart naar.
 170 M: [Ja.

BIJLAGE 9: ANALYSE PER DEFINITIEF ADVIEGESPREK

- 171 Lk: *En ja als ik naar 't leerlingvolgsysteem kijk dan heb ik gewoon ook geen reden om te zeggen gymnasium.*
172 M: [Nee.
173 Lk: [*Want 't zijn niet altijd allemaal maar A'tjes.*
174 M: Nee.
175 Lk: *Hè? Dus. Eh ja 't advies was (voor ons?) echt havo- [vwo.*

Mate van co-constructie

Er bestaat een grote mate van co-constructie, de leerkracht en de ouder vormen gezamenlijk het gesprek en de beslissingen die tijdens dit gesprek worden gemaakt. Dit wordt gedaan doordat beide partijen hun standpunten onderbouwen en elkaar om onderbouwing vragen. Een goed voorbeeld hiervan is beurt 296 tot 303.

- 296 Lk: [*Wat ik wel kan doen als je dat zou willen is 't blokje faalangst aankruisen, maar ik weet niet of 'k daar haar daar echt voor in aanmerking vind komen.*
297 M: *Maar wa-wat voegt dit dan toe aan die Apeldoornse Vragenlijst dan?*
298 Lk: *Ja m-d-, niet zoveel denk ik.*
299 M: *Neee.*
300 Lk: *Zullen we 'm gewoon zo [laten?*
301 M: [*Laat 't maar zo want dat staat daar op en dat eh, je moet 't ook niet te zwaar eh, [en te groot maken.*
302 Lk: [*Nee. Precies.*
303 M: *Ja.*

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** Deze hoge score was niet verwacht omdat de leerling zichzelf onderwaardeert.
- O** Bevestigt dit, ook het bijspijkeren en de psychologische steun heeft hier bij geholpen. Het blijkt dus dat wanneer de leerling onder haar niveau presteert, er over het algemeen iets anders aan de hand is.

2.5 File 16 (AU16)

Samenvatting

De leerling heeft een gemiddelde score gehaald op de Cito-toets, maar wel een hoge score dan de leerkracht en de ouders verwacht hadden. Een mogelijke FTA is het gedrag van de leerling dat wordt besproken, maar de leerkracht is hier redelijk positief waardoor deze uitingen nauwelijks een gezichtsbedreigende lading hebben. Dit adviesgesprek is dan ook at random geselecteerd.

Beleefdheidsstrategieën

De leerkracht begint het adviesgesprek met 'small talk', er wordt gesproken over een veilig onderwerp voordat tot het doel van de ontmoeting wordt overgegaan. Hiermee maakt de leerkracht gebruik van de strategie 'veronderstelt een gezamenlijk perspectief'. Dit wordt versterkt door de toevoeging 'maar gelukkig heeft ze een goede score gehaald' (beurt 2), waarmee de leerkracht veronderstelt dat deze waarde ook door de geadresseerde wordt gedeeld. Verder maakt de leerkracht gebruik van het inclusieve 'wij', zo wordt strategisch aangegeven dat beide partijen samenwerken. Tenslotte geeft de leerkracht een compliment (beurt 13), wat valt onder de strategie 'geef giften'.

- 1 ((small talk))
 2 LK: (enthousiast) Maar gelukkig heeft ze een goede score gehaald!
 3 M: Ja.
 4 ((Er wordt geklapt))
 5 V: Nou, daar ben ik blij om.
 6 M: Zeker.
 7 M: Ja.
 8 V: Daar ben ik heel blij om want jaaa.
 9 LK: Ja.
 10 LK: Het is echt, het is echt hoger dan *we* verwacht hadden zegmaar.
 13 LK: Ik vind het heel goed van er.

Wanneer er wordt gesproken over het gedrag van de leerling, gebruikt de leerkracht wederom de strategie 'geef giften' (beurt 49). Dit versterkt zij door de strategie 'geef redenen', waarbij zij een voorbeeld noemt van veranderd gedrag van de leerling (beurt 52 en 54). Hiermee verwijst de leerkracht expliciet ook naar een gedeeld kader dat hierover bestaat tussen de leerkracht en de ouder.

- 41 LK: Ik denk dat ze een beetje ook gaan [kijken
 42 J: [Van die
 43 LK: Van wat de sfeer in huis is ofzo
 44 M: Ja, mja.
 45 ((Geritsel van papieren))
 46 M: Hetzelfde als op school denk ik.
 47 M: (lacht)
 48 J: (lacht kort)
 49 LK: Nou ehm, ze is heel lief op school de laatste tijd hoor.
 50 M: Echt waar? Ow.
 51 ((Wordt kort door elkaar heen gepraat))
 52 LK: Ja, want ze schreeuwt ook bijna niet meer.
 53 M: Ohw ohw.
 54 LK: Zeg ik hè en dat houdt ze op.
 55 M: (lacht)
 56 LK: (lachend) Ik schreeuw gewoon terug.
 57 M: Ja, moet je gewoon doen .

Een mogelijke FTA is de eigenschap ‘puberaal’ die de leerkracht aan de leerling toekent. Hierbij geeft de leerkracht een reden om dit te noemen, waarmee zij veronderstelt dat deze ook voor de gesprekspartner overtuigend is. Daarbij maakt ze gebruik van de strategie ‘wees grappig’ (beurt 79), waarmee de leerkracht verwijst naar gemeenschappelijke achtergrondkennis en waarden.

- 72 LK: Weet je wel, of dat je zegt van nou nou eh soms soms is ze wat puberaal eh [ga ze is ze wat puberig (FTA).
 73 M: [Ja.
 74 LK: Als je dat opschrijft dan kunnen ze er ook wel als ze dan in de klas komt en dan eh dan denken ze ow ja en dat kwam ja daar vandaan[dus
 75 M: [Ja.
 76 LK: Daar gaan we zo mee om, dat wil niet zeggen dat ze er dan niet aannemen hoor.
 77 M: [Neee.
 78 V: [Neee.
 79 LK: *Tenzij je zegt eh ze slaat iedereen in elkaar [die ze op straat tegenkomt.*

Mate van co-constructie

Er bestaat een grote mate van samenwerking tussen de leerkracht en de ouder, voornamelijk in het vormen van een beschrijving van het gedrag van de leerling. De leerkracht vraagt aan de ouder hoe de leerling zich thuis gedraagt en trekt hierbij een vergelijking met hoe de leerling zich op school gedraagt. Uiteindelijk besluit de leerkracht de vergelijking met een omschrijving die gevormd is door beschrijvingen van de beide situaties.

- 132 LK: Dus misschien kan je zoiets zeggen van nou het is wel hetzelfde maar en op school is ze makkelijk te corrigeren [daarop ofzo
 133 M: [Ja, ja.
 134 LK: Zoiets.
 135 M: Ja.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** Leerling gedraagt zich ‘lief’, ze schreeuwt niet meer. Ze is wel snel afgeleid maar goed te corrigeren. **O** Leerling is in de thuissituatie zeer druk en niet altijd ‘even gezellig druk’.

2.6 File 23 (AU23)

Samenvatting

De ouder van de leerling heeft de leerling voor een hoger niveau aangemeld dan dat de leerling op de cito-score heeft gescoord. In het adviesgesprek legt de ouder haar motivatie uit aan de leerkracht. De potentiële gezichtsbedreigende handeling is dat de leerkracht hier niet direct in meegaat, maar de Nio-toets voorstelt. Zij vindt dat de leerling de afgelopen jaren tegen de richting in te werken en doet constant dingen die zij niet moet doen.

Beleefdheidsstrategieën

Een potentiële FTA is dat de leerkracht aangeeft te vinden dat de lage score ook de eigen schuld is van de leerling (beurt 128). Dit onderbouwt zij met argumenten, waardoor de strategie 'geef redenen' wordt ingezet. In deze onderbouwing verwijst de leerkracht naar voorbeelden van het gedrag van de leerling.

- 125 Lk: [Nee maar 't is –
't is ook (??) eigen eh-
- 126 M: Dat denk ik dus ook.
- 127 Lk: Schuld bijv- (FTA) [Ik zeg dat dáár en toch-
- 128 M: [Mja.
- 129 M: Hmhm.
- 130 Lk: Ik vind 't moet kunnen dat ik even iets ga kopiëren.
- 131 M: Hmhm.
- 132 Lk: En, of dat ik eh, iets beneden haal.
- 133 M: Ja.
- 134 Lk: En dan hoor je, (.) ze-ik zeg 't 'r altijd ik hoor je beneden AU23.
- 135 M: Ja maar [dat (??)
- 136 Lk: [Terwijl (??)-
- 137 ?: 't Zijn- kleine eh, dingetjes.
- 138 Lk: Je- moet- met je werk door k-eh kunnen gaan.
- 139 M: Na kijk [als je gefocust bent op je omgeving das goed.
- 140 Lk: [Ja? Hmhm.
- 141 Lk: Ja.
- 142 M: Maar in dit geval denk ik dat AU23 [gewoon ehm.
- 143 Lk: ['s Heel slecht. Ja?
- 144 M: Ze schrok van die score. (.) Naja ik eh weet dat 't beneden haar niveau is ik eh, voelde me niet echt boos of iets dergelijks.

Hierna benadrukt de leerkracht de samenwerking tussen haar en de ouder, door het inclusieve 'wij' te gebruiken. Dit leidt hier tot het bevestigen van een gedeeld perspectief.

- 157 M: En in dat eerste jaar, dan moet 't dus gebeuren. Gebeurt dat niet ja dan heb ik ook zoiets van nee, ((klikgeluid)) (*licht lachend*) zoek 't maar uit!
- 158 Lk: Dan hebben we allemaal [ons best gedaan.
- 159 M: [Dan hebben we dus, wat mij betreft allemaal ons best gedaan.
- 160 Lk: Ja. Hmhm.
- 161 M: En dat eh, gebeurt vanuit school en eh, en vanuit mij.
- 162 Lk: Hmhm.
- 163 M: Maar ja als zij daarin achterblijft dan ben ik heel snel klaar.

De leerkracht blijft deze samenwerking gedurende het gesprek benadrukken, zoals bijvoorbeeld in beurt 196 door de toevoeging van 'zoals jij ook zegt', hierna volgt een opmerking die potentie heeft om gezichtsbedreigend te zijn. Verder maakt de leerkracht hier gebruik van de strategie 'geef giften', door een compliment te geven over de leerling (beurt 198).

- 196 Lk2?: Kijk laa we he-éé n- *w-wat jij ook zegt* 't is gewoon heel eerlijk. [Ze zit gewoon de afgelopen jaar [tegen iedere, eh richting in gewoon, dingen te doen (FTA).
- 197 M: [Ja. [Mja.
- 198 Lk2: Buiten 't feit dat 't gewoon een leuk kind is dat weet je. Maar je doet gewoon de dingen niet die je moet doen.

Mate van co-constructie

In dit gesprek wordt de vorm van het gesprek en de beslissingen die worden genomen ge-coconstrueerd door de leerkracht en de ouder. Opvallend genoeg heeft de ouder hier een overwegende rol in. Doordat zij zeer goed is geïnformeerd, neemt zij voornamelijk de rol van spreker in.

Opvattingen over opvoeding en ontwikkeling

- LK** De leerling heeft een lage score gehaald omdat zij te weinig inzet toont en te snel is afgeleid. De afgelopen tijd heeft ze tegen iedere richting in gewerkt en deed niet de dingen die ze moest doen.
- O** De lage score is een stukje eigen verantwoordelijkheid, maar ook afhankelijk van andere factoren: scheiding van de ouders, vervanging van de reguliere docent door invalkrachten en een voorval met de broer van een klasgenootje. De inzet van de leerling is inderdaad nihil, wel moet ze de kans krijgen om het te proberen op het voortgezet onderwijs.

Legenda

- = komt één maal voor

+ = komt twee maal of meer voor

Allochtoon			Autochtoon		
File	Strategieën	Freq.	Filenr.	Strategieën	Freq.
4	BOR	+	1	Veronderstel of bevestig een gezamenlijk perspectief	+
	Versterk het belang van je gesprekspartner	-		Wees grappig	-
	Toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner	+		Toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner	-
	Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	-		Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	-
	Geef of vraag om redenen	+		Geef of vraag om redenen	+
8	Versterk het belang van je gesprekspartner	+	9	Geef giften	-
	Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	-		Vermijd verschil van mening	+
	Geef giften	+		Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	+
10	Versterk het belang van je gesprekspartner	+	12	Geef of vraag om redenen	+
	Zoek overeenstemming	-		Vermijd verschil van mening	-
	Toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner	+		Veronderstel of bevestig een gezamenlijk perspectief	+
29	Versterk het belang van je gesprekspartner	+	15	Bied iets aan of beloof iets	+
	Toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner	-		Geef of vraag om redenen	+
	Geef of vraag om redenen	-		Versterk het belang van je gesprekspartner	-
	Geef giften	-		Vermijd een verschil van mening	+
30	BOR	+	16	Veronderstel of bevestig een gezamenlijk perspectief	+
	Toon zorg voor en kennis van de behoeften van de gesprekspartner	-		Geef of vraag om redenen	+
	Bied iets aan of beloof iets	-		Veronderstel of bevestig een gezamenlijk perspectief	+
	Neem wederzijdsheid aan of bevestig die	+		Wees grappig	+
33	Zoek overeenstemming	+	23	Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	+
	Bied iets aan of beloof iets	+		Geef of vraag om redenen	-
	Versterk het belang van je gesprekspartner	-		Geef giften	+
	Geef giften	-		Sluit zowel jezelf als je gesprekspartner bij je activiteit in	+
				Geef of vraag om redenen	+
				Geef giften	-

Universiteit Utrecht



Geachte ouders/verzorgers van de groep 8 leerlingen,

Bij de vakgroep Kinder- en Jeugdstudies van de Universiteit Utrecht wordt onderzoek gedaan naar de communicatie tussen basisscholen en ouders van groep 8 leerlingen. Doel van het onderzoek is om de kennis over het verloop en inhoud van deze gesprekken te vergroten, om eventuele knelpunten op te sporen en om suggesties te doen tot verbetering van het contact tussen de school en ouders. Dit zal uiteindelijk ten goede komen aan de onderwijsloopbaan van de kinderen.

De school van uw kind heeft besloten mee te werken aan het onderzoek en heeft toestemming gegeven voor het opnemen van de oudergesprekken op audioband.

Wij hopen natuurlijk dat u hier geen bezwaar tegen heeft en willen u bij deze garanderen dat wij op zeer **vertrouwelijke** wijze met de gegevens om zullen gaan en dat deze alleen intern (binnen de universiteit) geanalyseerd zullen worden voor **uitsluitend wetenschappelijke doeleinden**.

In een later stadium van het onderzoek zullen wij u ook benaderen voor een interview waarin uw visie over o.a. de communicatie met de school (en meer in het algemeen over opvoeding) aan bod komt.

Mocht u vragen hebben, dan kunt u mij altijd bellen (030-2534138) of mailen (L.B.Wissink@uu.nl).

In ieder geval alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,
Inge Wissink.

Postdoc Onderzoeker/Universitair Docent
Universiteit Utrecht, FSW, Instituut Pedagogiek en Onderwijskunde