



Onderwijs,
de kans van je leven

“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)

Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken 2015-1016

Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Datum: 5 juli 2016

Naam: Emma Hofman

Studentnummer: 5655927

Eerste beoordelaar: Dr. Paul Baar

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. Mariëtte de Haan

Stage-organisatie: Edukans

Stagebegeleider: Drs. Mildred Klarenbeek

Abstract

The past two years, the Ministry in Marowijne (Suriname) has strongly focused on reducing the number of early school leavers by enhancing parental involvement in primary schools. This has been done in cooperation with partners from Groningen (The Netherlands). Parental involvement seems to be an important factor for enhancing the educational success and wellbeing of children. This study provides insight in effective factors of parental involvement. Results from 15 qualitative interviews about the vision and concrete realisation of school leaders and teachers concerning parental involvement on three primary schools in Marowijne are linked back to the partners in Groningen. Based on these results, recommendations could be formulated to Edukans for creating a tool for enhancing parental involvement in other countries than Suriname and The Netherlands. All respondents think of parental involvement as an important factor for enhancing educational success and behaviour of children. A lot of activities on the schools in Marowijne are based on the talents. Still only a few parents are coming to school. In order to involve more parents it seems effective that parents and the school engage in a dialogue where they can pronounce their expectations and experiences.

Keywords: parental involvement, primary schools, Marowijne, Groningen, Edukans

Samenvatting

Het MinOWC in Marowijne (Suriname) heeft de afgelopen twee jaar sterk ingezet op het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters door ouderbetrokkenheid op basisscholen te bevorderen. Dit is gedaan in samenwerking met partners uit Groningen (Nederland). Ouderbetrokkenheid blijkt namelijk een belangrijke factor bij het verbeteren van onderwijsresultaten en het welzijn van kinderen. In dit onderzoek wordt inzicht verkregen in werkzame factoren omtrent ouderbetrokkenheid. Uitkomsten van 15 kwalitatieve interviews over de visie en vormgeving van schoolleiders en leerkrachten omtrent ouderbetrokkenheid op drie basisscholen in Marowijne worden teruggekoppeld naar de partners in Groningen. Op basis daarvan worden aanbevelingen geformuleerd naar Edukans voor het opzetten van een tool ter bevordering van ouderbetrokkenheid die ook in andere landen dan Suriname en Nederland ingezet kan worden. Alle respondenten vinden ouderbetrokkenheid belangrijk en zien het als een effectieve strategie voor het bevorderen van onderwijsresultaten en het gedrag van kinderen. In Marowijne worden al veel activiteiten georganiseerd waarbij ingezet wordt op de talenten van ouders. Er komen echter nog steeds weinig ouders naar school. Om meer ouders te betrekken blijkt het werkzaam dat ouders en school een gelijkwaardige dialoog aangaan waarin verwachtingen en ervaringen naar elkaar uitgesproken kunnen worden.

Sleutelwoorden: ouderbetrokkenheid, basisscholen, Marowijne, Groningen, Edukans

“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)

Een goede samenwerking tussen ouders en school lijkt steeds meer aandacht te winnen binnen het Nederlandse onderwijs. Niet alleen de school is verantwoordelijk voor goed onderwijs, maar ook ouders en de gemeenschap (Schnabel, 2016). In het binnenland van Suriname lijkt ook steeds meer aandacht te komen voor deze samenwerking. Uit een bijeenkomst met de inspecteur van het Surinaamse Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (MinOWC) in het district Marowijne blijkt dat het Ministerie in wil zetten op ouderbetrokkenheid voor het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters. Ouderbetrokkenheid blijkt een belangrijke voorspeller voor schoolsucces van kinderen (Driessen, Smit, & Slegers, 2005; Jeynes, 2012; Kim, 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004). Het Ministerie lijkt zich terecht zorgen te maken over het aantal voortijdig schoolverlaters in het binnenland van Suriname. Uit een expertgesprek blijkt dat slechts 32% van de leerlingen op een basisschool in het district Marowijne de school met een diploma verlaat.

Door de samenwerking tussen ouders en school vooral in te zetten ter bevordering van de resultaten van leerlingen wordt een ‘at-risk’ benadering gehanteerd. Hierbij ligt de nadruk op het vinden van risicofactoren en deze vervolgens te genezen (RMO, 2012). Tegenwoordig wordt steeds meer gepleit voor modellen van ‘*positive psychology*’ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). In plaats van alleen maar te kijken naar het voorkomen van risico’s, bekijken deze modellen wat al goed gaat en hoe deze positieve aspecten bevorderd kunnen worden. Zo kan ouderbetrokkenheid positief bekeken worden en een vergroot sociaal netwerk bevorderen wanneer ouders uit de buurt elkaar ontmoeten op school. Dit netwerk kan ondersteuning bieden bij de opvoeding van kinderen en de kans op kwetsbaarheid binnen het gezin verkleinen (RMO, 2012). Op die manier werkt ouderbetrokkenheid protectief doordat beschermende factoren in stand blijven en risicofactoren worden verminderd. Door het versterken van sociale netwerken kan een ‘pedagogische civil society’ ontstaan. Dit duidt op vrijwillige (informele) verbanden van organisaties en burgers ten behoeve van de opvoeding van kinderen. Deze sociale netwerken zijn belangrijk voor het versterken van sociaal kapitaal, betrokkenheid, wederzijdse ondersteuning en sociale controle. Met het bevorderen van deze aspecten kan meer protectief gehandeld worden in plaats van enkel vanuit risicofactoren (De Winter, 2012).

In het district Marowijne in Suriname wordt erkend dat de betrokkenheid van ouders bij school belangrijk is. Vanuit hen is dan ook de vraag ontstaan naar een programma gericht op de verbetering van ouderbetrokkenheid. Ontwikkelingsorganisatie Edukans is op die vraag ingegaan en is in samenwerking met de Vereniging Christelijk Onderwijs Groningen (VCOG) en lokale Surinaamse stichting Okanisie Pikien het programma ‘Ouderbetrokkenheid onderwijs: Duurzame partnerschappen tussen ouders en scholen in Suriname en Nederland’ gestart. Vanaf nu afgekort met programma ‘Ouderbetrokkenheid’. Binnen dit programma zijn drie basisscholen in Marowijne (Suriname) en drie basisscholen in Groningen (Nederland) aan elkaar gekoppeld om als gelijkwaardige partners van elkaar te leren over ouderbetrokkenheid. Deze scholen zijn aan elkaar verbonden omdat in beide contexten dezelfde problematiek speelt; het is moeilijk ouders binnen de school te krijgen, de scholen kernmerken zich door veel etnische en culturele diversiteit, veel ouders hebben laag genoten onderwijs en een lage sociaal economische status (Edukans, 2016).

Gezien de grote culturele en contextuele verschillen tussen Suriname en Nederland lijkt het moeilijk de manier van denken over ouderbetrokkenheid vanuit Groningen toe te passen in Marowijne, en andersom. Toch is het aannemelijk factoren te ontdekken die in beide contexten werken. Hierbij is het van belang te kijken naar behoeften binnen de lokale context (Ansell, 2005). Door werkzame factoren aan te passen aan de lokale context kan een methode ter bevordering van ouderbetrokkenheid worden ontwikkeld die zowel in de Surinaamse als de Nederlandse context toepasbaar is. Het is dus van belang te kijken naar de lokale behoeften van schoolleiders, leerkrachten en ouders met betrekking tot ouderbetrokkenheid.

De doelstelling van dit onderzoek is inzicht te verkrijgen in werkzame factoren omtrent ouderbetrokkenheid en het formuleren van aanbevelingen voor het opzetten van een tool ter bevordering van ouderbetrokkenheid die ook in andere landen dan Suriname en Nederland ingezet kan worden. De bevindingen in Marowijne worden teruggekoppeld naar Groningen om inzicht te verkrijgen in hoe beide situaties zich tot elkaar verhouden. Deze terugkoppeling is relevant omdat op basis daarvan aandachtspunten geformuleerd kunnen worden over werkzame factoren van ouderbetrokkenheid die in zowel in Marowijne als in Groningen werkzaam lijken te zijn. Deze werkzame factoren kunnen als aandachtspunt geformuleerd worden naar Edukans.

Veel onderzoek naar ouderbetrokkenheid richt zich op westerse landen. Binnen deze onderzoeken wordt wel regelmatig de invloed van etnische diversiteit besproken (Desforges & Abouchaar, 2003). Er is echter nog weinig onderzoek verricht naar ouderbetrokkenheid in

de ‘herkomstlanden’ van deze etnische groeperingen. Inzicht in wat ouderbetrokkenheid moeilijk maakt in deze landen zou kunnen bijdragen aan de bewustwording van waarom het voor sommige (immigranten)ouders in Nederland ook moeilijk is om betrokken te raken bij het onderwijs van hun kind. Deze bevindingen kunnen zowel voor de maatschappij als voor de wetenschap ingezet worden om ouderbetrokkenheid voor verschillende etnische groeperingen in het basisonderwijs te verbeteren. Daarnaast is tijdens een expertgesprek naar voren gekomen dat onderzoeken naar ouderbetrokkenheid in Marowijne vooral kwantitatief van aard zijn. Dit onderzoek richt zich op de visie en vormgeving van schoolleiders en leerkrachten omtrent ouderbetrokkenheid in Marowijne. Hiervoor is de volgende vraagstelling opgesteld: *‘Wat is de visie van schoolleiders en leerkrachten omtrent ouderbetrokkenheid op drie basisscholen in het district Marowijne (Suriname) en op welke manier wordt deze ouderbetrokkenheid bij de school concreet vormgegeven?’*. Visie wordt geoperationaliseerd in de betekenis van ouderbetrokkenheid, redenen die schoolleiders en leerkrachten hebben om ouders al dan niet te betrekken en barrières voor ouders om naar school te komen, en de mate van effectiviteit die wordt ervaren. Vormgeving wordt geoperationaliseerd in ervaren praktijk. Dit is de ervaring die schoolleiders en leerkrachten hebben met de concrete vormgeving van ouderbetrokkenheid op hun school.

Om de werkzame factoren meer compleet en betrouwbaar te maken wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een parallelstudie. De resultaten van de masterthesis van Nijboer (2016) worden meegenomen in de discussie van dit onderzoek. Nijboer (2016) onderzoekt ook de visie en vormgeving omtrent ouderbetrokkenheid in Marowijne, maar dan vanuit het perspectief van ouders. Door deze resultaten mee te nemen in de implicaties richt de aanbeveling omtrent werkzame factoren zich op een bredere dataset. Daarnaast kunnen mogelijke inconsistenties tussen de school en ouders ontdekt worden. Door deze twee perspectieven met elkaar te combineren, kunnen zowel aanbevelingen voor de wetenschap als voor de praktijk worden gedaan.

Theoretisch kader

Betekenis ouderbetrokkenheid (visie)

Ouderbetrokkenheid is de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind. Deze betrokkenheid kan zich thuis voordoen, maar ook op school (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Driessen et al., 2005; Herweijer & Vogels 2013; Kim, 2009). In de literatuur zijn verschillende definities van ouderbetrokkenheid te vinden (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbakkink-Marchand, 2013), daarom is voor de consistentie van dit onderzoek één definitie aangehouden. Deze is afgeleid van de definitie die

gebruikt is tijdens het programma ‘Ouderbetrokkenheid’. Ouderbetrokkenheid is hierin te onderscheiden in ouderparticipatie en onderwijskundig partnerschap. Ouderparticipatie is de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school, deze activiteiten kunnen zowel formeel als informeel zijn (Bokdam, Tom, Berger, Smit, & Rens, 2014). Bij formele ouderparticipatie komen ouders meelevens, meedenken en meebeslissen op school (Prins, Wienke, & Van Rooijen, 2013), hierbij kan gedacht worden aan het lidmaatschap van een ouderraad of medezeggenschapsraad (Herweijer & Vogels 2013). Informele ouderparticipatie wordt gekenmerkt door meelevens, meehelpten en meedenken (Prins et al., 2013), dit is bijvoorbeeld het helpen bij een schoolreisje of ondersteunende activiteiten in de school of klas (Herweijer & Vogels, 2013; Menheere & Hooge, 2010).

Onderwijskundig partnerschap maakt onderscheid tussen een didactisch en een pedagogisch partnerschap. Hierbij wordt aangenomen dat ouders naast een opvoedkundige taak ook een onderwijsondersteunende taak hebben. Tegelijkertijd heeft het onderwijs naast een onderwijstaak ook een opvoedkundige dimensie. Het ideaalbeeld bij een onderwijskundig partnerschap is dan ook dat ouders en de school elkaar ondersteunen bij de opvoeding en het onderwijs van kinderen (Herweijer & Vogels, 2013). Het belang van het kind staat hierbij altijd centraal (Prins et al., 2013).

De meeste modellen van ouderbetrokkenheid zijn afgeleid van families uit de blanke middenklasse (Huntsinger & Jose, 2009). Toch vormen westerse modellen vaak het ideaalbeeld voor de veelal westerse ontwikkelingsorganisaties. Deze modellen worden opgelegd in niet-westerse landen zonder rekening te houden met eventuele verschillen (Ansell, 2005; Nsamenang, 2008). Ansell (2005) is kritisch over het implementeren van westerse ideeën in niet-westerse landen. Deze worden vaak opgelegd alsof het universeel gedeelde waarden zijn. Verwacht wordt dat wat in het westen wordt verstaan onder ouderbetrokkenheid in een land als Suriname heel anders is. Zuid-Amerikaanse landen hanteren vaak opvattingen van een collectivistische cultuur, in tegenstelling tot de individualistische cultuur van het westen. Binnen het collectivisme heerst de gedachte dat opvoeden de enige rol van de ouder is, onderwijzen en het bevorderen van een morele ontwikkeling behoort tot de rol van de leerkracht. Binnen de individualistische cultuur wordt zowel het opvoeden als het onderwijzen van kinderen als de rol van de ouder gezien, de rol van de leerkracht is onderwijzen (Trumbull, Rothstein-Fisch, & Hernandez, 2003). Verwacht wordt dat Surinaamse ouders de betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind niet zien als hun rol, maar enkel als de taak van de leerkracht.

Naast de culturele verschillen tussen westerse en niet-westerse landen, kunnen etnische verschillen binnen Suriname zelf ook invloed hebben op de betekenisvorming van ouderbetrokkenheid. Suriname is een van de meest etnisch diverse samenlevingen in de wereld. In het land worden meer dan twintig verschillende talen gesproken. De bevolking bestaat onder andere uit inheemsen, afstammelingen van slaven uit West en West Centraal Afrika, Chinezen, Hindoestanen, Javanen en Brazilianen (Kroon & Yagmur, 2014). Modellen die in een bepaalde cultuur dominant zijn, beïnvloeden de betekenisvorming van ouderbetrokkenheid. Overtuigingen over hoe kinderen zich ontwikkelen, wat ouders moeten doen om hun kinderen effectief op te voeden en wat ouders thuis zouden moeten doen om hun kinderen te helpen succesvol te zijn op school beïnvloeden de manier waarop ouders hun rol binnen de school construeren (Eldering, 2011; Hoover-Dempsey et al. 2005).

Met deze verschillen in betekenisvorming moet dan ook rekening gehouden worden tijdens een samenwerking tussen verschillende landen, zoals bij het programma ‘Ouderbetrokkenheid’. Bij een dergelijke samenwerking is het belangrijk dat alle partijen elkaar accepteren als mens met zijn of haar interesses en overtuigingen. Hierbij kan de benadering van sociaal leren gebruikt worden. Dit impliceert dat in leersituaties de achtergronden, meningen en opvattingen van alle participanten naar voren moeten komen in de discussie door middel van een oprechte dialoog. Door alle partners als competente actoren te beschouwen en de dialoog aan te gaan, kunnen culturele en historische barrières overbrugd worden (Zeelen & Van der Linden, 2009).

Redenen voor ouderbetrokkenheid vanuit de school en barrières voor ouders (visie)

De samenwerking tussen school en ouders is een belangrijk middel om de verschillende domeinen van het leven van het kind te verbinden (Hirsto, 2010). Verwacht wordt dat de redenen van schoolleiders en leerkrachten om ouders te betrekken bij de school te maken heeft met hun overtuigingen ten aanzien van ouderbetrokkenheid (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). De ervaren effectiviteit van ouderbetrokkenheid heeft invloed op de mate waarin de leerkracht ouders zal betrekken bij de school. Daarnaast zal ouderbetrokkenheid waarschijnlijk meer worden bevorderd door leerkrachten die ervan overtuigd zijn dat het belangrijk is voor het onderwijssucces en welzijn van kinderen (Hoover-Dempsey et al., 2002; Kim, 2009). Culturele modellen kunnen eveneens een rol spelen bij de redenen om ouders al dan niet te betrekken. Een leerkracht kan uit een andere cultuur komen dan leerlingen en ouders op school. Conflicten tussen de waarden van ouders en de impliciete waarde van de school kunnen zorgen voor problemen in crossculturele communicatie. Miscommunicatie ontstaat dan doordat de impliciete waarde van de school als

vanzelfsprekend wordt gezien, terwijl ouders uit andere culturen dit niet begrijpen (Crozier & Davies, 2007; Trumbull et al., 2003).

Miscommunicatie kan van invloed zijn op de redenen van de school om ouders al dan niet te betrekken, maar het kan ook een barrière vormen voor ouders om betrokken te zijn bij de school. Miscommunicatie tussen leerlingen, ouders en school kan zowel direct als indirect een gevolg zijn van taal. Verwacht wordt dat taal een reden is voor ouders om niet naar school te komen. De directe invloed is te vinden in de Nederlandse instructietaal die wordt gehanteerd op Surinaamse scholen. De meeste ouders en kinderen in Marowijne communiceren echter in het Aucaans met elkaar (Kroon & Yagmur, 2014). Het niet spreken van de schooltaal vormt een barrière voor ouders om naar school te komen of hun kinderen te helpen met schoolwerk (Kim, 2009). De indirecte invloed van taal doet zich voor wanneer kinderen berichten van de school naar hun ouders moeten overbrengen. Alle kinderen die naar school komen zijn op een cultuur specifieke manier gesocialiseerd in taal. Kinderen leren de normen en rituelen van communicatie van hun thuiscultuur, het kan zijn dat deze niet in overeenstemming is met de gangbare schoolcultuur (Lovelace & Wheeler, 2006). Bij communicatie met ouders via kinderen kunnen leerkrachten verwachten dat kinderen weten, of zouden moeten weten, wat de onderliggende professionele code van de leerkracht is. Het kan zijn dat leerkrachten met kinderen communiceren op een manier die in de cultuur van de school heel normaal is, maar dat kinderen deze communicatieve code anders opvatten waardoor ouderbetrokkenheid al vroeg tegengehouden wordt (Weininger & Lareau, 2003).

Veel ouders in het binnenland van Suriname hebben te maken met een lage sociaal economische status en een laag onderwijsniveau (Sitaldin, Watkin, Vis, & Smits, 2011). Verwacht wordt dat dit belangrijke barrières zijn voor ouders zijn om naar school te komen. Betrokkenheid wordt gezien als een link tussen sociale klasse en de prestaties en aanpassing van leerlingen. Hoe armer de omstandigheden van ouders, hoe moeilijker het voor hen is om de educatieve ontwikkeling van hun kind te ondersteunen (Desforjes & Abouchaar, 2003). Daarnaast vormt een lager onderwijsniveau van ouders een barrière voor de betrokkenheid op school (Kim, 2009). Ouders die hoger onderwijs hebben genoten, hebben meer kennis van het onderwijssysteem en kunnen hun kinderen beter ondersteunen dan ouders met een lager onderwijsniveau (Traag & Van der Velden, 2011). Toch hoeft het onderwijsniveau van ouders geen barrière te vormen voor betrokkenheid bij de school (Bakker et al., 2007). Wel kan het zijn dat ouders met een lager onderwijsniveau minder zelfvertrouwen hebben. Minder zelfvertrouwen van ouders bij betrokkenheid wordt vaak geassocieerd met lagere

verwachtingen over de uitkomsten van een poging hun kinderen te helpen met schoolwerk (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Vormgeving van ouderbetrokkenheid in de praktijk (ervaren praktijk)

Bij de vormgeving van ouderbetrokkenheid op school speelt de leerkracht een belangrijke rol. Door een uitnodiging van de leerkracht voelen ouders zich meer welkom om te participeren op school. Op die manier krijgen ouders meer kennis over het leren van hun kind. Daarnaast krijgen ze meer vertrouwen dat hun betrokkenheid nuttig is en dat dit gewaardeerd en verwacht wordt. Ook kan het bijdragen aan de overtuiging van hun persoonlijke rol en een toenemende positieve overtuiging van het effect van hun acties (Hoover-Dempsey et al., 2005). Wanneer ouders uitgenodigd worden kan dit betekenen dat ouders vanuit verschillende economische achtergronden betrokken worden bij de school (Hoover-Dempsey et al., 2002). Daarnaast raken meer ouders betrokken door een zorgzame houding van het schoolpersoneel, positief contact, een vriendelijk gebaar en respect (Kim, 2009). Hierbij is een open dialoog tussen alle betrokkenen over de onderwijzende taak van ouders en de opvoedende taak van leerkrachten van belang (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006). Verwacht wordt dat een open schoolstructuur en het uitnodigen van ouders van belang is bij het vormgeven van ouderbetrokkenheid (Hoover-Dempsey et al., 2005; Kim, 2009; Smit et al., 2006). Deze open en uitnodigende schoolstructuur kan zich ook thuis voortzetten door middel van huisbezoeken. Hierdoor kan het contact met ouders en kinderen verbeteren en daarmee de drempel om naar school te komen verlagen (Menheere & Hooge, 2010). Om ouderbetrokkenheid thuis te stimuleren lijkt het van belang dat leerkrachten en ouders communiceren over de ondersteuning bij schoolwerk (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Er kunnen verschillende programma's en activiteiten voor ouders opgezet worden op school. Het is van belang een gevarieerd aanbod te hebben waarin standaard benaderingen zijn opgenomen, zoals ouder-leerkracht bijeenkomsten over de prestaties van kinderen. Daarnaast kunnen activiteiten, zoals workshops en sociale evenementen, worden afgestemd op de school en de gemeenschap (Hoover-Dempsey et al., 2005). Met name bij het opstellen van activiteiten voor ouders uit verschillende etnische groeperingen is het van belang dat deze gebaseerd zijn op de behoeften van de ouders. Ouders lijken meer welwillend te participeren op school wanneer programma's aansporen tot kleine groepsdiscussies en sociale activiteiten. Ook kunnen verschillende lessen en workshops aangeboden worden over middelen uit de gemeenschap (Kim, 2009). Het is dus van belang dat bij het vormgeven van ouderbetrokkenheid de uitnodiging in eerste instantie vanuit de school komt. De activiteiten zullen vervolgens op de behoeften of talenten van ouders afgestemd moeten worden. Hierbij

sluit eveneens de benadering van het sociale leren aan (Zeelen & Van der Linden 2009). Verwacht wordt dat activiteiten in samenspraak en naar tevredenheid van alle betrokken partijen opgezet kunnen worden wanneer ouders en school een oprechte dialoog met elkaar aangaan.

Ervaren effectiviteit (visie)

Ouderbetrokkenheid op school wordt vaak in relatie gebracht met betere schoolprestaties en gedrag van kinderen (Bakker et al., 2013; Desforges & Abouchaar, 2003; Driessen et al., 2005; Jeynes, 2012; Kim, 2009; McWayne et al., 2004; Menheere & Hooge, 2010). De ondersteuning die thuis aan kinderen wordt gegeven door ouders lijkt de grootste invloed te hebben op de ontwikkeling van het kind (Bakker et al., 2013). Hierbij kan het gaan om activiteiten als het praten met kinderen over school en het helpen met schoolwerk (McWayne et al., 2004). De betrokkenheid van ouders bij schoolse activiteiten thuis wordt geassocieerd met betere samenwerking, sociaal gedrag tussen leeftijdsgenoten, zelfvertrouwen, minder antisociaal gedrag en hogere cognitieve ontwikkelingsscores (Desforges & Abouchaar, 2003; McWayne et al., 2004). Ouderparticipatie op school lijkt meer invloed te hebben op het gedrag van leerlingen dan op de leerprestaties (Desforges & Abouchaar, 2003). Kinderen van ouders die actief betrokken zijn op school laten meer sociale competentie zien en hebben minder gedragsproblemen (Kim, 2009). Deze kinderen laten een hoger niveau van zelfregulatie zien en vertonen minder storend gedrag wanneer ze met leeftijdsgenoten spelen (McWayne et al., 2004). Verwacht wordt dat de betrokkenheid thuis zal leiden tot betere prestaties van kinderen en betrokkenheid op school tot een verandering in gedrag.

Voor kinderen uit arme gezinnen is ouderbetrokkenheid thuis een belangrijke beïnvloedende factor voor hun veerkracht. Voor een verbetering van hun onderwijsresultaten is deze ondersteuning een van de belangrijkste protectieve factoren (Desforges & Abouchaar, 2003). Verschillende studies tonen echter aan dat sociaal economische verschillen geen invloed hebben op de mate van onderwijssucces van kinderen wanneer ze ondersteuning krijgen van hun ouders (Bakker et al., 2007; Desforges & Abouchaar, 2003). Op basis hiervan kan verwacht worden dat, ongeacht de situatie van ouders, ouderbetrokkenheid tot betere prestaties en een verandering in gedrag van kinderen leidt.

Onderzoeksvragen

Om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden zijn de volgende geoperationaliseerde onderzoeksvragen opgesteld: ‘*Welke betekenis geven schoolleiders en leerkrachten aan ouderbetrokkenheid?*’; ‘*Welke redenen hebben schoolleiders en*

leerkrachten om ouders wel of niet te betrekken bij de school en wat zijn vanuit hun perspectief barrières voor ouders om betrokken te zijn?'; 'Hoe ervaren schoolleiders en leerkrachten de vormgeving van ouderbetrokkenheid in de praktijk?' en 'Hoe ervaren schoolleiders en leerkrachten de effectiviteit van ouderbetrokkenheid op hun school?'

Methode

Type onderzoek

In dit onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethode gehanteerd. Hierin zijn gebeurtenissen, situaties en personen beschreven en geïnterpreteerd naar aard en eigenschappen (Baar, 2002). De betekenis die aan deze gebeurtenissen, situaties en personen is gegeven stond hierbij centraal (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2013). Er is een exploratieve onderzoeksmethode gebruikt, waarbij cyclisch te werk is gegaan. Deze manier van werken is inductief. Kennis is tot stand gekomen door de gehele situatie waarin een persoon zich bevindt te begrijpen (Bazeley, 2013). Constante vergelijking van de data heeft het mogelijk gemaakt theorie te genereren waarmee de vraagstelling van dit onderzoek is beantwoord (Boeije, 2002; Glaser, 1965).

Dit onderzoek is uitgevoerd in vier fasen, deze fasen dienden ter oriëntatie en ondersteuning van de dataverzameling. De eerste fase heeft als veldoriëntatie in Groningen gediend. In de tweede fase heeft de dataverzameling in Marowijne plaatsgevonden. In fase drie zijn de bevindingen uit Marowijne teruggekoppeld naar de partners in Groningen. Op basis van deze terugkoppeling zijn in fase vier aanbevelingen gedaan. In de onderzoeksprocedure wordt de invulling van deze fasen verder besproken.

Respondenten

In fase 2 van het onderzoek zijn kwalitatieve interviews afgenomen bij vijftien respondenten. Dit waren drie schoolleiders en twaalf leerkrachten van de drie basisscholen in Marowijne. Op de grootste school zaten tussen 169 en 197 leerlingen, de middelste school had 135 leerlingen en de kleinste school telde 81 leerlingen. Alle drie schoolleiders waren twee jaar schoolleider op hun school. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 32 jaar. Er zijn veertien vrouwelijke respondenten bevraagd en één mannelijke. De selectie van de respondenten is gedaan middels een 'gemakssteekproef'. De respondenten bij wie de interviews zijn afgenomen, waren het makkelijkst te benaderen (Robinson, 2014). Hieraan was het criterium verbonden dat zij werkzaam waren als leerkracht of schoolleider op één van de drie onderzoeksscholen.

In dit onderzoek is gestreefd naar inhoudelijke generalisatie. Processen die zich in een bepaalde situatie voordoen kunnen toepasbaar zijn in een andere setting (Bazeley, 2014).

Concepten en relaties kunnen dan gegeneraliseerd worden naar een situatie waar hetzelfde fenomeen zich voordoet (Boeije, 2002). In dit onderzoek zijn werkzame factoren omtrent ouderbetrokkenheid geformuleerd. Deze kunnen gegeneraliseerd worden naar Groningen of naar andere landen waar dezelfde situatie met betrekking tot ouderbetrokkenheid zich ook voordoet.

Onderzoeksinstrument

In dit onderzoek is middels kwalitatieve, semi-gestructureerde interviews de visie en vormgeving van schoolleiders en leerkrachten omtrent ouderbetrokkenheid bevestigd. Op basis van de operationalisering van de onderzoeksvragen is een topic lijst opgesteld, deze diende als leidraad tijdens de interviews. Door het gebruik van kwalitatieve interviews als instrument heeft de respondent veel ruimte gekregen voor het beantwoorden van de vragen, maar de onderzoeker zorgde ervoor dat alle onderwerpen behandeld werden (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). De topic lijst voor dit onderzoek is opgesteld aan de hand van verschillende studies naar de visie en vormgeving omtrent ouderbetrokkenheid vanuit de school (Hirsto, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2002; Kim, 2009). Daarnaast is een bestaande vragenlijst over ouderbetrokkenheid van één van de Groningse scholen gebruikt. Er zijn geen volledige vragenlijsten overgenomen. De onderwerpen in de studies zijn gebruikt om een indruk te krijgen van belangrijke topics. De lijst is vervolgens aangevuld naar eigen inzicht. Doordat de topic-lijst voor een deel is opgesteld aan de hand van wetenschappelijke studies (Hirsto, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2002; Kim, 2009), is de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot.

De topics van de interviews zijn opgedeeld in de vier geoperationaliseerde onderzoeksvragen. Ten eerste is gevraagd welke betekenis de respondent geeft aan ouderbetrokkenheid. Een vraag bij dit topic was: 'Wat is uw betekenis van ouderbetrokkenheid hier op school?'. Ten tweede zijn vragen gesteld over de redenen die de respondenten hadden om ouders al dan niet bij de school te betrekken en wat vanuit hun perspectief barrières voor ouders waren om betrokken te raken. Een vraag bij dit topic was: 'Waar kan het volgens u door komen dat ouders minder naar school komen?'. Ten derde is gevraagd naar de ervaren praktijk van de respondenten, deze topics zijn gebaseerd op de studie van Hirsto (2010) en de bestaande vragenlijst uit Groningen. Vragen bij dit topic waren: 'Hoe wordt gecommuniceerd met ouders?' en 'Welke activiteiten organiseert de school voor ouders?' Ten slotte is de ervaren effectiviteit van de respondent bevestigd op basis van studies van Kim (2009) en Hoover-Dempsey, Walker, Jones, en Reed (2002). Een vraag bij dit topic was: 'Heeft u verandering ervaren bij uw leerlingen die u toe kunt schrijven aan

ouderbetrokkenheid?'. Om de betrouwbaarheid en interne validiteit van het onderzoeksinstrument te garanderen is elk topic kort geïntroduceerd, zijn antwoorden samengevat en is regelmatig doorgevraagd (Baarda et al., 2013). Dit is gedaan om zeker te zijn dat het gehele antwoord van de respondent goed begrepen is en om de kans op interpretatiefouten te verkleinen.

Onderzoeksprocedure

Dit onderzoek is uitgevoerd in vier fasen. In de fase één (januari 2016) is een week veldoriëntatie uitgevoerd in Groningen tijdens het bezoek van de Surinaamse partners. In deze periode is kennis gemaakt met de verschillende partners binnen het programma en hebben observaties plaatsgevonden tijdens activiteiten met de partners. Deze observaties hebben als voorbereiding op de tweede fase gediend. In fase twee (februari – april 2016) heeft de dataverzameling in Suriname plaatsgevonden. Hierin stonden de kwalitatieve interviews met schoolleiders en leerkrachten centraal. Aan alle respondenten is door de onderzoeker mondeling toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Zij hebben vervolgens mondeling ingestemd met hun deelname. Voorafgaand aan elk interview is het doel uitgelegd en is aan de respondent gevraagd of het interview opgenomen mocht worden. Ook is duidelijk gemaakt dat de anonimiteit van de respondent gewaarborgd blijft. Dit draagt bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2013). De meeste interviews hebben plaatsgevonden in het klaslokaal van de leerkracht in aanwezigheid van de leerlingen. Daarnaast hebben interviews plaatsgevonden op het schoolerf en in het kantoor van de schoolleider. Gemiddeld duurden de interviews 35 minuten.

Naast de kwalitatieve interviews hebben zes informantengesprekken plaatsgevonden in fase twee. Deze gesprekken dienden ter oriëntatie en ondersteuning van het onderzoek. Verslaglegging hiervan komt in het hele onderzoek terug. Gesprekken met een schoolleider uit Groningen en een Senior Onderwijsspecialist van Edukans hebben meer inzicht gegeven in de opzet en het doel van het programma 'Ouderbetrokkenheid'. Om meer achtergrondinformatie te verkrijgen over het onderzoeksgebied en de drie onderzoeksscholen is met vier Surinaamse informanten gesproken: de inspecteur van het MinOWC van Marowijne, een onderwijsconsulent van het Rooms Katholiek Bijzonder Onderwijs (RKBO), een onderzoeker bij stichting Equalance en de voorzitter van stichting Okanisie Pikien.

In fase drie (mei 2016) zijn de bevindingen uit Marowijne teruggekoppeld naar vier informanten in Groningen: de twee schoolleiders, een beleidsadviseur onderwijskwaliteit van VCOG en de Senior Onderwijsspecialist van Edukans. Inzichten uit deze gesprekken komen terug in de discussie van dit onderzoek. Door middel van deze gesprekken zijn inzichten uit

Marowijne en Groningen uitgewisseld. Op basis van deze terugkoppeling zijn in fase vier (juni 2016) aanbevelingen gedaan over mogelijk ontdekte werkzame factoren omtrent ouderbetrokkenheid in Suriname en in Nederland. Daarnaast zijn in deze fase de resultaten van de parallelstudie met Nijboer (2016) meegenomen in de verslaglegging van de discussie.

Data-analyse

De getranscribeerde interviews zijn conform de kwalitatieve analysemethoden van Baar (2002) en Baarda, De Goede, en Teunissen (2013) geanalyseerd. De uitspraken van de respondenten zijn gelabeld met behulp van het analyseprogramma NVivo en vervolgens ondergebracht bij de bijpassende onderzoeksvraag. Door te werken met het analyseprogramma NVivo is de analysemethode transparant, hierdoor is de betrouwbaarheid gewaarborgd. In de formulering van de labels is zo dicht mogelijk bij de woorden van de respondent gebleven. Op die manier wordt zo dicht mogelijk bij de betekenis van de uitspraken gebleven en worden interpretatiefouten te verkleinend. Deze manier van coderen en analyseren zorgt voor een grotere betrouwbaarheid en interne validiteit (Baar, 2002). De labels en uitspraken zijn vervolgens middels analytische inductie systematisch met elkaar vergeleken. Vervolgens zijn, door dimensiering, kernlabels naar voren gekomen. Om de betrouwbaarheid en interne validiteit van dit onderzoek te vergroten is op herhaalbare wijze gewerkt waarbij constante vergelijking van de data is toegepast (Boeije, 2002). Door middel van kernlabels zijn overeenkomsten of verschillen in de betekenis die respondenten gaven aan gebeurtenissen en situaties ontdekt. Vanuit deze op inductieve wijze gevormde theorie is vervolgens antwoord gegeven op de vraagstelling van dit onderzoek (Baar, 2002).

Resultaten

In deze resultatensectie worden de uitkomsten van fase twee van dit onderzoek besproken. De belangrijkste uitkomsten uit de kwalitatieve interviews met vijftien schoolleiders en leerkrachten worden besproken aan de hand van de geoperationaliseerde onderzoeksvragen. Kernlabels geven per onderzoeksvraag het rendement van de kwalitatieve analyse weer, deze zijn cursief weergegeven in de tekst. Er is in de analyse geen onderscheid gemaakt tussen uitspraken van schoolleiders en leerkrachten. Om aan te geven om welke respondent het gaat zijn uitspraken van schoolleiders weergegeven met 'S' en leerkrachten met 'L'. De resultaten uit de kwalitatieve interviews zijn aangevuld met relevante informatie uit observaties tijdens de fase van dataverzameling in Suriname.

Betekenis ouderbetrokkenheid

Uit de interviews is gebleken dat de respondenten ouderbetrokkenheid zien als iets wat *thuis en op school plaats kan vinden*. De meeste respondenten zagen ouderbetrokkenheid als

ondersteuning van ouders voor hun kinderen, ouders kunnen bijvoorbeeld een handje helpen in de klas of ondersteuning bieden bij schoolwerk. Daarnaast werd het gezien als *participatie bij activiteiten op school*. Ouderbetrokkenheid werd dus beschreven als een *samenwerking tussen ouders en de school*. Volgens de meeste respondenten was de *school eindverantwoordelijk* bij het tot stand brengen van deze samenwerking. De school moet ouders uitnodigen, maar ouders zijn vervolgens zelf verantwoordelijk om in te gaan op deze uitnodiging:

“Maar jij zit in de klas, jij ziet van dat kind is zwak, jij ziet van hee ik heb zo een ouder nodig om samen te praten om te kijken hoe we een oplossing eraan gaan brengen. Vandaar dat ik zeg dat het de school is.” [L10]

Schoolleiders en leerkrachten hadden verschillende verwachtingen van ouders als het gaat om hun betrokkenheid. De meeste respondenten verwachtten dat *ouders hulp bieden met betrekking tot school*. Deze hulp kan zowel in de klas als thuis plaatsvinden. Respondenten vonden dat *ouders belangstelling moeten hebben voor het leren van hun kind*.

Redenen voor ouderbetrokkenheid vanuit de school en barrières voor ouders

Alle respondenten vertelden het belangrijk te vinden om ouders te betrekken. De voornaamste reden die ze hiervoor gaven was dat *ouders op die manier weten wat hun kind op school doet*. De respondenten verwachtten dat de belangstelling van ouders een *stimulus kan zijn voor het kind* en kan *bijdragen aan betere resultaten en een verandering in het gedrag van kinderen*. In elk interview werd de indruk gewekt dat *leerkrachten de ouders nodig hebben*. Kinderen besteden maar een deel van hun dag op school, de rest van de dag zijn ze met hun ouders. Een goede samenwerking tussen ouders en school werd daarom als belangrijk ervaren:

“Samen staan we sterk, een enkeling is een drenkeling. Dus als we het met zijn allen samen kunnen doen, dan bereiken we toch veel meer dan wanneer je het alleen zou doen.” [S3]

Ondanks dat schoolleiders en leerkrachten aangaven het betrekken van ouders bij de school erg belangrijk te vinden, vertelden ze dat *veel ouders niet tot die betrokkenheid in staat zijn*. De respondenten meenden dat ouders tegen verschillende barrières aanlopen. De voornaamste barrière was dat *ouders werken op hun kostgrondje* of gaan ‘*hosselen*’ in *Frans-Guyana*. Hierdoor hebben ze geen tijd om naar school te komen. Ook vertelden de respondenten dat in het gebied *veel alleenstaande moeders wonen* met soms *nog meer kleine kinderen thuis*. Naast het werk van de ouders zagen de respondenten de soms *grote afstand van huis naar school* als barrière voor ouders om naar school te komen. Een schoolleider

meende dat betrokkenheid bij de school nieuw is voor de meeste ouders, *ze moeten er nog aan wennen meer belangstelling te hebben* voor het onderwijs van hun kind. In het gebied van de drie scholen zijn *veel ouders ongeschoold*, ze kunnen niet lezen en spreken slecht Nederlands. De respondenten zagen dit zowel als barrière voor ouders om naar school te komen, als om thuis te helpen met schoolwerk. Daarnaast is op de scholen een *nieuwe onderwijsmethode ingevoerd die de meeste ouders niet kennen*:

“Dat maakt het lastig ja, want ze willen die kinderen wel helpen maar die methode verschilt heel veel.” [L2]

Ervaren praktijk

Elf respondenten gaven aan dat de *school open staat voor ouders*. Ouders mogen altijd langskomen, hierbij worden ze niet gebonden aan vaste tijden:

“Ja want kijk als je ze gaat beperken aan tijd. Als de ouder op dat moment juist geen tijd heeft, dan ga je die ouder terug sturen? Ik heb dat liever niet, ik heb dan liever dat ze normaal komen. Wanneer je ziet dat iedereen al komt (...) dan kan je tijden gaan vaststellen.” [S1]

Vrijwel alle respondenten gaven aan dat de *school open staat voor ideeën van ouders* wanneer dit binnen het curriculum van de school past en in afstemming met de schoolleider gebeurt. De schoolleiders en leerkrachten hadden echter de ervaring dat *ouders nooit met ideeën komen*:

“Ja ik denk wel dat het mogelijk is, het is wel nooit gebeurt hoor want die ouders van hier (...) zijn wat dat betreft wel wat schuw.” [L9]

Vrijwel alle respondenten hadden de ervaring dat het met de betrokkenheid van ouders *nog niet gaat zoals het moet*, niet alle ouders komen naar school. Wanneer deze groep ouders wel naar school komt, meenden de respondenten dat ze vooral naar ouderochtenden komen en minder participeren bij activiteiten. *Ze informeren vooral naar gedrag en prestaties* van hun kinderen. Ook komt deze groep ouders *pas naar school na een uitnodiging*. Ouders die vaker betrokken zijn, waren volgens de respondenten *steeds dezelfde groep ouders*. Deze ouders doen hun best en komen uit zichzelf naar school. De respondenten meenden dat de *groep ouders die vaker naar school komt vooral geschoolde en jonge ouders* zijn. Dit onderscheid werd ook beschreven bij de betrokkenheid thuis, *geschoolde ouders helpen wel*. Toch vertelden de meeste respondenten dat ze het idee hebben dat *thuis niet vaak geoefend wordt*. De mate van hulp thuis was volgens hen aan de schriften en de tassen van de kinderen te zien:

“Je merkt het wanneer ze het doen, (...) een enkeling doet het wel. Want je merkt het ook aan die kinderen hun tassen. Want als jij als leerkracht ook even vraagt: maak je

tas open, laat me zien. Of dan zie je een heleboel gescheurde schriften of (...) oud brood in die tassen. Dat soort mooie dingen zie je in die tassen, dus je merkt het echt wel als die ouders letten op wat hun kinderen allemaal doen op school.” [S1]

De schoolleiders en leerkrachten ervaarden dus moeilijkheden met het betrekken van het merendeel van de ouders. Toch geloofden zij erin dat ze zelf meer ouders kunnen betrekken. Vrijwel alle respondenten vertelden dat ze *zichzelf in staat zien meer ouders bij de school te betrekken*. Om ouders meer te betrekken, vertelden de meeste respondenten *persoonlijk contact te zoeken wanneer ouders niet naar school komen*. Negen respondenten gaven aan op huisbezoek te gaan:

“Ik zeg altijd als die ouders niet kunnen komen dan moeten wij als leerkracht naar die ouders gaan. Al is het in het weekend, je maakt gewoon een afspraak.” [L13]

Door dit contact vertelden de respondenten te willen *uitvinden waarom ouders niet komen*. Twee schoolleiders legden uit dat zij ouders naar school proberen te krijgen door te *dreigen dat hun kind anders thuis moet blijven*:

“Ik probeer manieren te bedenken om ze toch nog proberen te dwingen. Door die kinderen een briefje mee te geven naar huis (...), het mag eigenlijk niet, als je moeder niet komt moet je thuis blijven zolang je niet met je moeder komt.” [S1]

Bij de communicatie met ouders over algemene zaken vertelden de meeste respondenten *persoonlijke gesprekjes te houden met ouders*. Dit gebeurt wanneer ze elkaar tegenkomen, ouders worden opgeroepen, gebeld, of er worden huisbezoeken afgelegd:

“Zie je die ouders werken daar voorin, al hun kinderen zijn hier in de klas. Als een kind niet werkt of iets niet doet en ik zie die ouders dan ga ik buiten, dan zeg ik “eeneh kom”. En als ze komen, dan spreken we.” [L10]

De meeste respondenten vertelden dat *gesprekken met ouders vooral over schoolse zaken* gaan. Ze spreken over prestaties en het gedrag van kinderen en over het schoolwerk dat ze moeten maken. Tijdens gesprekken met ouders werden volgens de respondenten *vrijwel nooit verwachtingen gecommuniceerd*. Wel gaven verschillende respondenten aan het belangrijk te vinden dat het *gesprek met ouders een positieve inzet heeft*:

“Ik heb mijn leerkrachten ook gevraagd om zo weinig mogelijk negatieve dingen naar ouders toe te brengen over kinderen. Omdat ik heb gemerkt als we te veel negativiteit brengen naar ouders dat ouders niet meer binnen de school durven te komen.” [S3]

De respondenten vertelden *ouders te informeren over activiteiten door brieven te sturen*. Ook vertelden ze *vergaderingen te houden waarin activiteiten worden uitgelegd*. Daarnaast

beschreven de respondenten te communiceren over activiteiten *via de oudercommissie, de leesjuf of de leerlingen*.

De respondenten beschreven verschillende activiteiten op hun school. Deze zijn onderverdeeld in vier soorten: *activiteiten met betrekking tot schoolse vaardigheden*, zoals voorlezen door ouders en lessen meevolgen in de klas; *activiteiten met betrekking tot talent van ouders*, zoals handenarbeid, en sport- en kookdagen; *activiteiten ter ondersteuning van ouders*, zoals het Medisch Opvoedkundig Bureau uitnodigen op school; en *activiteiten ter ondersteuning van school*, zoals het schoonmaken van het schoolgebouw. De respondenten beschreven activiteiten met betrekking tot talent van ouders het vaakst. Zo is een sportdag *vanuit de ouders ontstaan*, ouders hebben de dag georganiseerd. De schoolleiders en leerkrachten vertelden dat *ouders dit soort activiteiten graag doen* en dat de *activiteiten goed zijn voor betrokkenheid*:

“Het is goed. Op zo een manier hebben we ook geprobeerd dat zij meer betrokken raken. Niet altijd iets vanuit ons en dat ze meer komen helpen, maar het is goed om te zien dat zij het alleen organiseren.” [L9]

Uit observaties tijdens deze sportdag bleek dat ouders inderdaad enthousiast zijn over een dergelijke activiteit. Ongeveer tien moeders speelden fanatiek slagbal tegen de leerkrachten. Na de wedstrijd bleven ze nog praten met leerkrachten en andere ouders.

Alle respondenten vertelden dat aan de hand van het bezoek van de schoolleiders aan Groningen een voorleesochtend is opgezet. Ouders worden door de leesjuf uitgenodigd om een boek voor te bereiden en dit voor te lezen op school. Alle respondenten spraken enthousiast over dit project:

“Echt super dat ouders toch bereid zijn om te komen voor een kwartiertje (...) te komen lezen. En je merkt het ook al aan de reacties van de kinderen, die vinden het leuk.” [L2]

Bij de vormgeving van activiteiten op school lijken de respondenten het dus van belang te vinden aan te sluiten bij het talent van de ouders en ze verantwoordelijkheid te geven bij de organisatie van activiteiten. Aan de andere kant gaven ze wel aan dat ouders niet uit zichzelf met ideeën komen. Het lijkt dus nog moeilijk dit te realiseren.

Om ouderbetrokkenheid thuis te bevorderen gaven de meeste respondenten aan *tips te geven aan ouders over ondersteuning bij schoolwerk*. Ze vertelden dat ze ouders aanraden te vragen naar het schoolwerk van hun kind en samen te lezen. Wel gaven veel respondenten aan dat het voor ouders moeilijk is om te helpen omdat *veel ouders ongeschoold* zijn en de *nieuwe onderwijsmethode niet kennen*. Naast het geven van tips met betrekking tot de thuissituatie,

gaven de respondenten aan ook thuis langs te gaan door het *afleggen van huisbezoeken*. Op één school werd dit elk kwartaal al gedaan, de andere twee scholen zijn dit nog van plan. Verschillende respondenten vertelden dat *ouders ervoor open staan* dat leerkrachten thuis langskomen:

“We hebben het al een aantal keer gedaan, drie keer. (...) We doen het elk kwartaal een keer en je ziet ook dat de ouders tevreden zijn. Vooral die groep ouders die dan niet naar school kunnen komen, maar dat we toch naar hun toe kunnen gaan om ze het een en ander door te geven.” [L9]

Tijdens observaties gedurende huisbezoeken is ondervonden dat sommige ouders thuis zijn gebleven van hun werk om met de leerkracht te kunnen spreken.

Een terugkerend gevoel bij de respondenten was dat de mate van betrokkenheid van ouders nog niet is zoals ze het graag zouden zien. De meeste respondenten vertelden behoefte te hebben aan *meer ouders op school krijgen* en *meer activiteiten organiseren* voor ouders. Om meer ouders te betrekken gaven verschillende respondenten aan dat het belangrijk is *meer activiteiten te laten aansluiten bij de interesse van ouders*:

“Ik moet eerst met mijn ouders samen zitten. Want ik kan zeggen wat ik voor ze wil, maar ik wil ook graag horen wat zij zelf willen. Wat voor behoefte ze hebben. (...)

Straks pak ik iets waar ze niet eens behoefte aan hebben, toch. Dan is het zonde.” [S1]

De respondenten ervoeren dus dat nog weinig ouders naar school komen. Ze hebben de behoefte om meer ouders in de school te krijgen. Om dit te bewerkstelligen zullen activiteiten aan moeten sluiten bij de behoeften van ouders. Hierover zal dus duidelijke communicatie tussen de school en ouders plaats moeten vinden.

Ervaren effectiviteit

Wanneer kinderen thuis ondersteuning krijgen van hun ouders beschreven de respondenten vooral een *verbetering in de prestaties* van kinderen te ervaren. De respondenten legden uit dat wanneer ouders meer op de hoogte zijn van het schoolwerk van hun kinderen, ze meer motivatie bij de kinderen ervaren. Zoals eerder vermeld, stelden de respondenten dat niet alle ouders thuis helpen. Enkele respondenten meenden echter dat het niet uit moet maken dat ouders ongeschoold zijn of de nieuwe methode niet kennen:

“Al kan je niet lezen, maar neem dat schrift van dat kind en kijk. Maak het open en dan kijk je gewoon, blader er gewoon door. Dan ziet dat kind ooh mijn moeder heeft belangstelling.” [L6]

De respondenten die geen verandering in prestaties of gedrag hebben ervaren gaven aan hier niet op gelet te hebben of dit nog te willen evalueren. Wanneer ouders naar school komen

ervaarden de meeste respondenten dat *leerlingen beter gedrag laten zien*, ze zitten rustiger in de klas. Daarnaast beschreven twaalf respondenten ook *betere prestaties doordat ouders naar school komen*.

Naast veranderingen in het gedrag en de prestaties van de kinderen beschreven de respondenten ook *veranderingen bij ouders wanneer ze meer betrokken raken bij de school*. De respondenten vertelden dat *ouders meer hun best doen*. Zo komen ze vaker uit zichzelf naar school en voelen zich vrijer op school:

“Ja vanaf we veel meer activiteiten samen met ze doen, zie je ook dat ze vrijer zijn geworden om naar school te komen. Vroeger moesten ze echt nog over die drempel gaan, ze kwamen naar school pas wanneer jij ze liet roepen. Maar nu zie je wel dat ze uit zichzelf, als ze met iets zitten of iets willen vragen, dat ze wel gewoon op school komen om te vragen.” [L9]

Ouders doen niet alleen meer hun best in het contact met de school, één respondent merkte op dat ouders ook hun best doen door nette kleding te dragen wanneer ze naar school komen. Wanneer ouders eenmaal op school zijn geweest ervaarden twee schoolleiders dat ze ook andere ouders bij de school betrekken, op die manier *betrekken ouders elkaar*. Wanneer de respondenten bij ouders thuis langsgaan ervaarden ze dat ouders daarna sneller naar school komen. Daarnaast meenden de respondenten dat ouders zich tijdens huisbezoeken *vrijer voelen* dan tijdens een gesprek op school. Deze ervaring sluit aan bij de observaties tijdens huisbezoeken, waar ouders de leerkracht trots vertelden over hun kind.

Discussie

Door middel van dit onderzoek is inzicht verkregen in de visie en vormgeving van leerkrachten en schoolleiders omtrent ouderbetrokkenheid op drie basisscholen in het district Marowijne (Suriname). De doelstelling van dit onderzoek was inzicht te verkrijgen in werkzame factoren omtrent ouderbetrokkenheid en het formuleren van aanbevelingen voor het opzetten van een tool ter bevordering van ouderbetrokkenheid die ook in andere landen dan Suriname en Nederland ingezet kan worden. Deze bevindingen uit Marowijne worden in de implicaties teruggekoppeld naar de situatie in Groningen en het onderzoek van Nijboer (2016).

Betekenis ouderbetrokkenheid

Bij betekenisvorming werd verwacht dat de overwegend westerse definitie van ouderbetrokkenheid niet direct toepasbaar zou zijn in Suriname (Huntsinger & Jose, 2009; Ansell, 2005; Nsamenang, 2008; Trumbull et al., 2003). De betekenis die de schoolleiders, leerkrachten en ouders (Nijboer, 2016) aan ouderbetrokkenheid gaven, blijkt echter sterk

overeen te komen met de definitie uit de literatuur. In beide gevallen wordt ouderbetrokkenheid gezien een partnerschap tussen ouders en school is die zowel op school als thuis plaats kan vinden (Bokdam et al., 2014; Herweijer & Vogels 2013). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de gebruikte definitie voortkomt uit het programma ‘Ouderbetrokkenheid’. De meeste respondenten zijn al twee jaar betrokken bij dit programma en zullen om die reden deze definitie kennen. De partners hebben miscommunicatie over de betekenis van ouderbetrokkenheid weten te voorkomen door hierover in gesprek te gaan met elkaar (Weininger & Lareau, 2003). Verder onderzoek zal aan moeten tonen of de betekenis van ouderbetrokkenheid in een andere context ook hetzelfde zal zijn. Een tweede verwachting was dat Surinaamse ouders betrokkenheid bij het onderwijs niet als hun rol zien (Trumbull et al., 2003). De resultaten waren niet conform deze verwachting. Respondenten legden juist sterk de nadruk op een goede samenwerking tussen ouders en school. Ook ouders wilden de verantwoordelijkheid voor het leren van hun kind delen met de school (Nijboer, 2016). Betrokkenheid bij het onderwijs wordt dus wel gezien als de rol van ouders. Verschillen in de schoolcultuur en thuiscultuur zijn mogelijk een andere verklaring voor moeilijkheden bij het betrekken van ouders. Ouders voelen zich wel verantwoordelijk te helpen, maar begrijpen de heersende schoolcultuur niet (Crozier & Davies, 2007). Vervolgonderzoek zal dit aan moeten tonen.

Redenen voor ouderbetrokkenheid vanuit de school en barrières voor ouders

Alle respondenten vonden het belangrijk ouders te betrekken bij de school. Conform de verwachting heeft de overtuiging van schoolleiders en leerkrachten over ouderbetrokkenheid invloed op hun redenen om ouders al dan niet te betrekken (Hoover-Dempsey et al., 2002). Zo stelden de respondenten een gevoel van effectiviteit te ervaren door het betrekken van ouders omdat ze ouders nodig hebben. Ze waren ervan overtuigd dat de betrokkenheid van ouders belangrijk is voor schoolsucces en het gedrag van kinderen. Ouders wilden met hun betrokkenheid ook zorgen voor betere schoolprestaties van hun kinderen (Nijboer, 2016). Een tweede verwachting was dat een lage sociaal economische status en een laag onderwijs niveau barrières zijn voor ouders om naar school te komen (Kim, 2009; Kroon & Yagmur, 2014). Deze verwachting werd bevestigd door de resultaten. Veel ouders zijn ongeschoold en spreken slecht Nederlands. Daarnaast moeten ouders veel werken waardoor ze geen tijd hebben om naar school te komen. Ouders bevestigden deze barrières (Nijboer, 2016). Om ouders meer te betrekken zou bekeken kunnen worden wat de school kan veranderen, in plaats van uit te gaan van de tekorten van ouders (Crozier & Davies, 2007). Vanuit de school worden vaak verwachtingen opgesteld ten aanzien van ouders en hun

betrokkenheid. Ouders moeten hieraan voldoen en worden als homogene groep gezien. Verschillende etnische groeperingen worden hierdoor minder zichtbaar in termen van wat ze te bieden hebben (Crozier, 2001). Vervolgonderzoek zal aan moeten tonen of het uitspreken van dit soort verwachtingen zal leiden tot meer ouderbetrokkenheid in etnisch diverse contexten.

Ervaren praktijk

Conform de verwachting dat een open en uitnodigende schoolstructuur van belang is bij het betrekken van ouders (Hoover-Dempsey et al., 2005; Kim, 2009; Smit et al., 2006), blijkt uit de resultaten dat ouders te allen tijde op school moeten kunnen komen. Dit wordt ook bevestigd door ouders, echter gaven zij wel aan het gevoel te hebben niets te kunnen bepalen op school (Nijboer, 2016). De schoolleiders en leerkrachten stelden daarentegen dat ouders met nieuwe ideeën kunnen komen, maar dit niet doen. Ondanks de openheid van de school bleek dat het met de betrokkenheid van ouders nog niet gaat zoals het moet. De overtuiging van ouders dat zij niets kunnen bepalen, zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat weinig ouders naar school komen. Deze inconsistenties zouden overbrugd kunnen worden door een dialoog aan te gaan waarin alle partners als gelijkwaardig worden beschouwd (Zeelen & Van der Linden, 2009). Vervolgonderzoek zal dit aan moeten tonen. Een tweede verwachting was dat het van belang is dat de leerkracht ouders uitnodigt (Hoover-Dempsey et al., 2005). De resultaten zijn conform deze verwachting. Respondenten gaven aan dat de meeste ouders niet uit zichzelf naar school komen, maar pas komen na een oproep. Ouders gaven aan dat de school eerder contact met ze op mag nemen. Dit gebeurt nu pas als er iets met het kind aan de hand is (Nijboer, 2016). Schoolleiders en leerkrachten benadrukten daarentegen juist het belang van een positieve inzet bij het de gespreksvoering met ouders. Een derde verwachting was dat het bij het organiseren van activiteiten van belang is dat ouders en school een oprechte dialoog aangaan over hun behoeften (Hoover-Dempsey et al., 2005; Kim, 2009; Zeelen & Van der Linden, 2009). De resultaten bevestigen dit. Respondenten stelden aan dat ouders graag activiteiten doen die vanuit hen zijn ontstaan. Ouders gaven ook aan enthousiast te zijn over deze activiteiten (Nijboer, 2016). Uit de resultaten blijkt echter dat weinig ouders daadwerkelijk komen participeren bij activiteiten. Dit kan mogelijk verklaard worden door cultuurverschillen tussen de school en ouders. Scholen faciliteren bewust of onbewust in de exclusie van sommige ouders door activiteiten te organiseren die bepaalde kennis en gedrag vereisen dat past bij de grootste groep in de maatschappij. Persoonlijk en informeel contact met ouders kan hiervoor een oplossing bieden

(Trumbull et al., 2003). Vanwege de culturele diversiteit op de scholen in Marowijne lijkt deze theorie aannemelijk.

Ervaren effectiviteit

Verwacht werd dat betrokkenheid thuis zal leiden tot betere prestaties van kinderen en betrokkenheid op school tot een verandering in gedrag (Bakker et al., 2013; Desforges & Abouchaar, 2003; Driessen et al., 2005; Jeynes, 2012; Kim, 2009; McWayne et al., 2004; Menheere & Hooge, 2010). Uit de resultaten blijkt inderdaad dat kinderen vooral betere prestaties behalen wanneer ouders thuis helpen. Wanneer ouders op school komen, laten kinderen zowel beter gedrag als verbeterde prestaties zien. Ook ouders stelden dat de prestatie van kinderen verbetert en hun gedrag verandert (Nijboer, 2016). Een tweede verwachting was dat, ongeacht de situatie van ouders, effectiviteit wordt ervaren wanneer ouders betrokken zijn (Bakker et al., 2007; Desforges & Abouchaar, 2003). De resultaten bevestigen deze verwachting. Respondenten meenden dat het niet uit moet maken wanneer ouders ongeschoold zijn of de nieuwe onderwijsmethode niet kennen. Gesteld kan worden dat de ondersteuning van ouders niet alleen taakgericht hoeft te zijn, maar ook sociaal-emotionele ondersteuning kan zijn voor kinderen. Gemotiveerd door de betrokkenheid van hun ouders kunnen kinderen tot betere leerprestaties komen (Desforges & Abouchaar, 2003; McWayne et al., 2004).

Op basis van de onderzoeksvragen kan antwoord gegeven worden op de vraagstelling van dit onderzoek. Ouderbetrokkenheid wordt overwegend gezien als een samenwerking tussen school en ouders waarbij de school de ouders nodig heeft. Het betrekken van ouders wordt gezien als een strategie die effectief is voor het onderwijssucces en welzijn van kinderen. Deze effectiviteit is ook daadwerkelijk ervaren. Prestaties en het gedrag van kinderen verbeteren wanneer ouders betrokken raken bij de school. Ouderbetrokkenheid wordt concreet vormgegeven door het organiseren van verschillende activiteiten en het afleggen van huisbezoeken. Tegelijkertijd neemt maar een handjevol ouders deel aan deze activiteiten. Om ouderbetrokkenheid in Marowijne te bevorderen lijkt het op basis van dit onderzoek van belang goede communicatie tussen ouders en school te bewerkstelligen. Om culturele barrières tussen school en ouders te overbruggen is het van belang een dialoog aan te gaan waarbinnen verwachtingen worden uitgesproken. Het contact met ouders moet persoonlijk en informeel zijn (Trumbull et al., 2003; Zeelen & Van der Linden, 2009). Op die manier kunnen partnerschappen ontstaan waarbij het kind centraal staat. Vervolgens kunnen op een participatieve wijze, in samenspraak met alle betrokken partijen, activiteiten worden opgesteld waarbij ingezet wordt op de talenten en behoeften van ouders. Op basis van de

terugkoppeling van deze bevindingen naar Groningen kunnen werkzame factoren die in beide contexten relevant zijn ontdekt worden. Deze zullen in de implicaties besproken worden.

Methodische kanttekeningen

Dit onderzoek kent enkele methodische beperkingen. Ten eerste waren de respondenten van dit onderzoek het makkelijkst te benaderen. Dit impliceert dat zij veel weten over ouderbetrokkenheid en hier actief mee bezig zijn. Vooral gemotiveerde respondenten hebben meegedaan aan het onderzoek. Het is mogelijk dat deze respondenten met een bepaald belang hieraan deelnamen (Baarda et al., 2013). Ten tweede is de ervaren effectiviteit van de respondenten gebaseerd op geringe ouderbetrokkenheid. De meeste respondenten gaven namelijk aan dat ouders nog weinig naar school komen of thuis helpen. Ten derde zijn verschillende interviews afgenomen in het klaslokaal in aanwezigheid van leerlingen. Het is mogelijk dat respondenten hierdoor afgeleid waren, waardoor waardevolle informatie is achtergebleven (Baarda et al., 2013). Het was echter niet mogelijk dit op een andere manier op te lossen. Respondenten moesten gelijk na schooltijd weg en de tijd in het onderzoeksgebied was beperkt. Wel is steeds een inschatting gemaakt van de mate waarin de locatie het interview zou kunnen storen. Zo is een keer besloten een interview niet af te nemen omdat de klas te druk was waardoor een betrouwbaar interview niet gegarandeerd kon worden. Ten vierde is geen onderscheid gemaakt tussen de drie scholen, terwijl tijdens de periode in het onderzoeksgebied wel verschillen werden ervaren. Er is besloten deze verschillen niet mee te nemen vanwege de complexiteit die het onderzoek nu al kent. Voor vervolgonderzoek is wel aan te raden meer inzicht te verkrijgen in de verschillen in ouderbetrokkenheid tussen de drie scholen. Naast deze beperkingen is dit onderzoek sterk doordat de resultaten zijn teruggekoppeld naar Groningen en Nijboer (2016). Daarnaast zijn de resultaten ondersteund door observaties en informantengesprekken. Hierdoor is het draagvlak van dit onderzoek vergroot.

Implicaties

De implicaties van dit onderzoek zijn gebaseerd op de terugkoppeling van de bevindingen in Marowijne naar drie Groningens informanten en Nijboer (2016). Deze implicaties kunnen dienen als handvatten voor vervolgonderzoek naar ouderbetrokkenheid. Daarnaast kunnen aanbevelingen geformuleerd worden voor het opzetten van een tool ter bevordering van ouderbetrokkenheid. Deze tool vormt een verrijking van de vijfde pijler van het STER-model van Edukans. Dit model is geen blauwdruk voor goed onderwijs, maar het benoemt de dimensies voor onderwijskwaliteit. ‘Betrokkenheid van ouders en de gemeenschap’ is de vijfde pijler van dit model (Edukans, 2014).

Uit dit onderzoek blijkt dat ouders en de school elkaar nodig hebben, dit werd ook bevestigd door resultaten van Nijboer (2016). Toch komen lang niet alle ouders naar school. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ouders het gevoel hebben niets in te kunnen brengen op school. Wanneer ouders en school een dialoog met elkaar aangaan en elkaar als gelijkwaardig beschouwen kunnen dergelijke inconsistenties worden overbrugd (Zeelen & Van der Linden, 2009). Uit de terugkoppeling naar Groningen blijkt dat die strategie werkzaam is. Alles wat de scholen met de ouders doen, wordt in samenspraak beslist. Om miscommunicatie te voorkomen is het van belang behoeften en verwachtingen naar elkaar uit te spreken (Weininger & Lareau, 2003). Waarschijnlijk worden inconsistenties tussen de school en ouders in Marowijne nog niet voldoende uitgesproken. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of het uitspreken van ervaringen of verwachtingen leidt tot verbetering van ouderbetrokkenheid.

Een methode die ingezet kan worden om een gelijkwaardige dialoog tot stand te brengen tussen ouders en school is de interactieve beleidsvorming. Hierbij vindt meerzijdige communicatie plaats, waarbij inbreng van alle partijen als belangrijk wordt beschouwd (Peppel, 2011). Deze manier van werken met ouders wordt in Groningen al ingezet en is opgeschaald naar scholen met een andere doelgroep. Op een basisschool met voornamelijk hoogopgeleide ouders lijkt het ook werkzaam dat beide partijen zich naar elkaar uit kunnen spreken. Door op een gelijkwaardige manier met elkaar te spreken, kan ontevredenheid worden verminderd. Het is aan te raden in vervolgonderzoek te bekijken of deze participatieve methode kan bijdragen aan de verbetering van ouderbetrokkenheid.

Een oprechte dialoog tussen ouders en school biedt daarnaast mogelijk uitkomst voor het betrekken van ouders bij activiteiten. In Marowijne zijn ouders vooral actief bij formele activiteiten zoals ouderochtenden en minder bij informele activiteiten als handenarbeid of voorlezen. Bij het betrekken van ouders bij de school is het van belang aan te sluiten bij de persoonlijke en contextuele motivatie van ouders. Hierdoor kan de persoonlijke motivatie van ouders om naar school te komen ondersteund worden (Hoover-Dempsey et al., 2005). De schoolleiders en leerkrachten in Marowijne erkennen het belang van het inspelen op de talenten van ouders. Tegelijkertijd geven ze aan dat ondanks de aanwezigheid van dergelijke activiteiten het nog steeds moeilijk is ouders te betrekken. Ook de schoolleiders uit Groningen erkennen het belang van het inzetten op de talenten van ouders. Zij menen echter dat het op hun scholen juist moeilijker is ouders aanwezig te krijgen bij formele activiteiten zoals ouderavonden. Ouders komen eerder wanneer bijvoorbeeld een kookdag georganiseerd wordt.

Dit is een interessant verschil tussen beide contexten, vervolgonderzoek zou dit verschil kunnen verklaren.

Bij het betrekken van ouders in Marowijne wordt vooral vanuit een ‘at-risk’ benadering gedacht. Ouderbetrokkenheid richt zich nu vooral op vermindering van het aantal voortijdig schoolverlaters. Het lijkt echter ook relevant naar ouderbetrokkenheid te kijken vanuit een positiever perspectief. Vanuit de ‘at-risk’ benadering worden ouders pas betrokken wanneer kinderen het risico lopen op slechte schoolprestaties. Door ouderbetrokkenheid te benaderen vanuit een positief perspectief kan bekeken worden wat ouders kunnen betekenen voor het in stand houden en stimuleren van een goede ontwikkeling van kinderen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dit kan bewerkstelligd worden door niet alleen een gesprek aan te gaan met ouders wanneer er iets aan de hand is met het kind, maar ook als er positieve ontwikkelingen zijn. Zowel de partners in Marowijne als in Groningen hebben aangegeven dit belangrijk te vinden. Wanneer het moeilijk is ouders bij de school te betrekken, is het belangrijk persoonlijk te communiceren door regelmatig en informeel contact (Kim, 2009). Door een open en uitnodigende sfeer op school te creëren, gaan ouders zich meer betrokken voelen bij de school en kan de overtuiging van het belang van hun hulp toenemen (Hoover-Dempsey et al., 2005). Vervolgonderzoek moet aantonen of een positieve inzet van ouderbetrokkenheid in plaats van een ‘at-risk’ benadering kan zorgen voor meer ouderbetrokkenheid.

Vanuit deze positieve benadering kan ouderbetrokkenheid ook ingezet worden ter bevordering van het gemeenschapsgevoel. Door het inzetten van de ‘pedagogische civil society’ kunnen informele netwerken van organisaties en burgers ontstaan ten behoeve van de opvoeding van kinderen. Door deze aspecten te bevorderen kan meer protectief gehandeld worden in plaats van enkel vanuit risicofactoren (De Winter, 2012). In Groningen wordt al ingezet op de gemeenschap. Zo wordt vanuit de school samengewerkt met het Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG) om ouders meer actief te laten worden in de wijk. Dit sluit aan bij het project ‘Allemaal Opvoeders’. Hierbij worden CJG’s ingezet om sociale netwerken en verbondenheid tussen ouders, jeugd en andere partijen rond het kind en gezin te bewerkstelligen. De school kan hierbij een belangrijke rol spelen door een omgeving te creëren waarin ontmoetingen kunnen ontstaan (Nji, 2010). De scholen in Marowijne lijken nog niet bewust in te zetten op de bevordering van dit gemeenschapsgevoel. Wel werd ervaren dat ouders elkaar meenemen naar school. Er wordt in de gemeenschap dus wel over gesproken en op die manier wordt de betrokkenheid al bevorderd. Voor vervolgonderzoek

wordt aangeraden in kaart te brengen hoe verdere betrokkenheid van de gemeenschap invloed kan hebben op ouderbetrokkenheid.

Op basis van dit onderzoek kan gesteld worden dat enkele werkzame factoren voor ouderbetrokkenheid zijn ontdekt. Het wordt aanbevolen deze factoren mee te nemen bij het opstellen van de tool ter bevordering van ouderbetrokkenheid die ook in andere landen dan Suriname en Nederland ingezet kan worden. Zo lijkt het ten eerste van belang partnerschappen aan te gaan met ouders. Alles kan in samenspraak met ouders gedaan worden. Ten tweede moet bottom-up te werk worden gegaan. Hierbij is het belangrijk dat de school het contact met ouders initieert. Ouders en school moeten ervaringen en verwachtingen naar elkaar kunnen uitspreken. Alle betrokken partijen kunnen vervolgens op een interactieve wijze activiteiten opstellen waarbij ingezet wordt op het talent van ouders. Hierbij kan ten derde ingezet worden op een multi-stakeholder benadering. Zo kan de buurt betrokken worden bij de band tussen ouders en school. Om ouderbetrokkenheid te bevorderen is het ten slotte goed om persoonlijk contact te zoeken met ouders en dit gesprek positief in te zetten. Deze factoren vormen geen blauwdruk voor succesvolle ouderbetrokkenheid. Elke school zal hier samen met ouders op een eigen manier invulling aan moeten geven. Impactonderzoek moet aantonen of deze manier van werken daadwerkelijk invloed heeft op de bevordering van ouderbetrokkenheid. Goede samenwerking is hierbij een belangrijk uitgangspunt, een enkeling is immers een drenkeling.

Literatuur

- Ansell, N. (2005). *Children, youth and development*. London/New York: Routledge.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 177-192. doi: 10.1080/03055690601068345
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- 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.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409. doi: 10.1023/A:1020909529486
- Bokdam, J., Tom, M., Berger, J., Smit, F., & Rens, C. van (2014). *Monitor ouderbetrokkenheid po, vo en mbo: Derde meting 2014, trends in beeld*. Zoetermeer: Panteia.
- Crozier, G. (2001). Excluded parents: The deracialisation of parental involvement [1]. *Race Ethnicity and Education*, 4, 329-341. doi: 10.1080/13613320120096643
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33, 295-313. doi: 10.1080/01411920701243578
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.
- 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.

- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, *31*, 509-532. doi: 10.1080/01411920500148713
- Edukans (2016). *Ouderbetrokkenheid onderwijs: Duurzame partnerschappen tussen ouders en scholen in Suriname en in Nederland (Projectnummer UTSN2-1-O-052-G)*. Amersfoort: Edukans.
- Edukans (2014). *Samen sterk voor onderwijs wereldwijd: Visie en aanpak Edukans (2014-2016)*. Amersfoort: Edukans.
- Eldering, L. (2011). *Cultuur en opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Oxford University Press, Society for the Study of Social Problems*, *12*, 436-445. Verkregen van <http://www.jstor.org/stable/798843>
- 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.
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*, 99-108. doi: 10.1080/00313831003637857
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, 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., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 843-867. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00047-1
- 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
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 398-410. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.006

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*, 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review, 4*, 80-102. doi: 10.1016/j.edurev.2009.02.003
- 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
- Lovelace, S., & Wheeler, T. R. (2006). Cultural discontinuity between home and school language socialization patterns: Implications for teachers. *Education, 127*, 303-309. Verkregen van <http://www.ebscohost.com>
- 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: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Nijboer, E. L. M. (2016). *Ouderbetrokkenheid op lagere scholen in Marowijne: Kwalitatief onderzoek naar de visie en concrete vormgeving van ouders inzake ouderbetrokkenheid op lagere scholen in Marowijne (Suriname)* (Masterthesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- NJI (2010). *De kracht van de pedagogische civil society: Versterking van een positieve sociale opvoed- en opgroeiomgeving*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Nsamenghang, A. B. (2008). (Mis)understanding ECD in Africa: The force of local and global motives. In M. Gracia, A. Pence, & J. L. Evans (Eds.), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa* (pp. 135-149). Washington: The World Bank.
- Peppel, R. van de (2001). Effecten van interactieve beleidsvorming. In J. Edelenbos, & R. Monnikhof (Red.), *Lokale interactieve beleidsvorming: Een vergelijkend onderzoek naar de consequenties van interactieve beleidsvorming voor het functioneren van de lokale democratie* (pp. 33-49). Utrecht: LEMMA.
- Prins, D., Wienke, D., & Rooijen, K. van (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

- RMO (2012). *Ontzorgen en normaliseren: Naar een sterkere eerstelijns gezondheidszorg*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology, 11*, 25-41. doi: 10.1080/14780887.2013.801543
- Schnabel, P. (2016). *Ons onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Sitaldin, S., Watkin, G., Vis, C., & Smits, M. (2011). *Rapport meertaligheid*. Paramaribo: MinOWC.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Traag, T., & Velden, R. K. W. van der (2011). Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies, 30*, 45-62. doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling: According to whose values? *The School Community Journal, 13*, 45-72. Verkregen van <http://www.schoolcommunitynetwork.org/>
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics, 31*, 375-402. doi: 10.1016/S0304-422X(03)00034-2
- Zeelen, J., & Linden, J. van der (2009). Capacity building in Southern Africa: Experiences and reflections: Towards joint knowledge production and social change in international development cooperation. *Compare, 39*, 615-628. doi: 10.1080/03057920903125644