

Ouderbetrokkenheid op Lagere Scholen in Marowijne

Explorierend onderzoek naar de visie en concrete vormgeving van ouders inzake
ouderbetrokkenheid op lagere scholen in Marowijne (Suriname)

Masterthesis



Universiteit Utrecht



Onderwijs,
de kans van je leven

Datum: 16-7-2016
Naam: E. L. M. Nijboer (3814807)
Opleiding: Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken (MOV)
Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen
Onderwijsinstelling: Universiteit Utrecht
Eerste beoordelaar: Dr. Paul Baar
Tweede beoordelaar: Prof. Dr. Mariëtte de Haan

Abstract

The ministry of Education in Surinam is concerned about the high number of repeaters and dropouts in the interior part of the country. Parental involvement seems to be an important stimulating factor in the school career of the child. The aim of this qualitative study, conducted by order of developmental organization Edukans, was to gain insight into the vision and concrete realization of Surinam parents on parental involvement. Eleven semi-structured interviews, 11 observations and conversations with nine parents were used to achieve this aim. Results suggest that parents mainly want to be involved to ensure that their children will have a chance for a better future. The biggest barriers seem to be lack of time due to work and not speaking the language of the school. Based on a feedback to informants in both the Netherlands and Surinam, parental involvement seems to be stimulated by an open and active attitude of the school in addition to good communication and information. Furthermore, it appears important to employ activities geared to the parents' talents and to adopt a bottom-up approach which involves the whole community. With these factors for success, a method has been developed to encourage parental involvement in several countries.

Keywords: parental involvement, factors of success, Surinam, Edukans

Samenvatting

Het Surinaamse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (MinOWC) maakt zich zorgen over het grote aantal zittenblijvers en voortijdig schoolverlaters op lagere scholen in het binnenland. Ouderbetrokkenheid lijkt een belangrijke stimulerende factor in de schoolloopbaan van het kind. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van ontwikkelingsorganisatie Edukans met als doel inzicht te verkrijgen in de visie en concrete vormgeving van Surinaamse ouders inzake ouderbetrokkenheid. In dit kwalitatieve onderzoek is gebruik gemaakt van oriënterende gesprekken met negen ouders, 11 semigestructureerde interviews en 11 observaties. Resultaten tonen aan dat ouders vooral betrokken willen zijn om te zorgen voor een betere toekomst voor hun kinderen. De grootste barrières lijken het gebrek aan tijd door werk en het niet beheersen van de taal van de school. Op basis van een terugkoppeling aan informanten in Nederland en Suriname lijkt ouderbetrokkenheid naast een goede communicatie en informatievoorziening vooral te worden gestimuleerd door een open en actieve houding van de school. Eveneens lijkt het van belang activiteiten in te zetten op de talenten van ouders en een bottom-up benadering te hanteren waarbij de hele gemeenschap betrokken wordt. Met deze door participanten veronderstelde werkzame factoren is een methode ontwikkeld om ouderbetrokkenheid in meerdere landen te bevorderen.

Sleutelwoorden: ouderbetrokkenheid, werkzame factoren, Suriname, Edukans

Ouderbetrokkenheid op Lagere Scholen in Marowijne: Explorierend Onderzoek naar de Visie en Concrete Vormgeving van Ouders Inzake Ouderbetrokkenheid op Lagere Scholen in Marowijne (Suriname)

Sinds het begin van dit decennium heeft het terugdringen van onderwijsachterstanden en het aantal voortijdig schoolverlaters in zowel nationaal als internationaal beleid hoge prioriteit (Traag, 2012; WRR, 2009). Zo ook in het binnenland van Suriname, waar blijkt dat ongeveer 40% van de kinderen er niet in slaagt de lagere school af te maken binnen de zes jaar die ervoor staat. Ongeveer de helft van de kinderen verlaat de lagere school zonder diploma (Kroon & Yagmur, 2014). Het Surinaamse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (MinOWC) maakt zich zorgen (MinOWC, 2011; Stichting BMP, 2013).

Ouderbetrokkenheid lijkt een belangrijke factor in het voorkomen van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten (Desforges & Abouchaar, 2003). Een goede band tussen ouders en school vergroot de kans op goede schoolresultaten (De Baat, Messing, & Prins, 2014; Durlak, 1997; Herweijer & Vogels, 2013; Hoover-Dempsey et al., 2005; Traag, 2012; WRR, 2009), maar draagt daarnaast ook bij aan een veilige leeromgeving (De Baat et al., 2014), wat een mogelijk positieve invloed heeft op het sociale gedrag en welzijn van kinderen (Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). Vanuit het idee van de *pedagogische civil society* van Micha de Winter (2012) en het bekende citaat ‘It takes a village to raise a child’ is het in het belang van het kind om de sociale netwerken en steunstructuren rondom kinderen te versterken en te stimuleren. ‘Village’ verwijst hierbij naar de gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid en de vrijwillige (informele) banden die organisaties en burgers (anders dan de overheid) aangaan ten behoeve van de opvoeding en socialisatie van het kind. Een sterke sociale omgeving zorgt hierbij niet alleen voor het wegnemen van risicofactoren, maar draagt juist ook bij aan het in stand houden van beschermende factoren. In die zin is ook de pedagogische civil society een pleidooi voor meer samenwerking tussen ouders en school (De Winter, 2012). Eveneens blijkt het belang om niet een ‘at-risk’ benadering te hanteren door alleen te kijken naar het voorkomen van risico’s, maar juist te kijken naar wat goed gaat en daar op verder te bouwen (RMO, 2012), zoals ook steeds meer bepleit wordt in de *positive psychology* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Overeenkomstig met deze inzichten erkennen ook scholen in het binnenland van Suriname het belang van ouderbetrokkenheid. Zodoende is in 2013 vanuit drie lagere scholen in het district Marowijne de vraag ontstaan naar handvatten voor het verbeteren van het schoolklimaat middels ouderbetrokkenheid. Ontwikkelingsorganisatie Edukans is op deze hulpvraag ingegaan en heeft de drie scholen gekoppeld aan drie basisscholen in Groningen

binnen het programma ‘Ouderbetrokkenheid onderwijs: Duurzame partnerschappen tussen ouders en scholen in Suriname en in Nederland’, vanaf nu afgekort ‘Ouderbetrokkenheid’. Dit programma is opgezet in samenspraak met Groningse scholengemeenschap VCOG (Vereniging Christelijk Onderwijs Groningen) en lokale Surinaamse stichting Okanisie Pikien (Edukans, 2016). Reden dat naast Marowijne ook Groningen deelneemt in het programma, is dat de betreffende scholen te maken hebben met dezelfde problematiek: een grote kloof tussen ouders en school met een negatief effect op de schoolprestaties en schoolloopbaan van kinderen. Beide regio’s hebben te maken met veel anderstalige kinderen en kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus met een aanzienlijke achterstand (MinOWC, 2011; SPG, 2014). Doel van het programma ‘Ouderbetrokkenheid’ van Edukans is dat schoolleiders, leerkrachten en ouders van de deelnemende scholen als gelijkwaardige van én met elkaar leren en gezamenlijk bijdragen aan het verbeteren van het schoolklimaat, in het belang van het kind en de gemeenschap. Gedurende het programma is een methode ontwikkeld die reeds wordt ingezet op de betrokken scholen (Edukans, 2016).

Edukans doelt in het programma op het leren van elkaars zogenaamde *good practices*, ofwel praktijken die in beide landen worden ingezet om ouderbetrokkenheid te bevorderen en werkzaam lijken. De ontwikkelingsorganisatie komt hierbij tegemoet aan uitgangspunten van Nicola Ansell (2005), die kritisch kijkt naar de manier waarop non-gouvernementele organisaties (ngo’s) en overheden doorgaans populaire westerse opvattingen over kindertijd wereldwijd exporteren als het wenselijke *global model of childhood*. Zo lijkt het relatief onhaalbaar om ouderbetrokkenheid zoals deze van toepassing is in Nederland toe te passen in Suriname, en andersom. Dit is mede te wijten aan verschillen in cultuur, etniciteit en sociaaleconomische status (SES) (Ansell, 2005). Edukans stelt dat culturen juist van elkaar kunnen leren als het gaat om bestaande praktijken van ouderbetrokkenheid. Zo wordt Marowijne binnen het programma ‘Ouderbetrokkenheid’ niet gezien als plek waar westerse kennis geïmplementeerd moet worden, maar wordt juist ook gekeken naar wat Groningen (Nederland) kan leren vanuit de scholen in het district Marowijne (Ansell, 2005; Edukans, 2016). Mogelijk kunnen ook andere landen hiervan leren. De bestaande praktijken ofwel *good practices* in beide contexten worden immers ingezet omdat ze lijken te werken en zijn daarmee waarschijnlijk gebaseerd op wat participanten veronderstellen als *werkzame factoren* als het gaat om ouderbetrokkenheid. De wens van Edukans is dan ook om de bestaande methode en uit te breiden naar meerdere om ouderbetrokkenheid te bevorderen (Edukans, 2016).

Alvorens over te gaan naar uitbereiding van de methode naar andere contexten en landen, is het van belang de bestaande methode verder te onderbouwen. Dit kan gedaan worden door beter te kijken naar de behoeften van de lokale contexten (Ansell, 2005). Waar in West-Europese en Amerikaanse landen reeds vele onderzoeken zijn verricht naar ouderbetrokkenheid (Desforges & Abouchaar, 2003), blijkt uit gesprekken met informanten dat de enkele onderzoeken in Suriname, en specifiek Marowijne, slechts kwantitatief van aard zijn geweest. Zowel de bestaande praktijken (concrete vormgeving), alsmede de visies daarachter van ouders, leerkrachten en schoolleiders inzake ouderbetrokkenheid in Marowijne zijn nog nauwelijks in kaart gebracht. Dit terwijl juist de praktijkkennis uit dit district, Suriname, en andere niet-westerse landen een waardevolle aanvulling zijn op de overwegend westerse kennis (Ansell, 2005).

De algemene doelstelling die in dit onderzoek centraal staat is *inzicht verkrijgen in de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid op drie lagere scholen in het district Marowijne (Suriname)*. Visie wordt hierin geoperationaliseerd in de betekenis die ouders geven aan ouderbetrokkenheid, de redenen van ouders om wel of niet betrokken te zijn en de ervaren effectiviteit ten aanzien van leeropbrengsten en gedragsverandering. Vormgeving wordt geoperationaliseerd in de ervaren praktijk van ouders inzake ouderbetrokkenheid thuis en op school, waaronder de frequentie en aard van het contact en mogelijke protectieve factoren en barrières. De visie en concrete vormgeving van leerkrachten en schoolleiders wordt meegenomen middels de parallelstudie van Hofman (2016). Door in de discussie te verwijzen naar dit onderzoek worden mogelijke verschillen en overeenkomsten in beide perspectieven ontdekt, wat bijdraagt aan de volledigheid (validiteit) en betrouwbaarheid van de bestaande praktijken (concrete vormgeving) en door participanten achterliggende visie als het gaat om ouderbetrokkenheid.

Theoretisch kader

Betekenis ouderbetrokkenheid (visie)

In de literatuur worden verschillende definities gegeven voor ouderbetrokkenheid (Desforges & Abouchaar, 2003). In de definitie die Edukans in het programma ‘Ouderbetrokkenheid’ hanteert, wordt ouderbetrokkenheid onderscheiden in ouderparticipatie en onderwijskundig partnerschap. *Ouderparticipatie* wordt gedefinieerd als de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Enerzijds gaat het hier om geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie ofwel *formele participatie*, zoals zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur. Anderzijds gaat het om niet-geïnstitutionaliseerde vormen van

ouderparticipatie, ofwel *informele participatie*. Hieronder valt het verrichten van allerlei hand- en spandiensten en onderwijsondersteunende activiteiten in de klas, zoals het organiseren van schoolreisjes, helpen bij de les of toezicht houden tijdens de pauzes. Ouderparticipatie heeft hierbij zowel een democratisch als een organisatorisch doel (Herweijer & Vogels, 2013; Menheere & Hooge, 2010; Prins, Wienke, & Van Rooijen, 2013). *Onderwijskundig of educatief partnerschap* wordt gedefinieerd als ‘... een proces waarin de betrokkenen erop uit zijn om elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen’ (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006, p. 7). Het gaat hierbij dus niet alleen om de beweging van ouders richting de school, maar ook een duidelijke en initiërende beweging van school richting de thuissituatie, wat een belangrijke bepalende factor lijkt in ouderbetrokkenheid (Lusse, 2013). Ouders en school gaan in dialoog met elkaar en dragen gezamenlijk bij aan het opvoeden en onderwijzen van kinderen. Het belang van het kind staat te allen tijde centraal (Prins et al., 2013).

Zoals reeds onderkend is het de vraag of deze (westerse) definities van ouderbetrokkenheid toe te passen zijn in een niet-westers land als Suriname (Ansell, 2005). Zo wordt de westerse cultuur vaak geassocieerd met waarden als individualisme en onafhankelijkheid, terwijl in niet-westerse culturen vaak gesproken wordt van collectivisme en onderlinge afhankelijkheid met de familie (Bugental & Grusec, 2006; Eldering, 2006). Ondanks dat geen cultuur of samenleving getypeerd kan worden als geheel individualistisch of collectivistisch, beïnvloeden deze culturele modellen wel de gedachtegang van ouders en leiden ze op deze manier tot verschillen in ouderbetrokkenheid tussen westerse en niet-westerse landen (Allik & Realo, 2004; Elbers, 2002; Greenfield, Quiroz, & Raeff, 2000). Over het algemeen kan gesteld worden dat binnen collectivistische samenlevingen ouders zich verantwoordelijk voelen voor het opvoeden en zij leraren verantwoordelijk stellen voor het lesgeven en het bijbrengen van morele ontwikkeling. In individualistische samenlevingen, waar Nederland onder wordt geschaard, is sprake van een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel voor opvoeding en ontwikkeling (Greenfield et al., 2000). Uit onderzoek van Douma en De Haan (2008) blijkt dat ook veel allochtone ouders in Nederland van mening zijn dat kennisoverdracht en succes in het onderwijs in de eerste plaats een verantwoordelijkheid is van de school en het kind (Douma & De Haan, 2008). Waar Suriname zich grotendeels kenmerkt als een collectivistische samenleving, zoals veel andere landen in Zuid-Amerika, wordt verwacht dat ouders de school in de eerste plaats

verantwoordelijk stellen voor de kennisoverdracht van kinderen en zij henzelf vooral een opvoedende taak toekennen (Elbers, 2002; Eldering, 2006; Greenfield et al., 2000).

Redenen wel/niet betrokken (visie)

De belangrijkste reden om het partnerschap tussen ouders en school te bevorderen lijkt het succes van kinderen in school en hun latere leven (Epstein, 1995; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997). Overeenkomend met literatuur wordt verwacht dat ouderbetrokkenheid een reflectie is van de waarde die ouders hechten aan het onderwijssucces van hun kinderen (Lareau, 1987). Hechten ouders veel waarde aan sociale en economische status, dan is dit volgens Lareau (1987) een reden voor ouders om hun kinderen aan te moedigen om naar school te gaan en betrokkenheid te laten zien. Vaak in de hoop hun kinderen betere kansen en een betere toekomst te geven dan zijzelf hebben gehad (Lareau, 1987). Ouders handelen hiermee vaak in het belang van hun eigen kind en zijn hierdoor ook sociaal-emotioneel betrokken (Overmaat & Boogaard, 2004).

Lareau (2000) stelt daarnaast dat het te kortzichtig is om een lagere mate van ouderbetrokkenheid toe te wijzen aan apathie of het gebrek aan interesse in het onderwijs. Zo lijkt ouderbetrokkenheid ook een reflectie van de mate waarin ouders in staat zijn de verschillende vormen van betrokkenheid te tonen (Lareau, 2000). Het gebrek aan economische middelen, waar veel ouders in Marowijne mee te maken hebben (Kroon & Yagmur, 2014), kan ervoor zorgen dat ouders niet in staat zijn materiële onderwijsondersteunende middelen te kopen in de thuisomgeving of te participeren in activiteiten op school vanwege gebrek aan kennis of opleiding, tijd, vervoer, oppas of flexibiliteit op de werkplek (Eldering, 2006). Daarnaast speelt mogelijk mee dat het kindertal in het binnenland van Suriname hoog is, er veel tienerzwangerschappen zijn en er veel eenoudergezinnen zijn (Stichting BMP, 2013).

Eveneens is het van belang rekening te houden met sociaal gestructureerde, culturele en historische variabelen (Lareau, 2000). In het ontwikkelen van partnerschappen moet men bewust zijn van de diepewortelde institutionele en individuele geschiedenissen. Zo heeft de geschiedenis van het kolonialisme in vele ontwikkelingslanden een stempel gedrukt op generaties (Michener, 1998). Mogelijk voelen ouders zich niet prettig in de schoolse omgeving. Zo is Suriname een van de meest etnisch diverse samenlevingen in de wereld met van oorsprong Zuid-Amerikaanse (inheemsen en Brazilianen), West-Afrikaanse (creolen), Oost-Aziatische (Javanen, Chinezen en Hindoestanen) en Europese (boeroe's) bevolkingsgroepen (MinOWC, 2011; Stichting BMP, 2013). Dit maakt de kans op het niet

goed aansluiten van de schoolcultuur op de thuiscultuur groot (Bordewijk, Dries, Harkink, & Visser, 2007).

Ten slotte kunnen ervaren taalbarrières een reden zijn van ouders om zich passief op te stellen als het gaat om ouderbetrokkenheid (Finders & Lewis, 1994). Het niet beheersen van de taal van de school bemoeilijkt het overbrengen en uitwisselen van informatie met betrekking tot de school als organisatie, de ontwikkeling van het kind en wederzijdse verwachtingen (Bordewijk et al., 2007). Zo wordt op alle Surinaamse lagere scholen het Nederlands gehanteerd, terwijl thuis vaak Aukaans wordt gesproken (Kroon & Yagmur, 2014; MinOWC, 2011). Op basis van deze bevindingen wordt verwacht dat de redenen om zowel thuis als op school niet betrokken te zijn te maken hebben met deels zichtbare en onzichtbare factoren, zoals culturele barrières of praktische redenen zoals gebrek aan tijd of het niet begrijpen van de taal (Bordewijk et al., 2007; Lareau, 1987, 2000; Stichting BMP, 2013; Kroon & Yagmur, 2014).

Ervaren praktijk (concrete vormgeving)

Uit een review van Overmaat en Boogaard (2004) blijkt dat ouders die actief zijn op de school van hun kind vooral komen om te helpen met het organiseren en uitvoeren van de vele activiteiten op school en om bij te dragen aan een gezellige sfeer op school. Slechts een klein gedeelte geeft aan betrokken te zijn om invloed te hebben op het onderwijs of de gang van zaken op school. Daarnaast blijkt dat betrokken ouders hun kinderen thuis stimuleren en helpen met huiswerk (Overmaat & Boogaard, 2004).

De belangrijkste stimulerende factor voor de betrokkenheid van ouders lijkt een actieve houding van school (Epstein & Sanders, 2002), waarin leerkrachten ouderbetrokkenheid aanmoedigen (Hoover-Dempsey et al., 2005). Een duidelijke en tijdige uitnodiging van de school en een vriendelijke houding en toon richting ouders leidt ertoe dat ouders weten dat ze welkom en het gevoel hebben dat hun betrokkenheid gewaardeerd wordt (Epstein & Sanders, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Lusse, 2013; Overmaat & Boogaard, 2004). Daarnaast leidt een positieve communicatie tussen ouders en school er bijvoorbeeld toe dat ouders thuis meer betrokken zijn bij het huiswerk, doordat ze het gevoel krijgen dat hun betrokkenheid een positief verschil maakt (Hoover-Dempsey et al., 2001). Continue gesprekken met slecht nieuws schrikken ouders af en zijn daarom beter te vermijden. Mede aandacht besteden aan wat goed gaat lijkt een stimulerende factor (De Baat et al., 2014; Lusse, 2013).

Eveneens lijkt het belangrijk dat de school voldoende informatie verstrekt aan ouders. Hoewel ouders waarde hechten aan goede informatie en het tijdig aankondigen van

activiteiten, wordt aan deze voorwaarden lang niet altijd voldaan. Dit zorgt ervoor dat ouders niet goed weten wat er van ze verwacht wordt en hoe ze moeten reageren (Overmaat & Boogaard, 2004), zeker wanneer er sprake is van taalbarrières (Bordewijk et al., 2007). Vaak worden huisbezoeken aanbevolen als middel om ouders te benaderen (De Baat et al., 2014). Huisbezoeken bieden mogelijkheid tot informatie-uitwisseling en geeft leerkrachten meer inzicht in de leef- en gezinssituatie van de leerlingen (Veen, 2007). Mede hierdoor kan bij het opstellen van activiteiten voor ouders uit verschillende etnische groeperingen beter aangesloten worden op de behoeften van ouders. Dit maakt ouders meer welwillend om te participeren op school (Hoover-Dempsey et al., 2005). Op basis hiervan wordt verwacht dat ouders meer betrokken zijn wanneer sprake er is van een actieve, open en positieve houding van de school en ouders belang hechten aan een goede communicatie en informatievoorziening (Epstein & Sanders, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Lusse, 2013).

Ervaren effectiviteit (visie)

Een succesvolle ouderbetrokkenheid begint al thuis, waar ouders interesse tonen in de schoolactiviteiten van hun kinderen, hen steunen en schoolse activiteiten aanmoedigen (Epstein, 1995; Traag, 2012). Desforges en Abouchaar (2003) concluderen uit hun review dat ouderbetrokkenheid in de vorm van interesse in het kind en de school een significant positieve invloed kan hebben op de schoolprestaties en het gedrag van de kinderen, zelfs wanneer gecontroleerd wordt op achtergrondfactoren als sociale klasse, armoede of gezinsgrootte (Desforges & Abouchaar, 2003). Kinderen waarvan de ouders voorlezen, structuur bieden en waarden overbrengen die ook op school van toepassing zijn, scoren relatief hoger dan kinderen van wie de ouders dat niet doen (Epstein, 1995). Op basis van literatuur kan daarnaast verwacht worden dat ouderbetrokkenheid (voornamelijk thuis) leidt tot meer zelfvertrouwen, meer positieve attitudes naar school en een verdere ontwikkeling van sociale vaardigheden (Desforges & Abouchaar, 2003; Mcwayne et al., 2004).

Echter zijn naast factoren in de opvoeding en omgeving ook kenmerken van het kind zelf bepalend voor zijn of haar schoolprestaties en gedragingen. Verschillen in erfelijk bepaalde mogelijkheden, intelligentie, capaciteiten en persoonlijkheid verklaren deels de verschillen in aanvangsniveau en ontwikkeling van het kind (Bordewijk et al., 2007). In Suriname lijken jongeren lang niet meer zo gehoorzaam en volgzaam als 10 tot 15 jaar geleden (Stichting BMP, 2013), waarmee verwacht wordt dat deze aspecten een rol spelen in de ervaren effectiviteit (Bordewijk et al., 2007).

Onderzoeksvragen

De vraagstelling die in dit onderzoek centraal staat is: *Wat is de visie van ouders omtrent ouderbetrokkenheid op drie lagere scholen in het district Marowijne in Suriname en op welke manier wordt ouderbetrokkenheid thuis en op school concreet vormgegeven?* Deze vraagstelling wordt geoperationaliseerd in een viertal onderzoeksvragen: (1) Welke betekenis geven ouders aan ouderbetrokkenheid?; (2) Wat zijn de redenen van ouders om wel of niet betrokken te zijn bij de school van hun kind?; (3) Hoe ziet ervaren praktijk van ouders met betrekking tot ouderbetrokkenheid bij de lagere school van hun kinderen eruit?; (4) Wat is de ervaren effectiviteit van ouders omtrent ouderbetrokkenheid?

Methode

Type onderzoek

Dit onderzoek was exploratief van aard, aangezien er nog weinig over ouderbetrokkenheid in de specifiek situatie bekend was. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de kwalitatieve onderzoeksmethode. Dit betreft onderzoek waarbij gebeurtenissen, situaties, interacties en personen gedetailleerd beschreven en geïnterpreteerd worden naar aard of eigenschappen (Baar, 2002). Dit onderzoek was interpretatief en flexibel van aard, waarbij vooral gericht werd op de subjectieve betekenisverlening van de respondenten om de kracht van hun verhalen centraal te stellen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2013; Boeije, 2010). De exploratieve aard van kwalitatief onderzoek maakte dit type onderzoek zodoende geschikt om gedetailleerd inzicht te krijgen in de visie en concrete vormgeving van ouders op lagere scholen in Marowijne (SU) inzake ouderbetrokkenheid op de school van hun kind.

Respondenten

In dit onderzoek hebben 11 respondenten deelgenomen: zes vaders en vijf moeders. Alle respondenten waren ouders van kinderen op drie lagere scholen in Marowijne: School X met 135 leerlingen (twee ouders), school Y met tussen de 267 en 297 leerlingen (vijf ouders) en school Z met 81 leerlingen (vier ouders). Bij het selecteren van de respondenten is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef (Baarda et al., 2013). De selectie vond plaats op basis van (redelijke) beheersing van de Nederlandse taal en beschikbaarheid. Een ander criterium om mee te doen aan het onderzoek was dat de ouders geen leerkracht zijn op één van de drie scholen in Marowijne. De respondenten waren tussen de 26 en 65 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 39,64. Zij hadden tussen de één en acht kinderen, met een gemiddelde van 4,09. Van de respondenten waren er vijf alleenstaand, drie getrouwd en drie hadden een concubinaat en/of waren samenwonend. Het merendeel van de respondenten is na de lagere school gestopt of heeft het vervolgonderwijs niet afgerond, waarmee gesteld kan worden dat

zij zich in de lagere sociale klassen van de samenleving bevonden. De etniciteit van de respondenten was divers en bestond uit Creools, Hindoestaans/Javaans en Inheems. In dit onderzoek is gestreefd naar inhoudelijke generalisatie, ofwel het generaliseren van de resultaten van het onderzoek naar vergelijkbare of overeenkomstige situaties (Baarda et al., 2013). In dit geval betrof dit alle ouders van de specifieke lagere scholen in Marowijne.

Onderzoeksinstrument

Om de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid op lagere scholen in kaart te brengen en te interpreteren, is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Hierbij stond de betekenisverlening van de respondenten centraal (Baarda et al., 2013). Een semigestructureerd interview is zeer geschikt om een gedetailleerd beeld te krijgen over de ervaringen, opvattingen en meningen van de respondenten betreffende specifieke onderwerpen (Boeije, 2010). Zo ook over de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid. Door het gebruik van deze onderzoeksmethode was de interviewer in staat door te vragen naar achterliggende ideeën en gedachten. Bovendien gaven de semigestructureerde interviews de interviewer meer ruimte en flexibiliteit gedurende het interview in vergelijking met een gestructureerd interview (Boeije, 2010).

De onderzoeksvragen van dit onderzoek zijn operationeel gemaakt door overeenkomstige topics in een topiclijst. De behandelde topics waren: (1) Betekenis ouderbetrokkenheid (ervaren functie school, ervaren functie opvoeder, invulling begrip, verwachtingen); (2) Redenen om wel of niet betrokken te zijn (ervaren belang diploma/school, ervaren belang samenwerking ouder en school, ervaren belang betrokkenheid thuis en op school, waarderingen, behoeften, barrières); (3) Ervaren praktijk (concrete vormgeving ouderbetrokkenheid thuis en op school, huisbezoeken, contact met school, ervaren afstemming school- en thuissituatie, barrières en protectieve factoren); (4) Ervaren effectiviteit (effectiviteit ouderbetrokkenheid ten aanzien van leeropbrengsten en/of veranderingen in gedrag).

Procedure

Ter oriëntatie en om meer informatie te krijgen over het district Marowijne, scholengemeenschap RKBO, de drie lagere scholen en de heersende problematiek is voorafgaand aan de interviews gesproken met zes informanten. Dit betroffen de drie schoolleiders van de scholen in Marowijne, de onderwijs inspecteur en -vertegenwoordiger van het MinOWC in Marowijne en ten slotte een schoolleidster van een van de betrokken basisscholen in Groningen en de senior onderwijsspecialist van Edukans, beide al enige tijd betrokken bij het project ‘Ouderbetrokkenheid’. Daarnaast hebben er twee groepsgesprekken

met in totaal acht moeders en één vader plaatsgevonden. Hiermee werden de meningen, ervaringen en opvattingen van ouders betreffende het thema geïnventariseerd. Ten slotte hebben er voorafgaand aan de interviews 11 observaties plaatsgevonden. Deze vonden plaats gedurende zeven huisbezoeken, een voorleesdag door ouders op school, een middag pangi's maken door ouders met kinderen, een les houtbewerking gegeven door een vader en een sportdag die georganiseerd werd door ouders. Tijdens de in totaal 11 observaties zijn gedetailleerde aantekeningen gemaakt over wat waargenomen is en interessant is. De oriënterende gesprekken met informanten, observaties en groepsgesprekken met ouders hebben bijgedragen aan een holistische benadering van het onderzoek (Baarda et al., 2013). De interviewvragen aan ouders zijn dan ook op de oriëntatie bijgesteld.

Vervolgens is gestart met de interviews. In lijn met besproken barrières in ouderbetrokkenheid (Finders & Lewis, 1994; Overmaat & Boogaard, 2004) was het soms lastig om ouders te betrekken. Ouders vormden immers een kwetsbare doelgroep, mogelijk staan zij kritisch tegenover onderzoek. Tevens betrof het een meertalige doelgroep, waardoor het onderzoeksdoel of de interviewvragen mogelijk niet goed werden begrepen. Om de genoemde aspecten zo veel mogelijk te ondervangen en ouders vertrouwen te geven in de onderzoeker en het onderzoek, is ten eerste vanuit ethisch standpunt gebruik gemaakt van *informed consent* (Boeije, 2010). Voorafgaand aan de interviews is het doel van het onderzoek, de structuur en de inhoud van het interview duidelijk gemaakt. Daarnaast werd benadrukt dat deelname aan het onderzoek geen verplichting was en de respondenten zich op ieder moment konden terugtrekken uit het onderzoek of het interview konden voorzetten met een tweede interviewer. Ten slotte is aan de respondenten duidelijk gemaakt dat zorgvuldig met hun gegevens om wordt gegaan en hun anonimiteit gewaarborgd blijft door namen en andere persoonlijke gegevens die hun identiteit onthullen achterwege te laten. Ter introductie van het interview zijn enkele algemene vragen gesteld over leeftijd, opleidingsniveau, beroep, huwelijksstaat en aantal kinderen. Vervolgens werd ieder topic kort geïntroduceerd. De topiclijst diende hiervoor als leidraad, waardoor niet van de te behandelen onderwerpen afgeweken kon worden en zodoende de interne validiteit van de interviews gewaarborgd bleef (Baarda et al., 2013). Door het stellen van belevingsvragen werd de kans op sociaal wenselijke antwoorden kleiner. Daarnaast werden de antwoorden van de respondent gedurende het interview regelmatig samengevat. Er is zo cyclisch te werk gegaan: topics en interviewvragen zijn continu tussentijds bijgesteld om zo dicht mogelijk bij de onderzoeksvragen aan te blijven sluiten. Dit droeg bij aan het waarborgen van de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2013). De interne validiteit van de

interviews is verhoogd door het gebruik van diverse interviewtechnieken. Onder andere door tijdens de interviews aantekeningen te maken, aan de hand hiervan door te vragen op de antwoorden van de respondent en door het vragen van opheldering wanneer de respondent niet duidelijk in zijn of haar antwoord was (Baarda et al., 2013). De interviews duurden tussen de 20 en 70 minuten, met een gemiddelde duur van 34 minuten. Alle interviews vonden in of in de nabije omgeving van de school plaats. Door de interviews op te nemen, is bijgedragen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Alle uitspraken van de respondenten konden immers nogmaals beluisterd en gecontroleerd worden, waardoor de antwoorden van de respondent letterlijk meegenomen werden in de kwalitatieve analyse.

Kwalitatieve analyse

Vrijwel direct na afname zijn de interviews letterlijk getranscribeerd aan de hand van de geluidsopnamen. De data zijn geanalyseerd aan de hand van de kwalitatieve analysemethoden van Baar (2002) en Baarda, De Goede en Teunissen (2013), in combinatie met het gebruik van de software QSR NVivo 11. De doelstelling van deze kwalitatieve analyse was om een samenhangend begrippensysteem en theorievorming te ontwikkelen op een intersubjectieve werkwijze (Baarda et al., 2013). Op basis van analytische inductie, ofwel het constant systematisch vergelijken van uitspraken en tekstfragmenten, is per onderzoeksvraag gekomen tot een kernlabelsysteem. Deze kernlabels geven het inhoudelijk rendement weer van de kwalitatieve analyse en geven een antwoord op de onderzoeksvragen (Baarda et al., 2013). Het coderen van de tekstfragmenten zorgde er voor dat alle tekstfragmenten die aan eenzelfde topic gerelateerd zijn achteraf gemakkelijk geraadpleegd konden worden. Eveneens maakte dit de werkwijze herhaalbaar en overdraagbaar aan anderen, wat bijdroeg aan een verhoogde betrouwbaarheid van de analyse. De interne validiteit werd gewaarborgd door tijdens de analyse en het formuleren van labels en kernlabels zo dicht mogelijk bij de bewoordingen van de respondent te blijven (Baar, 2002). Bovendien konden de uitspraken vergeleken worden met de oriënterende gesprekken met informanten, observaties en groepsgesprekken met ouders, waardoor eventuele overeenkomsten of tegenstrijdigheden opgemerkt werden (Baarda et al., 2013). Dit droeg bij aan de nauwkeurigheid in het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Resultaten

In deze resultatensectie worden per onderzoeksvraag de belangrijkste resultaten weergegeven. De vanuit de kwalitatieve analyse ontwikkelde kernlabels staan cursief in de tekst. Deze worden aangevuld met fragmenten afkomstig uit de interviews en waar mogelijk observaties, waarmee zodoende gezamenlijk getracht wordt een antwoord te geven op de

onderzoeksvraag. Benadrukt moet worden dat genoemde aantallen niet als harde data geïnterpreteerd mogen worden. Ze vertegenwoordigen slechts een indicatie van het draagvlak onder ouders met betrekking tot een bepaald topic. Bijvoorbeeld: wanneer vijf van de 11 ouders aangaven met enige regelmaat op school te komen om te helpen met activiteiten, betekent dit niet dat de overige zes ouders dit niet doen.

Betekenis ouderbetrokkenheid

De rol die ouders in eerste instantie aan zichzelf toekenden is voornamelijk het opvoeden van de kinderen en *kinderen stimuleren iets worden in de maatschappij*. Deze opvoedende rol werd in mindere mate aan de school toegekend, waarmee deze rol gescheiden lijkt. De meeste ouders waren van mening dat school voornamelijk is om te leren. Leerkrachten zijn er volgens hen om kinderen te leren lezen en schrijven, kinderen te begeleiden en kinderen te stimuleren om beter hun best te doen. Ouders gaven wel aan veel waardering te hebben voor de leerkracht, omdat zij weten hoe moeilijk kinderen thuis soms kunnen zijn:

“Juffrouw maken moeite. Die kinderen zijn echt moeilijk. Je ziet thuis met 2 of 3 of 4 kinderen hoe moeilijk het is. Een juffrouw heeft er wel 28. Soms schreeuwen ze de hele dag, ze luisteren niet. Vooral de kinderen van deze tijd. Sommige kinderen voelen dat juffrouw niet hun moeder is.” [Moeder, 42 jaar, één kind]

Ouderbetrokkenheid betekent dan ook voor hen dat *school en ouders samenwerken* en ze de *leerkracht bijstaan*. Ze vinden het belangrijk om regelmatig *aanwezig te zijn op ouderochtenden* om te *communiceren met de leerkracht* over de leerprestaties en gedragingen van het kind en praktische zaken:

“Ik vind het heel belangrijk omdat als je contact legt.. [...] dan kan je horen wat gebeurt hierzo in die klas of op het erf. Dat is belangrijk.” [Vader, 37 jaar, twee kinderen]

Daarnaast zijn ouders van mening dat *ouderbetrokkenheid overal plaatsvindt*, ook thuis. Ouderbetrokkenheid thuis betekent voor ouders dat ze hun kinderen *helpen met huiswerk*, hen *leren lezen en schrijven* en *kinderen stimuleren* om goed hun best te doen op school. Waar de *leerkracht van 8 tot 1 verantwoordelijk* is voor deze taken, nemen *ouders deze verantwoordelijkheid over wanneer de kinderen thuis zijn*:

“[...] van 8 tot 1 uur, dan hebben hun te zeggen. Na 1 heb ik te zeggen. Dan help ik dr wel. Met wat ze tenminste heeft.. rekenen ofzo.. of hoofdrekenen.. of noem maar op.” [Vader, 40 jaar, zeven kinderen]

Redenen wel/niet betrokken

Waar ouders het belangrijk vinden dat ze hun kinderen stimuleren om beter hun best te doen, vormt dit tegelijkertijd een reden voor ouders om betrokken te zijn bij de schoolse activiteiten van hun kind thuis en op school. Zo gaven 10 van de 11 ouders aan graag *betrokken te zijn om te zorgen voor betere resultaten van het kind*, waardoor hij of zij *iets kan worden in de maatschappij*. Het *belang van een diploma* wordt hierin door ouders vaak aangehaald. Vaak is dit gebaseerd op dat ze hun kinderen een *betere toekomst willen geven dan zij zelf hebben gehad*:

“Ik moet hun power geven om naar school te gaan. Al zit ik niet goed in de centjes, ik moeite ervoor maken dat ze naar school gaan en iets kunnen bereiken in de maatschappij. Ik ben al niets geworden, maar voor mijn kinderen hoeft het niet zo ver te komen.” [Moeder, 30 jaar, vijf kinderen]

Iets worden in de maatschappij impliceert daarnaast *het stimuleren van het wenselijke gedrag van kinderen*:

“Want het kan dan voorkomen dat dat kind belandt in de criminaliteit. Dat kind gaat roken.. dat kind gaat van alles.. het trekt met slechte vrienden op.. terwijl als je zelf hebt gestudeerd kan je zeggen van hee, kijk ik wat ik vandaag de dag ben geworden.” [Moeder, 51 jaar, vier kinderen]

Volgens de respondenten is er ook een grote groep ouders in het district Marowijne voor wie het niet mogelijk is om betrokken te zijn. Veel ouders uit de lagere klassen hebben een kostgrondje, ofwel een stukje land waar ze dagelijks heen gaan om gewassen te verbouwen en te onderhouden. Dit kostgrondje ligt vaak op ruime afstand van huis, waar ze lopend heen moeten. In zeven van de 11 interviews werd het *gebrek aan tijd door werk* genoemd als reden om niet betrokken te zijn bij de schoolse activiteiten van het kind voor henzelf hetzij andere ouders:

“Nou je hebt sommige van die ouders die misschien werken.. misschien naar hun kostgrondje gaan.. of ergens anders een hossel doen weet je om aan geld te komen. Dus vandaar.” [Vader, 41 jaar, drie kinderen]

Daarnaast voelt deze groep ouders relatief vaak *niet de behoefte om betrokken te zijn*, zo was het gevoel van ouders. Ouders zijn *weinig gemotiveerd* en kinderen worden uit school vaak meegenomen naar het kostgrondje. Eveneens speelt mee dat (marron) ouders vaak *de taal van de school niet spreken* of de onlangs ingevoerde *nieuwe methode van de school niet begrijpen*. Vaak doordat zij zelf geen onderwijs hebben gevolgd. Daarnaast hebben enkele ouders geen

geld om lesmaterialen te kopen, wonen zij niet altijd in de buurt van de school en beschikken zij niet over de transportmiddelen om naar school te komen.

Ervaren praktijk

Er is op verschillende manieren *contact tussen ouders en school*. Uit de interviews en observaties kwam naar voren dat in de meeste gevallen de *leerkracht contact met de ouders op neemt*. Dit gebeurt via een briefje, mondeling, of via de telefoon. Opmerkelijk is dat *ouders altijd bereid zijn om op school te komen*:

“Want ik zeg ook als dat kind een probleem heeft op school dat de leerkracht me kan bellen of sms’ en ofzo. Ik ben altijd bereid om op school te komen.” [Moeder, 28 jaar, twee kinderen]

Ouders ervaren dan ook een *prettige sfeer op school*. Ouders waarderen het wanneer schoolleiders of leerkrachten *open staan voor een gesprek*. Wat echter opmerkelijk is, is dat het *contact* tussen school en ouders met name ontstaat *wanneer er iets aan de hand is en weinig om positieve dingen te bespreken*. Hier liggen belangrijke verbeterpunten volgens ouders. Het merendeel van de ouders gaf aan dat de *school eerder contact met hen mag opnemen*, mede om relevante ontwikkelingen van de school en het kind te bespreken. Een voorbeeld is de nieuwe lesmethode van de school. Veel ouders zijn *niet meer in staat zijn hun kind te helpen bij het huiswerk door de nieuwe methode*, omdat zij zelf een andere methode gehanteerd kregen. Uit de observaties is gebleken dat school X ochtenden organiseert waarin ouders uitgenodigd worden om te komen kijken in de klas en samen met de kinderen bezig te gaan met rekenen of lezen. Ouders zijn *enthousiast over deze schoolbezoeken*, het geeft volgens hen de mogelijkheid om de nieuwe methode te begrijpen en hiermee hun kinderen thuis te helpen:

“Ik vind het dan zeer belangrijk dat die ouders nu betrokken worden, zodat die ouders zelf ook kunnen zien van ‘oh zo wordt dat ding uitgelegd’. [...] als je als ouder.. niet elke dag.. maar een keertje of twee in de week.. van 8 tot 1 komt zitten in de klas bij dat kind.. dan volg je.. en dan zal je zien van ‘oooja’. En dan kan je dat kind veel beter helpen.” [Moeder, 51 jaar, vier kinderen]

Contact tussen ouders en school vindt daarnaast plaats wanneer *ouders op school komen om te helpen met activiteiten*. Vijf van de 11 ouders zei hiervoor met enige regelmaat op school te komen. Het gaat hierbij om het maken van pangi’s, houtwerken of andere vormen van handenarbeid, en er worden speciale leesochtenden georganiseerd waarin enkele ouders komen voorlezen voor een groep kinderen. Dit kwam overeen met de ter oriëntatie verrichtte observaties.

Om de partnerschappen met werkende en minder gemotiveerde ouders te versterken is school Z onlangs begonnen met het organiseren van *huisbezoeken*, zo bleek uit observaties. Leerkrachten van die school komen eens per jaar bij het gezin langs om de ontwikkelingen van het kind te bespreken. *Ouders zijn enthousiast over huisbezoeken* en gaven aan dat leerkrachten altijd welkom zijn. Ouders vinden het een goed initiatief om leerkrachten in de thuissituatie van het kind te laten kijken, te praten over de ontwikkelingen en daarnaast biedt het ruimte voor de ouders die niet altijd in de gelegenheid zijn om naar school te komen. *Ouders waarderen de motivatie van de leerkracht*. Toch gaven enkele ouders aan dat zij het gevoel hebben dat *niet alle leerkrachten even gemotiveerd zijn* om ouders te betrekken.

Zoals reeds genoemd vinden ouders dat ouderbetrokkenheid overal plaatsvindt, ook thuis. Bijna alle ouders gaven dan ook aan *thuis betrokken te zijn bij de schoolse activiteiten van hun kind*. Ouders zeiden thuis hun kinderen te begeleiden in huiswerk en samen met hun kinderen te lezen en schrijven. Daarnaast zeiden twee ouders bewust *thuis Nederlands te spreken* met hun kind, om zo de taalbarrière tussen thuis en school te verkleinen:

“[...] in Suriname hier spreken ze meestal hun eigen moedertaal. Maar thuis bij mij is dat maar af en toe. We spreken meer Nederlands met ze. Als ze hier komen dan is het een beetje.. hebben ze een overbruggingsperiode achter de rug vanaf kleins af aan.

Begrijpt u?” [Vader, 41 jaar, drie kinderen]

Zoals reeds onderkend is het feit dat ouders de taal niet spreken of de nieuwe methode niet begrijpen een reden voor ouders om bij bepaalde schoolse activiteiten niet betrokken te zijn en vormt het in die zin eveneens een barrière in de concrete betrokkenheid van ouders. De *extended family* lijkt hierin een uitkomst te bieden. Zo gaven enkele ouders aan wel eens een zus of buurvrouw naar school te hebben gestuurd om te informeren naar de prestaties en gedragingen van het kind. Daarnaast hebben de meeste ouders het gevoel iets over of tegen het kind van een andere ouder te kunnen zeggen. Dit is meestal van toepassing wanneer ouders kinderen in het dorp zien die op school horen te zijn. Ze vragen de kinderen waarom ze niet op school zijn en sturen ze terug naar school. Is ouderbetrokkenheid dan toch iets voor de hele gemeenschap in plaats van alleen ouders en school?

Uit de interviews met ouders komt naar voren dat er op elk van de drie scholen een *oudercommissie aanwezig* is. Twee van de 11 geïnterviewde ouders zitten bij een oudercommissie. Zij gaven aan zich vooral bezig te houden met het organiseren van activiteiten voor kinderen en het betrekken van andere ouders daarbij. Daarnaast bemiddelt de oudercommissie ook tussen school en kinderen uit het dorp die van school zijn gestuurd en zorgen ze dat het kind zo snel mogelijk weer op school komt, door zowel met het kind als de

leerkracht of schoolleider te praten. Hierin vullen ze een taak van werkende ouders op. Dat de oudercommissies nog in opbouwende fasen zijn of nog niet geheel doeltreffend werken komt in verschillende interviews en observaties naar voren. Zo gaven drie van de ouders aan *niet op de hoogte te zijn van het bestaan van de oudercommissie*. Andere ouders gaven aan wel op de hoogte te zijn van de oudercommissie, maar niet te weten wie er in zitten of met welke taken of werkzaamheden zij bezig zijn. *Ouders ervaren weinig betrokkenheid van de oudercommissie* en gaven aan dat dit verbeterd kan worden.

Ervaren effectiviteit

Zes van de 11 ouders ervaren dat de *leerprestaties van kinderen verbeteren* wanneer ouders betrokken zijn en school en ouders samenwerken:

“[...] m'n oudste dochter van 10.. in het begin ging een beetje slecht met dr op school. Zijn hier gekomen.. ik heb dr genomen in de kamer. Ik heb tot dr gesproken. En nu zie ik dat het beter gaat met dr, want ze krijg nu 10tjes enzo. [...] Dus ik praat veel met ze. Ik oefen met ze, ik leer met ze. Dus het gaat beter nu.” [Moeder, 30 jaar, vijf kinderen]

Deze veranderingen in leerprestaties gaan vaak gepaard met *veranderingen in het gedrag van kinderen*. Zo zijn kinderen *meer op hun hoede* wanneer ze hun ouders op school zien of de leerkracht een huisbezoek aflegt:

“Ja, ja, ja. Er is wel altijd een verandering, want ze weten van als je hier komt.. is er altijd iets wat.. misschien wat ze hier op school hebben gedaan.. dat je het gaat horen. Dan zijn ze bang begrijpt u dan. [...] Dat was ook bij mijn vader, want als m'n vader op school kwam dan dacht ik van ‘eh, als je iets kwaad doet’.” [Vader, 41 jaar, drie kinderen]

Daarnaast worden *kinderen meer gestimuleerd om beter hun best te doen*, zo vervolgt de vader zijn verhaal:

“Dat kind is thuis en ziet zijn meneer of juffrouw thuis om met de ouders te praten over wat hij gedaan heeft of wat slecht gaat op school. [...] Zeg maar het is net als.. je ziet dat je aandacht krijgt. Ik denk dat dat een stimulans zou zijn om iets betere resultaten te behalen.” [Vader, 41 jaar, drie kinderen]

De meeste ouders gaven dan ook aan dat *kinderen de betrokkenheid van hun ouders waarderen*. Zo gaf een van de ouders aan dat haar kind zelf heeft gevraagd om op school te komen. Echter zijn de veranderingen in leerprestaties en gedrag volgens ouders ook *afhankelijk van het kind zelf*. Ouders gaven aan dat veel kinderen lastig zijn en niet gemotiveerd zijn om goede resultaten te behalen en het belang van een diploma niet inzien.

Eveneens ervaren ouders een *sterke invloed van de staat*, wat de effectiviteit van ouderbetrokkenheid kan beïnvloeden:

“Ik denk samen.. als we samen kijken dan kunnen we het denk ik veranderen. Met de overheid, de leerkrachten en de oudercommissie samen. Maar 95% bepaalt de overheid en dus.. je kunt er weinig aan doen als ouders.” [Vader, 39 jaar, vijf kinderen]

Ook handelingen zoals het invoeren van de nieuwe methode en het afschaffen van de ouderbijdrage zijn beslissingen van de staat, waar zowel ouders als leerkrachten en schoolleiders niets over te zeggen hebben. Dit bemoeilijkt betrokkenheid doordat *ouders vaak het gevoel hebben niets te kunnen bepalen in de school*. Het lijkt te gaan om een sterk *top-downbeleid* en hier liggen belangrijke verbeterpunten volgens de ouders.

Discussie

De doelstelling van dit onderzoek was *inzicht verkrijgen in de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid op drie lagere scholen in het district Marowijne (Suriname)*. De centraal gestelde betekenis, redenen, ervaren praktijk en ervaren effectiviteit waren een uiting van de vraagstelling van dit onderzoek: *Wat is de visie van ouders omtrent ouderbetrokkenheid op drie lagere scholen in het district Marowijne in Suriname en op welke manier wordt ouderbetrokkenheid thuis en op school concreet vormgegeven?* In het kort kan gesteld worden dat ouders vooral betrokken wilden zijn om te zorgen voor een verbetering van zowel de leerprestaties als het gedrag van het kind, zodat het niet in de voetsporen van de ouders treedt. Ouders kenden zichzelf een opvoedende rol toe en zagen de school voornamelijk als plek om te leren. Ze ervoeren een prettige sfeer op school en voelden zich welkom, maar stelden een actieve houding van de school en een betere communicatie en informatievoorziening van de school op prijs. Het gebrek aan tijd door werk vormde een belangrijke barrière dan wel reden voor ouders in verminderde betrokkenheid. Tot slot ervoeren betrokken ouders veranderingen, maar waren ze ook van mening dat het kind zelf hiervoor verantwoordelijk is en de invloed van de staat groot is.

Veronderstelde werkzame factoren

In deze sectie wordt per onderzoeksvraag de conclusie van het huidige onderzoek besproken. Bovendien wordt een vergelijking gemaakt met de bevindingen uit de parallelstudie van Hofman (2016), waarin de visie en concrete vormgeving van leerkrachten en schoolleiders centraal stond. Door de resultaten uit beide studies te vergelijken worden mogelijke verschillen en overeenkomsten in beide perspectieven ontdekt. Onduidelijkheid of onbekendheid met bepaalde genoemde kwesties, zaken of belevenissen van respondenten zijn

opgehelderd door na afloop van de dataverzameling nog eens te spreken met enkele ‘experts’ in het onderzoeksgebied: de onderwijskundig adviseur van het Rooms Katholiek Bijzonder Onderwijs (RKBO), de voorzitter van lokale stichting Okanisie Pikien en een lokale onderzoeker naar ouderbetrokkenheid in de drie dorpen. Hiermee konden zowel de onderzoeksvragen van het huidige onderzoek, maar ook het onderzoek van Hofman (2016) meer betrouwbaar en valide beantwoord kunnen worden. Waar nodig worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

Vervolgens worden per onderzoeksvraag de gevonden resultaten van beide studies teruggekoppeld naar de drie basisscholen in Groningen die deelnamen in het project ‘Ouderbetrokkenheid’, en vergeleken met bestaande literatuur. Hiermee wordt gekeken hoe de visie en concrete vormgeving van ouders, leerkrachten en schoolleiders uit Suriname zich verhouden tot de scholen in Groningen en al bestaande literatuur. In Groningen is gesproken met de twee schoolleiders van de drie basisscholen aldaar en een beleidsadviseur onderwijskwaliteit van de betreffende scholengemeenschap VCOG waar de drie scholen onder vallen. Vanuit de concrete vormgeving (waar mogelijke *good practices* onder vallen) en de achterliggende visie van ouders, leerkrachten en schoolleiders worden zodoende *veronderstelde* werkzame factoren geïdentificeerd. Dit zijn dus factoren die in zowel de Surinaamse context, de Groningse context, alsmede in literatuur werkzaam lijken.

Betekenis ouderbetrokkenheid. Als eerste operationalisering van visie werd getracht te achterhalen welke betekenis Surinaamse ouders geven aan ouderbetrokkenheid. Vanuit collectivistisch perspectief werd verwacht dat ouders van mening zouden zijn dat school in eerste instantie de taak van kennisoverdracht heeft en ouders zichzelf een opvoedende rol zouden toekennen (Elbers, 2002; Eldering, 2006; Greenfield et al., 2000). De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen deze verwachting grotendeels. Opvallend en tegen de verwachtingen in is dat ouders wel van mening zijn dat ze leerkrachten moeten bijstaan, omdat zij het vaak al zwaar genoeg hebben. In de praktijk uit dit zich in het ervaren belang van communicatie tussen ouders en leerkracht, het regelmatig op school komen en thuis kinderen begeleiden. Gesteld kan worden dat er niet geheel sprake is van een ontbrekend gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel voor opvoeding en ontwikkeling, zoals kenmerkend lijkt voor collectivistische culturen (Greenfield et al., 2000). Vervolgonderzoek zou aan moeten tonen hoe dit zich verhoudt tot andere (collectivistische) landen.

Ook leerkrachten en schoolleiders in het onderzoek van Hofman (2016) en schoolleiders uit Groningen gaven aan dat een samenwerking tussen ouders en school van belang is. Leerkrachten gaven aan ouders nodig te hebben om hun taken uit te voeren. Hierin

lijken de gegeven betekenissen binnen zowel de verschillende groepen respondenten als binnen de twee contexten weinig onderling te verschillen. Mogelijk wordt dit verklaard doordat in het hele programma ‘Ouderbetrokkenheid’ één definitie gehanteerd wordt en alle partners hier al enige tijd mee werken. Vervolgonderzoek zou aan moeten tonen of deze gehanteerde definities of betekenissen ook in andere landen en contexten toepasbaar zijn.

Wat opmerkelijk is, is dat leerkrachten en schoolleiders duidelijk aangaven dat zij zich verantwoordelijk voelen voor het initiëren van contact (Hofman, 2016). Schoolleiders in Groningen beschouwden dit eveneens als een belangrijk aspect van ouderbetrokkenheid. Zo zei een van de schoolleiders dat het schoolmanagement en leerkrachten ‘ambassadeurs’ zijn van het project en het project ‘dragen’. Zij zijn degenen die ouders moeten laten weten dat ze belangrijk zijn, de ouders komen niet uit zichzelf. Hiermee lijken de eerste twee veronderstelde werkzame factoren te zijn onderscheiden: *het belang van communicatie* en *school initieert het contact*. Deze komen overeen met stimulerende factoren onderschreven door Lusse (2013). Ook Overmaat en Boogaard (2004) onderschrijven het belang van een goede communicatie tussen ouders en school.

Redenen wel/niet betrokken. Ten tweede werden de redenen voor ouders om wel of niet betrokken te zijn onderzocht. Uit de resultaten is gebleken dat ouders vooral betrokken willen zijn om te zorgen voor betere resultaten en gedragingen van het kind, waardoor het later iets bereikt en het niet afgedwaald raakt. Daarnaast blijkt dat de meeste ouders wel gemotiveerd zijn, maar het gebrek aan tijd door werk of het niet begrijpen van de taal redenen zijn voor ouders om niet of minder betrokken te zijn bij de school van hun kind (Lareau, 2000; Overmaat & Boogaard, 2004). Dit is ook gebleken uit het onderzoek van Hofman (2016). Verschillende informanten verklaarden dat er relatief veel eenoudergezinnen met een groot aantal kinderen zijn in Marowijne. Deze ouders werken vaak op hun kostgrondje of in Frans-Guyana. Daarnaast zijn veel ouders ongeschoold, kunnen niet lezen en spreken slecht Nederlands. Hierdoor begrijpen zij bijvoorbeeld de nieuwe methode van de school niet, zo erkennen ook schoolleiders en leerkrachten (Hofman, 2016). Bovendien gaven informanten aan dat ouderbetrokkenheid mede bepaald wordt door lokale factoren, zoals onderlinge verhoudingen en machtsrelaties in de gemeenschap, uiteenlopende cultuurverschillen in en tussen de dorpen en gebeurtenissen die zich in het verleden hebben afgespeeld. Zo wordt over het algemeen meer begrip getoond richting schoolleiders of leerkrachten van eenzelfde etnische groepering dan naar schoolleiders of leerkrachten ‘uit de stad’. Het lijkt dus conform de verwachting te kortzichtig om een lagere mate van ouderbetrokkenheid toe te wijzen aan gebrekkige interesse in het onderwijs. Sociaal gestructureerde, culturele en historische

variabelen spelen wel degelijk een rol (Epstein, 1995; Grolnick et al., 1997; Lareau 1987). Vervolgonderzoek zou dieper moeten ingaan op dergelijke aspecten om de invloed hiervan nauwkeuriger in kaart te brengen.

Schoolleiders in zowel Groningen als Marowijne stelden dat het in deze problematiek van belang is in te zetten op de talenten van ouders, in plaats van hun gebreken of onderlinge verschillen te onderkennen. Dit is conform literatuur (Hoover-Dempsey et al., 2005). Het maakt ouders vanuit iedere etnische groepering enthousiast om te participeren. Zo gaven schoolleiders uit Groningen aan wel eens kookdagen op school te organiseren waarin ouders traditionele gerechten uit hun herkomstland kunnen bereiden. Op de scholen in Marowijne is een vader komen houthakken en heeft een moeder pangi's gemaakt met kinderen, traditionele klederdracht die wordt gedragen door marrons in het binnenland (Hofman, 2016). Volgens de beleidsadviseur onderwijskwaliteit van scholengemeenschap VCOG uit Groningen wordt zo een schoolcultuur gecreëerd waarin iedereen zich thuis voelt, ongeacht afkomst, status of vaardigheden. Het *inzetten op de talenten van ouders* maakt ook volgens literatuur ouders meer welwillend om te participeren op school (Hoover-Dempsey et al., 2005) en vormt een derde veronderstelde werkzame factor.

Ervaren praktijk. Als operationalisering van concrete vormgeving werd onderzocht hoe ouders de praktijk ervaren, de frequentie en aard van het contact en wat mogelijke protectieve factoren en barrières zijn. Conform de verwachting (Epstein & Sanders, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Overmaat & Boogaard, 2004) blijkt uit zowel de huidige studie als de studie van Hofman (2016) dat er regelmatig contact is tussen ouders en school en dat leerkrachten dit contact initiëren. Echter worden wederzijdse verwachtingen nauwelijks gecommuniceerd en is er weinig persoonlijk contact (Hofman, 2016). In overeenstemming met literatuur (De Baat et al., 2014; Lusse, 2013) lijkt *een positieve insteek van contact gecombineerd met een frequente persoonlijke benadering* een vierde veronderstelde werkzame factor. Ouders lijken sterk behoefte te hebben om ook eens over alledaagse dingen te praten en iets over hun eigen kind te vertellen. Ook schoolleiders uit zowel Groningen als Marowijne verwachtten dat frequenter persoonlijk contact met een positievere insteek, in tegenstelling tot een 'at-risk' benadering, ouders een vertrouwder gevoel geeft op school. Dit lijkt aan te sluiten bij de ideeën van de *positive psychology*, waarin verder gekeken wordt naar wat goed gaat in plaats van wat gebrekkig is (RMO, 2012; Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Vervolgonderzoek zou aan moeten tonen of deze positievere insteek van contact er toe leidt dat ouders zich meer welkom voelen op school.

Ook leerkrachten ervaren barrières en lijken lang niet altijd gemotiveerd om ouders te betrekken, zo blijkt uit het huidige onderzoek, het onderzoek van Hofman (2016) en gesprekken met verschillende informanten. Uit het expertgesprek met de onderwijsconsultant van het RKBO blijkt dat leerkrachten in Suriname verplicht zijn om eerst vijf jaar op scholen in het binnenland te werken. Veel leerkrachten wonen in de stad en moeten zo'n twee uur reizen naar Marowijne. Hierdoor zijn leerkrachten na schooltijd snel weg en niet altijd in staat of gemotiveerd om huisbezoeken af te leggen. Waar schoolleiders uit Groningen reeds aangaven dat school het contact dient te initiëren, vormt dit een barrière in het betrekken van ouders. Uit het huidige onderzoek blijkt conform literatuur dat ouders de motivatie van de leerkracht in huisbezoeken en de open houding van school juist waarderen en zij gemakkelijker de school binnen lopen om met de leerkracht of schoolleider te praten wanneer ze het gevoel hebben dat ze welkom zijn (Epstein & Sanders, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Lusse, 2013; Overmaat & Boogaard, 2004). Een *open, uitnodigende sfeer van de school gecombineerd met gemotiveerde leerkrachten en schoolleiders* lijkt dus een vijfde veronderstelde werkzame factor in ouderbetrokkenheid.

Ten slotte kwam in het huidige onderzoek naar voren dat *extended family* vaak de rol van ouders vervullen wanneer er sprake is van barrières. De senior onderwijsspecialist van Edukans zegt dat dit in vele (ontwikkelings)landen het geval is en het daarom kortzichtig is slechts te richten op de band tussen school en ouders. Dit is in overeenstemming met de ideeën van de *pedagogische civil society*, waar organisaties en burgers een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid hebben rondom kinderen (De Winter, 2012). Scholen in Groningen zijn reeds begonnen met het betrekken van de gehele gemeenschap door onder andere speeltuinen, wijkcentra en sportverenigingen in de gehele gemeente te verbinden met de school. Daarnaast hebben zij een zogeheten brugfunctionaris aangesteld die de 'brug' tussen ouders en school kleiner maakt. Dit kan onder andere door het aanbieden van taallessen aan ouders of het organiseren van verschillende activiteiten. De hele gemeenschap heeft immers belang bij goed onderwijs (De Winter, 2012; Desforges & Abouchaar, 2003) en het *betrekken van de gemeenschap* lijkt hiermee een zesde veronderstelde werkzame factor.

Ervaren effectiviteit. Als derde operationalisering van visie werd de ervaren effectiviteit van ouders onderzocht. Verwacht werd dat ouders van mening waren dat hun betrokkenheid een positieve invloed heeft op zowel de leerprestaties als het gedrag van het kind, ongeacht sociale klasse of armoede (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 1995; Mcwayne et al., 2004), maar ook de individuele eigenschappen van het kind van invloed zijn op deze veranderingen (Bordewijk et al., 2007). De resultaten uit het huidige onderzoek

ondersteunen deze verwachtingen deels. Zo gaf de meerderheid van de respondenten aan dat de leerprestaties van de kinderen verbeterd waren en kinderen daarnaast meer op hun hoede waren voor een bezoek van de leerkracht thuis dan wel van de ouder op school. Deze veranderingen waren eveneens afhankelijk van het kind zelf. Opvallend en tegen de verwachtingen in was de grote invloed die de staat lijkt te hebben op ouderbetrokkenheid. Ouders hadden hierdoor het gevoel weinig te kunnen bepalen in de school. Leerkrachten en schoolleiders beweerden daarentegen dat ouders wel degelijk iets in kunnen brengen, maar dit gewoon niet doen (Hofman, 2016). Hier is dus sprake van een inconsistentie in ervaringen. Naast dat ook hier een open, gelijkwaardige communicatie en het uitspreken van ieders verwachtingen van belang is, lijkt het hierin van belang dat ouders (nog meer) worden meegenomen in het beleid en het bedenken van activiteiten. Dus een *bottom-up* benadering in plaats van *top-down*. In overeenstemming hiermee gaven verschillende informanten aan dat het van belang is om vanaf dag 1 met alle betrokken partijen nauw samen te werken en hen in alles te betrekken. Ouders weten op die manier dat er iets met hun ideeën gedaan wordt en dit vergroot mogelijk de ervaren effectiviteit van hun betrokkenheid. Een *bottom-up benadering* lijkt een laatste veronderstelde werkzame factor. Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om te onderzoeken wat de invloed is van een dergelijke *bottom-up* benadering.

Methodische kanttekeningen

Zowel het huidige onderzoek als het onderzoek van Hofman (2016) hebben plaatsgevonden in de nabije omgeving van de school. Mogelijkerwijs waren de respondenten geneigd antwoorden te geven die sociaal aanvaard zijn (Baarda et al., 2013). Hoewel in beide studies geprobeerd is dit te vermijden door een zo neutraal mogelijke houding aan te nemen als onderzoeker en anonimiteit aan de respondenten te verzekeren, heeft dit mogelijk de betrouwbaarheid van het onderzoek geschaad. Een tweede methodische kanttekening heeft betrekking op de interviewtechnieken van de onderzoeker. Mogelijk waren de interviewvragen te veel gestuurd. Dit komt doordat veel vragen door de respondenten niet begrepen werden vanwege gebrekkige taalvaardigheden, wat een extra uitleg noodzakelijk maakte. Daarnaast heeft de onderzoeker mogelijk de antwoorden van de respondent niet goed begrepen en daardoor niet genoeg doorgevraagd. Hierdoor is mogelijk geen volledig antwoord verkregen (Boeije, 2010). Een derde methodische kanttekening betreft het inhoudelijke generalisatieprincipe. Zo zijn relatief weinig ouders onderzocht aangezien de daadwerkelijke betrokkenheid laag was en ouders derhalve moeilijk te bereiken waren. Bovendien heerst er een relatief sterk onderling verschil tussen de scholen. De reeds

besproken culturele en onderlinge (machts)verhoudingen in de verschillende dorpen zijn te veelomvattend geweest om ze allen te bespreken en mee te nemen in het onderzoek.

In vervolgonderzoek wordt aanbevolen om met behulp van etnografisch veldonderzoek de dorpen separaat van elkaar te onderzoeken, waardoor meer volledige conclusies getrokken kunnen worden die voor de betreffende school gelden (Baarda et al., 2013). Daarnaast zou in vervolgonderzoek bij voorkeur gebruik gemaakt kunnen worden van tolk of iemand van de lokale omgeving om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen en ervoor te zorgen dat een grotere onderzoekspopulatie betrokken kan worden, waaronder de in de huidige studie moeilijk bereikbare ouders. Dit draagt bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

Wat dit onderzoek sterk heeft gemaakt is dat de groep respondenten divers was in hun mate van betrokkenheid, doordat ook ouders die ‘toevallig’ in de buurt van de school waren benaderd zijn en bereidwillig waren te participeren in het onderzoek. Daarnaast heeft dit onderzoek zich gericht op een brede dataset door naast ouders ook het perspectief van leerkrachten en schoolleiders mee te nemen middels de parallelstudie van Hofman (2016), en de resultaten terug te koppelen aan in totaal 11 informanten in zowel Nederland als Suriname, waardoor verklaringen gevonden werden voor bepaalde genoemde lokale kwesties, zaken of belevenissen van respondenten.

Implicaties

Met behulp van de zeven veronderstelde werkzame factoren, die geïdentificeerd zijn vanuit de resultaten van het huidige onderzoek, de resultaten van de parallelstudie van Hofman (2016), een terugkoppeling naar scholen in Groningen, gesprekken met meerdere informanten én een vergelijking met de literatuur, zijn aanbevelingen opgesteld worden richting opdrachtgever Edukans en zijn de tools ‘Ouderbetrokkenheid in de praktijk’ (Hofman & Nijboer, 2016a) en de Engelse versie ‘Parental involvement in practice’ reeds tot stand gekomen (Hofman & Nijboer, 2016b). Middels deze aanvankelijk nog ontbrekende tool of handleiding kan gelijktijdig de huidige methode in Marowijne en Groningen versterkt worden, alsmede de methode overdraagbaar gemaakt worden naar andere scholen en landen, altijd met behulp van aanpassingen aan de lokale context. Deze tool kan zodoende handvatten bieden om ouderbetrokkenheid te verbeteren, om de leerresultaten en het gedrag van de kinderen in meerdere landen op een positieve manier te beïnvloeden en bij te dragen aan het wegnemen van de onderwijsachterstanden.

Allereerst werd aanbevolen dat de tool geen blauwdruk moest zijn in het vormen van ouderbetrokkenheid, maar dat het slechts handvatten biedt voor het opzetten van een

workshop ter bevordering van ouderbetrokkenheid. Scholen dienen dit naar eigen wensen en maatstaven in te kunnen vullen. Dit maakt de tool meer toepasbaar in verschillende culturen, omdat op deze manier kan worden uitgegaan van de behoeften en talenten van ouders en scholen, in plaats van hun gebreken. Op basis van de geïdentificeerde veronderstelde werkzame factoren uit de discussie van dit artikel is ervoor gekozen om in de tool drie kernwaarden centraal te stellen, die alle factoren ondervangen: *partnerschappen*, *bottom-up* en *multi-stakeholder*. Zo wordt allereerst benadrukt dat ouders en school niet gelijk zijn, maar wel gelijkwaardig. Beide partijen handelen immers in het belang van het kind.

Partnerschappen vragen om wederzijds respect en oprechte interesse in elkaars perspectieven en belangen (Edukans, 2016). Daarnaast is het belangrijk dat ouderbetrokkenheid niet wordt opgelegd door de staat, schoolleiders of leerkrachten, maar dat het iets is dat van iedereen samen is. De gedachte is om met alle betrokken partners ideeën te bedenken en uit te voeren en daarbij uit te gaan van de krachten en kunnen van ouders. De school is echter wel degene die het contact dient te initiëren. *Interactieve beleidsvorming* heeft hierbij gediend ter inspiratie (Edelenbos & Monnikhof, 2001). Kenmerkend door een bottom-up benadering worden hierbij in een vroeg stadium burgers, bedrijven, maatschappelijke organisaties en/of andere overheden bij de vorming van beleid betrokken, met de bedoeling om middels een dialoog tot een oplossing voor gezamenlijk gedefinieerde problemen te komen (Edelenbos & Monnikhof, 2001). Ten slotte blijkt uit de discussie van dit artikel dat ouderbetrokkenheid niet alleen iets is tussen ouders en school, maar iets van de hele gemeenschap. In de tool wordt dan ook aangeraden om buurthuizen, verenigingen, overheden, ministeries, gemeenten etc. te betrekken om allen samen te werken in het belang van het kind. Hiermee wordt beoogd een gevoel van gezamenlijke opvoedingsverantwoordelijkheid te creëren, wat vanuit de pedagogische civil society de opvoeding en socialisatie van het kind ten goede komt (De Winter, 2012). Eveneens sluit dit aan bij het project ‘Allemaal Opvoeders’, waarin Centra voor Jeugd en Gezin ingezet worden om sociale netwerken en de verbondenheid tussen jeugd, ouders, buurtbewoners, vrijwilligers en andere betrokkenen rondom het gezin te versterken (Nji, 2010).

Concreet biedt de tool instructies voor het opzetten van het gesprek tussen kinderen, ouders, school en de gemeenschap. In dialoog bepalen zij welke waarden zij belangrijk vinden voor de school. Deze waarden kunnen breed en uiteenlopend zijn, waarbij het doel is dat uiteindelijk toegewerkt wordt naar enkele kernwaarden. Vervolgens wordt bedacht hoe deze kernwaarden bereikt dan wel behouden kunnen worden door middel van verschillende activiteiten of handelingen. Deze concrete invulling wordt aan scholen zelf overgelaten en is

daarmee voor iedere school uniek. De tool wordt aangevuld met praktijkvoorbeelden of *good practices* uit zowel Groningen als Marowijne, om te laten zien welke activiteiten werkzaam kunnen zijn in het bevorderen van ouderbetrokkenheid (Hofman & Nijboer, 2016a, 2016b).

Een aanbeveling aan Edukans is het inzicht dat deze tool niet een statisch document is, maar een continu proces die aan verbetering en/of verandering onderhevig blijft. Zo dient aandacht besteed te worden aan het implementeren van de tool. Implementatieonderzoek kan uitwijzen wat de beste manier hiervoor is en of de gebruikers bijvoorbeeld behoefte hebben aan ondersteuning door middel van een training. Het niet vinden van de gewenste resultaten kan immers ook veroorzaakt worden door een onjuiste implementatie. Vervolgonderzoek in de vorm van een inventarisatieonderzoek, pilotstudy en of evaluatieonderzoek zou daarnaast moeten uitwijzen of de tool daadwerkelijk toe te passen is in meerdere landen. Aanbevolen wordt om dit te laten onderzoeken door lokale maar toch objectieve studenten of wetenschappers, waardoor nog minder vanuit westerse kennis gehandeld wordt (Ansell, 2005). Met deze resultaten kan de tool verfijnd worden, waardoor het steeds beter aansluit op de behoeften van de gebruikers. Mogelijk moeten er meerdere versies komen voor verschillende landen of continenten.

Inzicht verkrijgen in de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid heeft zodoende in het verder verrijken van de literatuur met kennis uit een niet-westers land én het ontwikkelen van beide tools implicaties geboden voor zowel wetenschap als praktijk, wat heeft bijgedragen aan de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek.

Literatuur

- Allik, J., & Realo, A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 29-49. doi:10.1177/0022022103260381
- Ansell, N. (2005). *Children, youth and development*. Londen: Routledge.
- Baar, P. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Bordewijk, A., Dries, H., Harkink, M., & Visser, E. (2007). *Ouderbetrokkenheid thuis: Sleutel voor schoolsucces. Over de invloed van ouders op het schoolsucces van hun kind en de rol van (voor)schoolse voorzieningen*. Velp: Centrum Maatschappelijke Ontwikkeling Gelderland.
- Bugental, D., & Grusec, J. (2006). Socialization processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, 6, 3 (pp. 366-428). doi:10.1002/9780470147658.chpsy0307
- De Baat, M., Messing, C., & Prins, D. (2014). *Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- De Winter, M. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Desforges, C., & Abouchaar (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Douma, L., & De Haan, M. (2008). Allochtone ouders over school: Gebrek aan betrokkenheid of cultuurverschillen? *Didaktief*, 38, 10-11. Verkregen op 1 februari 2016, van <http://www.onderwijsdatabank.nl/64511/gebrek-aan-betrokkenheid-of-cultuurverschillen/>
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York/Londen: Plenum Press.
- Edelenbos, J., & Monnikhof, R. (2001). *Lokale interactieve beleidsvorming*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA bv.
- Edukans (2014). *Samen sterk voor onderwijs wereldwijd: Visie en aanpak Edukans (2014-2016)*. Amersfoort: Edukans.

- Edukans (2016). *Ouderbetrokkenheid onderwijs: Duurzame partnerschappen tussen ouders en scholen in Suriname en in Nederland (Projectnummer UTSN2-1-O-052-G)*. Amersfoort: Edukans.
- Elbers, E. (2002). *Interculturele pedagogiek: Een verkenning*. Utrecht: FSW.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding: Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. doi:10.1177/0031721711009200326
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. *Extended Educational Change*, 5, 482-502. doi:10.1007/978-94-011-4944-0_24
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54. Verkregen van <http://www.ebscohost.com>
- Greenfield, P. M., Quiroz, B., & Raeff, C. (2000). Cross-cultural harmony in the social construction of the child. In S. Harkness, & C. Raeffs (Eds.), *Variability in the social construction of the child: New directions for child and adolescents developments* (pp. 93-108). San Fransisco: Jossey Bass.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 3, 538-548. doi:10.1037/0022-0663.89.3.538
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2013). *Samen scholen: Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hofman, E. C. (2016). *Samen staan we sterk, een enkeling is een drenkeling: Een exploratief onderzoek naar de visie en vormgeving van schoolleiders en leerkrachten omtrent ouderbetrokkenheid op drie basisscholen in Marowijne (Suriname)* (Master Thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hofman, E., & Nijboer, E. (2016a). *Ouderbetrokkenheid in de praktijk: Een handleiding voor het versterken van betrokkenheid van ouders en de gemeenschap bij het onderwijs*. Amersfoort: Edukans.
- Hofman, E., & Nijboer, E. (2016b). *Parental involvement in practice: Tool for increasing parental and community involvement in school*. Amersfoort: Edukans.

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiatio, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., De Jong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105-130. doi:10.1086/499194
- Kroon, S., & Yagmur, K. (2014). Research for language policy in Surinamese education: A study on involvement and detachment. *Current Issues in Language Planning, 15*, 443-462. doi:10.1080/14664208.2014.927091
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85. doi:10.2307/2112583
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental involvement intervention in elementary education*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lusse, M. (2013). *Proefschrift: Een kwestie van vertrouwen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*, 363-377. doi:10.1002/pits.10163
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs: Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Michener, V. J. (1998). The participatory approach: Contradiction and co-option in Burkina Faso. *World Development, 26*, 2105-2118. doi:10.1016/S0305-750X(98)00112-0
- MinOWC (2011). *Rapport meertaligheid*. Paramaribo: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur.
- NJI (2010). *De kracht van de pedagogische civil society: Versterking van een positieve sociale opvoed- en opgroeiomgeving*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Overmaat, M., & Boogaard, M. (2004). *Neemt ouderparticipatie af? Stand van zaken en tips voor scholen en ouderraden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Prins, D., Wienke, D., & Van Rooijen, K. (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- RMO (2012). *Ontzorgen en normaliseren: Naar een sterkere eerstelijns gezondheidszorg*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit: Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsléerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F. Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- SPG (2014). *Bijna helft Groninger kinderen groeit op in achterstandswijk*. Verkregen op 5 juni 2016, van <http://sociaalplanbureau groningen.nl/action/news/item/44/bijna-helft-groninger-kinderen-groeit-op-in-achterstandswijk.html>
- Stichting BMP (2013). *Opvoeden in Suriname*. Amsterdam: Stichting Bevordering Maatschappelijke Participatie.
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands: A multidisciplinary study of risk and protective factor explaining early school-leaving*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Veen, A. (2007). *Pilot huisbezoeken (project Capabel)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school: Over de uitval van ‘overbelaste’ jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.