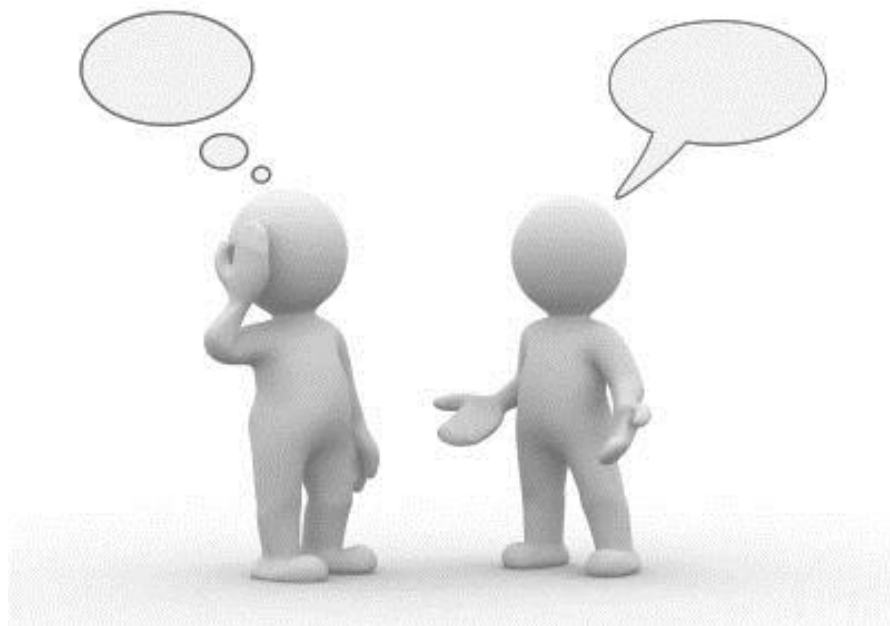


**“Communicatieproblemen in het onderwijs, niet aan de orde toch?”**

*Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten van het primair onderwijs over de betrokkenheid –van en communicatie met migrantenouders*



**Masterthesis**

**Naam: Ytsje Weerman (3472760)**

**Opleiding: Arbeid, Zorg en Welzijn, Beleid en Interventie**

**Begeleider: Ludwien Meeuwesen**

**Universiteit Utrecht**

## Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van maanden zwoegen, de eindthesis van de master: Arbeid, Zorg en Welzijn, Beleid en Interventie. Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider, Ludwien Meeuwesen. Dank voor haar kritische blik, feedback en het geduld met mij. Ook wil ik mijn *peers*, Jessica Zhou en Thomas Roos, bedanken voor hun steun en feedback. Ten slotte wil ik graag mijn respondenten bedanken voor het meewerken aan het onderzoek en het beschikbaar stellen van hun kostbare tijd.

## **Samenvatting**

De afgelopen decennia heeft de Nederlandse samenleving te maken gekregen met de instroom van een divers aantal migrantengroepen. Allemaal met een andere culturele achtergrond en moedertaal. In het Nederlandse onderwijs betekent dit, dat steeds meer scholen contact hebben met ouders die een andere culturele achtergrond en moedertaal hebben. Uit eerdere studies is gebleken, dat juist deze ouders minder betrokken lijken bij het onderwijs. In het algemeen loopt ook de communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten stroever dan met autochtone ouders. Culturele verschillen, beeldvorming en taalbarrières blijken van invloed te zijn op het communicatieproces tussen ouders en leerkrachten. Dit onderzoek toont aan welke belemmeringen leerkrachten van het primair onderwijs ervaren in de betrokkenheid –van en communicatie met migrantenouders. Uit het onderzoek blijkt, dat culturele verschillen en taalbarrières wel degelijk invloed hebben op communicatieprocessen. Voornamelijk taalbarrières blijken een belemmering te zijn in de communicatie. Dit heeft ook invloed op de ouderbetrokkenheid. Leerkrachten hanteren verschillende oplossingsstrategieën om deze belemmeringen te overbruggen. Het onderzoek toont daarnaast het perspectief aan van de leerkracht op het gebied van verantwoordelijkheid en beleid. Het blijkt dat op Nederlandse scholen weinig wordt gedaan aan om problemen met betrekking tot interculturele communicatie en taalbarrières op te lossen.

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	5
<b>2. Theoretische verkenning</b>	7
2.1. Ouderbetrokkenheid	7
2.2. (Interculturele) Communicatie	9
2.3. Culturele achtergronden	11
2.4. Taal	12
2.5. (Wederzijdse) Beeldvorming	15
2.6. Beleid	17
<b>3. Onderzoeksmethoden</b>	19
3.1. Onderzoeksdoel en vraagstelling	19
3.2. Deductieve kwalitatieve onderzoeksmethode	19
3.3. Operationalisering	20
3.4. Populatie	22
3.5. Werkwijze kwalitatief onderzoek	23
3.6. Data-analyse	23
<b>4. Resultaten</b>	24
4.1. Ouderbetrokkenheid	24
4.2. Communicatie, cultuurverschillen	27
4.3. Communicatie, taalbarrière	30
4.4. Verantwoordelijkheid	33
4.5. Beleid	34
<b>5. Discussie en conclusie</b>	36
5.1. Beantwoording vragen	36
5.2. Methodologische reflectie	39
5.3. Aanbevelingen	39
<b>6. Literatuurlijst</b>	41
<b>7. Bijlagen</b>	44

## 1. Inleiding

Ieder jaar komen nieuwe migranten naar Nederland; mensen met een andere culturele achtergrond en een andere moedertaal dan het Nederlands. De afgelopen decennia heeft de Nederlandse samenleving te maken gekregen met een instroom van zeer verschillende en omvangrijke migrantengroepen. Deze onderscheiden zich vooral door hun taal, cultuur en religie (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006). Cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek laten zien, dat een aanzienlijk deel van de kinderen in Nederland, één of twee ouders hebben die als migrant naar Nederland zijn gekomen. Bijna vijftien procent van de kinderen van nul tot en met twaalf jaar, die in Nederland zijn geboren, heeft twee ouders die geboren zijn in het buitenland<sup>1</sup> (CBS 2014). Dit percentage ligt nog hoger wanneer de kinderen worden meegeteld die ten minste één ouder hebben die geboren is in het buitenland. Veel scholen erkennen dat het moeilijk is, om juist deze ouders bij het schoolleven van hun kind te betrekken (Beks & Natris 2008). Problematisch, want het Nederlandse onderwijs hecht veel waarde aan ouderbetrokkenheid en een goede samenwerking tussen ouder en school en niet zonder reden. Ouderbetrokkenheid heeft een positief effect op de leerprestaties en het welzijn van het kind (Swick 2003; Smit, Sluiter, Driessen & Brus 2007). In het kader van het verbeteren van de positie van de leerling, wordt veel belang gehecht aan een goede relatie tussen ouders en school (Booijink 2007). Juist ouders uit etnische minderheidsgroepen en met een sociaaleconomische achterstand, waarvan de kinderen in het algemeen ook slechter presteren, zouden gebaat zijn bij een goede samenwerking (Smit, Sluiter & Driessen 2006). Echter, juist bij deze groep, lijkt de kloof tussen school en gezin groot te zijn (Smit et al. 2006). Verschillende onderzoeken naar ouderbetrokkenheid hebben aangetoond, dat een gebrekkige onderlinge communicatie hierbij een belangrijk onderliggend probleem is (Booijink2007).

Voor het realiseren van een goed partnerschap en een optimale samenwerking tussen ouder en school is communicatie een essentiële factor (Swick 2003). Communicatieproblemen worden mede veroorzaakt door taalproblemen en culturele verschillen (Beks & Natris 2008; Smit, Driessen & Doesborgh 2005). Daarnaast kan beeldvorming een rol spelen bij communicatieproblemen. Interactie wordt grotendeels beïnvloed door percepties, overtuigingen en acties van leerkrachten en ouders (Swick 2003).

Ondanks de vele platforms en projecten om ouderbetrokkenheid van migranten te bevorderen, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de specifieke mechanismen die in deze communicatie een rol spelen (Booijink 2007). Ook blijkt, dat met de huidige kennis over communicatie tussen migrantenouders en de school, nog weinig gedaan wordt in de praktijk (Joshi, Eberly, Konzal 2005). Dit roept de vraag op waar dit aan ligt en in hoeverre scholen hier op dit moment specifieke aandacht aan besteden. Ervaren leerkrachten wel dat hier behoefte aan is? Ervaren zij moeilijkheden in de

---

<sup>1</sup> Berekening aan de hand van gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek.

communicatie met migrantenouders? Omdat hier nog weinig onderzoek naar is verricht en omdat er in eerdere studies al onderzoek is gedaan vanuit het perspectief van de ouder (o.a. Smit et al. 2005), wordt in dit kwalitatief onderzoek juist gekeken vanuit het perspectief van de leerkracht. Op deze manier laat dit onderzoek zien waar de leerkrachten in de praktijk tegenaan lopen en in hoeverre zij hierin worden gesteund door het schoolbeleid. Aan de hand van kwalitatieve interviews met leerkrachten wordt onderzocht hoe leerkrachten op dit moment omgaan met migrantenouders met betrekking tot ouderbetrokkenheid en communicatie. De vraagstelling die hierbij centraal staat is:

*‘In hoeverre constateren leerkrachten van het primair onderwijs belemmeringen in de ouderbetrokkenheid van - en communicatie met migrantenouders en hoe hanteren zij die?’*

Het doel van dit onderzoek is om de problemen van ouderbetrokkenheid en de communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten in kaart te brengen. Op deze manier kunnen aanbevelingen worden gedaan voor scholen en een toekomstig beleid. Daarnaast vult dit onderzoek bestaande theorie aan over communicatieprocessen in het algemeen en communicatieproblemen in het onderwijs. Met name over taalbarrières in het onderwijs is nog weinig bekend en is er weinig wetenschappelijk onderzoek naar gedaan.

In het volgende hoofdstuk wordt een theoretische verkenning gepresenteerd. Hierin is uitgewerkt wat er reeds bekend is over ouderbetrokkenheid -van en communicatie met migranten met betrekking tot het basisonderwijs. Ook zal hierbij specifiek worden ingegaan op culturele verschillen en taalbarrières die hierbij voor problemen kunnen zorgen. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethode gepresenteerd en in hoofdstuk 4 de resultaten. Ten slotte volgt in hoofdstuk 5 een conclusie met een methodologische reflectie en aanbevelingen voor beleid.

## 2. Theoretische verkenning

Ouderbetrokkenheid wordt in westerse landen, waaronder Nederland, als een belangrijk onderdeel van het onderwijs beschouwd (Smit, Sluiter & Driessen 2006). In dit hoofdstuk zal het begrip ‘ouderbetrokkenheid’ worden uitgewerkt. Zonder een eenduidige definitie is het lastig om hier beleid op toe te spitsen. In de introductie is naar voren gekomen, dat communicatie een essentiële factor is voor het bewerkstelligen van een goede relatie tussen school en ouder. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op deze (interculturele) communicatieprocessen en mechanismen. Hierbij wordt specifiek aandacht besteed aan de rol van beeldvorming, culturele en taalbarrières. De volgende vragen staan centraal in dit hoofdstuk:

*Wat is er reeds bekend over ouderbetrokkenheid en (interculturele) communicatie met migranten dat van toepassing is op het basisonderwijs? Welke factoren hebben invloed op het communicatieproces? Wat is de invloed van culturele en taalbarrières op communicatie en hoe verhoudt zich dit met beleid in het onderwijs?*

Dit hoofdstuk geeft antwoorden hierop aan de hand van theorie en literatuur omtrent deze vraagstukken.

### 2.1 Ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid wordt veelal gedefinieerd als de ‘de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school’ (Smit, Driessen, Sluiter Brus 2007). Dit is een brede definitie waarover verschillende visies bestaan. Deze uiteenlopende visies gaan hoofdzakelijk over de vorm en uiting van ouderbetrokkenheid.

Internationaal gezien wordt voor ouderbetrokkenheid steeds vaker het begrip ‘partnerschap’ gehanteerd als een bruikbaar concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen ouders, school en *community* vorm te geven (Smit, Driessen & Doesborgh 2005). Partnerschap is dan op te vatten als een proces waarbij de betrokkenen erop uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het bevorderen van de prestaties en het welbevinden van het kind (Smit, Driessen, Sluiter 2006:7). Deze gedachte impliceert een tweerichtingsverkeer en doorbreekt daarmee de eenzijdige relatie tussen ouder en school (Smit & Driessen 2002). In plaats van een gescheiden verantwoordelijkheid, waarbij de opvoeding in handen was van de ouders en het onderwijs en vorming als taak van de school werd gezien, worden nu vorming en opvoeding in het basisonderwijs als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en

school beschouwd (Smit, Driessen & Doesborgh 2005). Door deze samenwerkingsrelaties komen ouders en school onvermijdelijk op elkaars terrein. Dat vereist een heldere afbakening van elkaars rollen en verantwoordelijkheden om spanningen en tegenstellingen te voorkomen (Herweijer, Vogels & Andriessen 2013). Van zowel de school als de ouders wordt er iets verwacht en zijn er wederzijdse verwachtingen (Booijink 2007).

Van ouders wordt steeds meer verwacht om, naast interesse voor het kind, ook het kind thuis te ondersteunen met schoolactiviteiten zoals lezen, het abc te leren en huiswerk maken (Daniel-White 2002). Daarnaast wordt verwacht dat ouders participeren in activiteiten in en rondom school, ook wel ouderparticipatie genoemd. Bij deze vorm van ouderbetrokkenheid kan onderscheid worden gemaakt tussen niet-geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie, bijvoorbeeld het leveren van hand- en spandiensten en geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie, zoals zitting nemen in de ouderraad of het schoolbestuur (Smit, Driessen, Sluiter & Brus 2007).

In de praktijk lijkt het erop, dat ouderbetrokkenheid in de eerste plaats wordt afgemeten aan de participatie van zichtbare activiteiten, terwijl dit maar een aspect is van ouderbetrokkenheid (Herweijer et al. 2013). Bijna alle ouders praten thuis met hun kind over hoe het gaat op school. De frequentie hiervan is hoog. Deze interesse is ook een vorm van betrokkenheid, maar minder zichtbaar (Herweijer et al. 2013). Wanneer ouders weinig participeren en minder zichtbaar zijn, wordt dit door scholen vaak gezien als een bepaalde vorm van desinteresse (Kim 2009).

#### *Ouderbetrokkenheid van migrantenouders*

Ouderbetrokkenheid wordt in de praktijk vaak afgemeten aan de participatie van ouders in zichtbare activiteiten. In vergelijking met autochtone ouders, zijn laagopgeleide ouders en allochtone ouders over het algemeen minder zichtbaar betrokken bij de school (Gruijter & Bijvoets 2011). Dit leidt tot een beeld onder leerkrachten en schoolleiders, dat deze groep ouders ook minder betrokken is bij hun kind (Smit & Driessen 2002). Wetenschappelijk onderzoek heeft echter herhaaldelijk aangetoond dat het verschil in participeren in schoolactiviteiten door ouders niet zozeer afhangt van de waarde die zij hechten aan het onderwijs, maar eerder afhangt van de manier waarop zij hier uiting en vorm aan geven (Booijink 2007). Dat migrantenouders minder zichtbaar betrokken zijn, kan verschillende oorzaken hebben. Zo kunnen praktische, culturele en taalbarrières ouderbetrokkenheid belemmeren (Smit, Driessen & Doesborgh 2005; Beks & Natris 2008). Deze belemmeringen komen eveneens terug in de communicatie met migrantenouders en is van grote invloed op de betrokkenheid van migrantenouders.

Communicatie en contact tussen de ouders en de school zijn namelijk middelen om het samenwerkingsproces in goede banen te leiden en problemen te voorkomen (Herweijer et al. 2013). Als scholen willen dat migrantenouders gelijkwaardige partners zijn en de relatie met allochtone ouders verbeteren, dan is communicatie van essentieel belang (Swick 2003; Smit & Driessen 2002).



## 2.2 (Interculturele) communicatie

Schoolleiders zien ouders van achterstandsleerlingen (waar ook veel kinderen van migranten onder vallen) minder vaak als een gelijkwaardige partner, omdat deze ouders volgens hen niet altijd de vaardigheden hebben om op een gelijkwaardig niveau te communiceren over de opvoeding en het onderwijs (Smit, Sluiter, Driessen & Brus, 2007). Migrantenouders geven aan graag te willen communiceren over opvoeding en normen en waarden van hun kinderen, maar dat er weinig ruimte voor is vanuit de school (Booijink 2007). Dit kan leiden tot misverstanden en communicatieproblemen.

Communicatie kan gezien worden als een proces waarbij een zender, ontvanger en een boodschap betrokken zijn (Pinto 1990). Wanneer zowel de zender als de ontvanger elkaar begrijpen, de boodschap overkomt en de ontvanger informatie terug kan zenden of kan reageren, dan is de communicatie goed verlopen. Een goedlopende communicatie tussen personen is dan ook een circulair proces (Pinto 1990), waarbij elkaars taal wordt gesproken en begrepen (Meeuwesen 2012). Hierop volgend wordt in deze thesis communicatie gedefinieerd als “het proces van ‘transacties’ van berichten tussen personen om gedeelde kennis te creëren en te behouden” (West & Turner, 2006:16). Pinto (1990) maakt onderscheid tussen efficiënte en effectieve communicatie. Efficiënte communicatie vindt plaats wanneer de boodschap door de ontvanger begrepen wordt zoals die door de zender bedoeld was. Communicatie is effectief wanneer de ontvanger de reactie toont waarop de zender gerekend had. Pinto noemt vier voorwaarden waaraan het communicatieproces moet voldoen om effectief te kunnen zijn. In onderstaand schema zijn deze vier voorwaarden samengevat.

*Schema 1. Voorwaarden effectieve communicatie, Pinto (1990).*

Technische voorwaarde	Boodschapper en zender moeten elkaar kunnen verstaan. Hier vallen o.a. ruimte, hoorvermogen en taal onder.
Cognitieve voorwaarde	Boodschapper en zender dienen te communiceren op een voor elkaar aanvaardbaar intellectueel niveau en het onderwerp van gesprek moet bij beide partijen voldoende bekend zijn.
Interpretatieve voorwaarde	Boodschapper en ontvanger moeten aan gebruikte woorden eenzelfde interpretatie toekennen. Dit kunnen begrippen zijn die verschillende associaties kunnen oproepen.

Affectieve voorwaarde	Niet alleen de gebruikte taal, handelingen en gebaren moeten bekend zijn bij beide partijen, maar moeten ook dezelfde emoties oproepen en dezelfde emotionele betekenis hebben.
-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

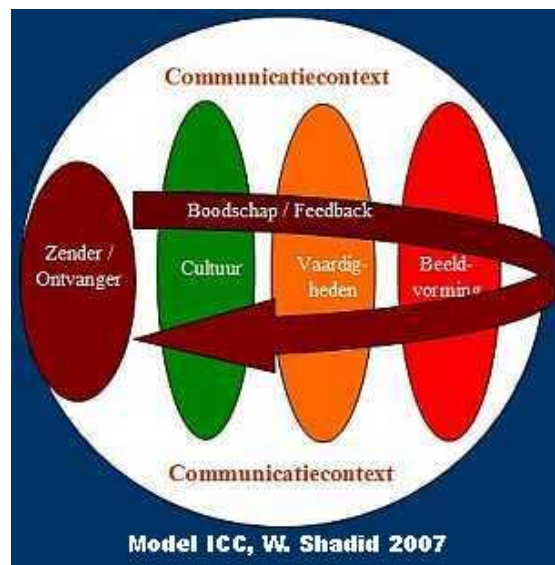
Pinto's voorwaarden laten zien, dat ondanks mensen dezelfde taal spreken (voorwaarde 1), er toch obstakels kunnen zijn in de communicatie. Het kan dus voorkomen dat een boodschap van de zender verstaan wordt, maar niet tot een gewenste reactie leidt of geen reactie als gevolg heeft. In dit geval is communicatie eerder lineair en gesloten dan circulair en is er sprake van eenrichtingsverkeer en eventuele misverstanden.

Wetenschappers hebben een verscheidenheid aan factoren geïdentificeerd die een open communicatie tussen ouders en leerkrachten, ongeacht hun culturele achtergrond, in de weg staan. Deze omvatten bijvoorbeeld verschil in basiskennis van ouders en leerkracht, het gebruik van jargotaal, gebrek aan tijd om elkaar te leren kennen en verschillende opvattingen over de rol van ouder en leerkracht (Joshi, Eberly, Kenzal 2005). Het opbouwen van sterke, vertrouwelijke en wederzijdse respectvolle relaties tussen ouders en leerkrachten, die dezelfde culturele achtergrond delen, blijkt al moeilijk en tussen ouders en leerkrachten met verschillende achtergronden is dit nog moeilijker (Joshi et al.2005). Leerkrachten en schoolleiders ervaren over het algemeen, dat de communicatie met migrantenouders problematischer verloopt (Booijink 2007). Dit kan te maken hebben met het feit dat betrokken partijen elkaar zien als cultureel anders. Elkaar onderling verschillend definiëren in cultureel opzicht heeft te maken met interculturele communicatie.

### *Interculturele communicatie*

Voor het definiëren van interculturele communicatie refereren West & Turner (2006) naar communicatie onder en tussen individuen en groepen waarvan de culturele achtergrond verschilt. Verschillen in culturele achtergrond hoeft echter niet te betekenen, dat communicatie intercultureel is (Shadid 1998). Dit hangt af van hoe communicatiepartners zichzelf of de ander als 'cultureel anders' definiëren (Booijink 2007, Shadid 2007). In deze thesis wordt dan ook een andere definitie gehanteerd. Deze definitie is afkomstig van Shadid (2007). Hij definieert interculturele communicatie 'als een proces van uitwisseling van informatie tussen twee personen die zichzelf in een specifieke context in cultureel opzicht als onderling verschillend definiëren' (Shadid 2007:23). Deze definitie geeft aan, dat het niet zozeer absolute cultuurverschillen zijn, die bepalen of communicatie al dan niet intercultureel is, maar dat dit vooral wordt bepaald door de communicatiepartners zelf (Booijink 2007; Shadid 1998). Dit betekent dat, hoewel cultuur van invloed kan zijn op het verloop van interculturele communicatie, deze factor niet alles bepalend is (Booijink 2007). Wederzijdse beeldvorming speelt hierbij een belangrijke rol. Daarnaast hebben ook de sociale vaardigheden van de communicatiepartners en de context waarbinnen de communicatie plaats vindt, invloed op het proces

(Shadid 2007) Omdat deze laatste twee al duidelijk op zich zijn, wordt in deze thesis aandacht besteed aan de factor cultuur en beeldvorming. Figuur 1 laat schematisch het model van Shadid zien.



Figuur 1: Model van Shadid (2007)

### 2.3. Culturele achtergronden

Met betrekking tot culturele achtergronden maakt Shadid (2007) onderscheid in een drietal aspecten die van invloed kunnen zijn op interculturele communicatie. Het eerste aspect betreft normen, waarden, opvattingen en gebruiken. Het tweede aspect betreft taal en het laatste aspect is non-verbaalgedrag.

#### *Verschillen in normen, waarden, opvattingen en gebruiken*

Het cultureel kapitaal met bijbehorende normen en waarden van migrantenouders verschilt vaak van de normen en waarden van scholen (Drake 2005). Het begrip partnerschap veronderstelt een proces waarbij de school en de ouders elkaars normen en waarden zoveel mogelijk op elkaar afstemmen (Smit, Driessen 2002). Uit verschillende onderzoeken komt naar voren, dat tussen migrantenouders en scholen verschillende opvattingen, normen en waarden kunnen heersen die deze communicatie belemmeren (Smit et al. 2005). Zo zijn er migrantenouders die het Nederlands onderwijs te weinig prestatiegericht, te egalitair, pedagogisch zwak vinden en onvoldoende recht doet aan verschillen in religie en cultuur (Booijink 2007). Uit het onderzoek van Smit et al. (2005) komt naar voren, dat allochtone en autochtone ouders verschillende opvoedingsdoelen hebben. Zo hechten niet-westerse allochtone ouders, over het algemeen, meer belang aan het leren en naleven van regels, terwijl bij autochtone ouders en scholen de grote focus ligt op het leren van samenwerking met andere kinderen (Smit et al. 2005). Uit het onderzoek van Herweijer et al. (2013) komt naar voren, dat lager opgeleiden en gelovigen, waar migrantenouders een deel van uitmaken, veelal een conformistische opvoedingsstijl hanteren met waarden zoals aanpassing en gehoorzaamheid. Dit in tegenstelling tot

niet gelovigen en hoger opgeleiden die meer een opvoedingsstijl hanteren met waarden als 'autonomie' en 'zelfontplooiing' (Herweijer et al. 2013). Ouders uit landen met een sterke mate van traditionalisme en collectivisme leggen bij de opvoeding meer de nadruk op relationele waarden en normen zoals gehoorzaamheid, respect en behulpzaamheid, dan ouders uit meer individualistische samenlevingen (Smit et al. 2005).

Migrantenouders kunnen assumpties en verwachtingen aanhouden, die gebaseerd zijn op hun eigen ervaringen in het land van herkomst (Kim 2009). Deze ervaringen en het ontbreken van kennis over de nieuwe samenleving waarin migranten terecht komen, kan betekenen dat migrantenouders geen idee hebben hoe het Nederlandse onderwijssysteem werkt en hoe vorm wordt gegeven aan ouderbetrokkenheid.

Deze verschillende perspectieven kunnen leiden tot onbegrip bij leerkrachten en kunnen conflicteren met wat beide partners onder goed ouderschap verstaan (Kim 2009). Hierover wordt niet altijd goed gecommuniceerd. Leerkrachten en ouders zijn ook slecht geïnformeerd over elkaars opvoedingsideeën en praktijken (Smit & Driessen 2002). Uit een studie van Peña (2000) onder migrantenouders in de Verenigde Staten, blijkt bijvoorbeeld dat Mexicaanse ouders de gehele verantwoordelijkheid voor het onderwijs van hun kinderen bij de school neerleggen. Vanuit dit perspectief zien de ouders de leerkracht als professional en zullen ze zichzelf afzijdig houden in het onderwijs, terwijl op scholen in de Verenigde Staten het beeld heerst, dat zowel ouders en de school samen verantwoordelijk zijn voor de educatie van de kinderen (Peña 2000). Migrantenfamilies wordt vaak gevraagd om te participeren in een schoolsysteem dat niet hun eigen familiewaarden promoot of aanmoedigt (Daniel-White 2002). Daniël-White (2002) noemt bijvoorbeeld, dat er in de Verenigde Staten over het algemeen vanuit wordt gegaan, dat migranten de waarden van het Amerikaanse schoolsysteem overnemen en deze accepteren en hun eigen waarden en normen achterlaten. Dit wordt ook wel assimilatie genoemd. Ouders worden weinig bij het onderwijs van hun kind betrokken in de veronderstelling dat ze niet weten hoe zij hun kind op gepaste wijze moeten ondersteunen. Migrantenouders worden vaak verweten voor het achterblijven van onderwijsresultaten van hun kinderen en worden gezien als niet betrokken (White 2002).

#### **2.4.Taal**

Naast verschillen in normen, waarden en gebruiken kan ook taal invloed hebben op de communicatie tussen leerkrachten en migrantenouders (Shadid 2007). Het begrijpen van elkaars taal, is volgens Pinto (1990) de eerste voorwaarde voor effectieve communicatie. Wanneer leerkrachten en ouders niet of in onvoldoende mate op de hoogte zijn van elkaars taal, dan kunnen zij niet effectief met elkaar communiceren en is de kans op miscommunicatie groot (Booijink 2007). Uit de studie van Smit et al. (2005) komt naar voren, dat allochtone ouders doorgaans geen partnerschapsrelatie weten op te bouwen met de school, mede veroorzaakt door de gevolgen van taalproblemen (Smit et al. 2005). Deze taalproblemen kunnen een reden zijn waarom ouders niet deelnemen aan activiteiten (Kim

2009). Zo geeft Peña (2000) in haar onderzoek aan, dat taalproblemen migrantenouders kunnen belemmeren in het actief deelnemen aan ouderavonden. Ook durven migrantenouders die de taal niet goed beheersen, vaak geen vragen te stellen aan leerkrachten of om verduidelijking te vragen (Peña 2000). Het uitdrukken van standpunten en zorgen over het onderwijs van hun kinderen is lastig voor deze groep ouders (Drake 2005). Dit brengt onzekerheid met zich mee, wat ouders belemmert in ouderparticipatie en communicatie met de school. Ouders op 'zwarte' scholen zien zichzelf bijvoorbeeld niet als goed genoeg en gekwalificeerd om mee te participeren in het schoolgebeuren (Smit, Sluiter, Driessen, Slegers 2007). Om de taalbarrière te overbruggen, wordt in de praktijk af en toe gebruik gemaakt van informele tolken en professionele tolken.

### *Tolken*

Migrantenouders met taalproblemen beroepen zich vaak op hun kinderen als vertaler. Het voordeel is dat er gecommuniceerd kan worden. Taal is echter ook een instrument van identiteit en macht. Door het inzetten van kinderen voor de communicatie tussen schoolactoren en ouders veranderen machtsstructuren binnen de familie en de school (Drake 2005). Kinderen krijgen informatie over zichzelf of broertje en zusje te horen, die eigenlijk alleen voor de ouder is bedoeld. Meeuwesen, Bot & Harmsen (2011) geven aan, dat wetenschappelijk onderzoek over het gebruik van informele tolken in de gezondheidszorg aantoonde, dat informele tolken niet het gesprek vertolken, maar optreden als gesprekspartner. De tolk vertelt wat er aan de hand is en geeft soms een sterk samengevatte versie door van wat er aan de patiënt wordt verteld door (Meeuwesen, Bot, Harmsen 2011). Niet alle informatie wordt dus letterlijk vertaald en tolkbehoefigen zijn sterk afhankelijk van de tolkcapaciteiten van de meegebrachte tolk. Deze problemen kunnen ook optreden in het onderwijs.

In plaats van informele tolken kunnen betrokkenen ook gebruik maken van professionele tolken. Uit onderzoek in de Verenigde Staten blijkt dat wanneer professionele tolken worden ingeschakeld en de hulpverleners zijn geschoold om met tolken samen te werken, het lukt om het gesprek op hetzelfde niveau te krijgen als voor mensen die de taal wel spreken (Meeuwesen, Bot, Harmsen 2011). In het onderwijs wordt tot op het heden weinig gebruik gemaakt van professionele tolken, deels doordat de kosten hiervoor hoog zijn (Booijink 2007).

### *Verantwoordelijkheid*

Aan het gebruik van (in)formele tolken en taalproblemen wordt in de gezondheidszorg vrijwel geen aandacht geschonken, stelt Meeuwesen (2011). Het feit dat er weinig aandacht wordt besteed aan taalproblemen in deze belangrijke sector, maakt het daarom geen verrassing dat hiervoor ook in het onderwijs weinig aandacht is. Velen zien het als het probleem van de migrant en zijn/haar eigen verantwoordelijkheid (Meeuwesen 2011). In het kader van het omgaan met taalbarrières, noemen Meeuwesen & Twilt (2011) vier benaderingen vanuit het perspectief van beleidsmakers en

zorgverleners. Hoewel dit perspectief vanuit de zorg is, kan deze naar mijn mening, ook worden toegepast op andere werkvelden, zoals het onderwijs.

De eerste benadering is de *'no problem'* benadering. Deze benadering legt een groot accent op het niet bestaan van het probleem, de taalbarrière wordt in dit geval genegeerd en ontkend of als een klein detail gezien. Problemen omtrent taalbarrières worden genegeerd; er is weinig kennis over beleid en intercultureel bewustzijn. Deze houding wordt gekarakteriseerd met uitingen als: 'het is hoe het is', 'ik heb er nog nooit over nagedacht', 'het is het probleem van de migrant, zij moeten de taal leren' of 'ze zijn zelf verantwoordelijk voor een tolk'. Bij deze benadering is er ook geen formeel beleid over hoe om te gaan met taalbarrières. Verwacht wordt dat het probleem zelf wordt opgelost, door het zorgen voor een eigen vertaler (Meeuwesen & Twilt, 2011).

De tweede benadering is het *'linguistic interpreting model'*. In dit model zijn zorgverleners en beleidsmakers duidelijk bewust van taalbarrières. Het gebruik van professionele, opgeleide tolken wordt gezien als de oplossing. Er is over het algemeen een negatieve houding tegenover het gebruik van informele tolken. Het probleem wordt veelal benaderd vanuit een westers perspectief, waarbij weinig aandacht is voor andere normen en waarden dan hun eigen. Ook wordt er weinig aandacht besteed aan de relatie tussen zorgverlener en patiënt en de manier waarop deze verandert wanneer er een tolk aanwezig is (Meeuwesen & Twilt, 2011).

De derde benadering is het *'power'* model. Bij dit model wordt het probleem gelegd bij het uitgangspunt, dat er structurele machtsverschillen tussen individuen en groepen in verschillende rollen bestaan. Bijvoorbeeld tussen migranten en autochtonen. Hierbij vindt een machtsverhouding plaats waarin beslissingen overgenomen kunnen worden (Meeuwesen & Twilt 2011).

De vierde benadering is het *'reality'* model. Deze benadering is de afgelopen jaren belangrijker geworden. Bij deze benadering ligt de grote focus op de context. Het probleem dient contextueel benaderd te worden met als uitgangspunt, dat niet iedere hulpverlener en vrager hetzelfde is. Wanneer iemand om welke reden dan ook niet in staat is om een taal te leren, dan heeft hij of zij recht op professionele hulp. Of dit een informele of professionele tolk is, verschilt per situatie (Meeuwesen & Twilt, 2011).

Deze benaderingen en voorgaande problemen gaan over problemen die het gevolg zijn van het niet begrijpen van elkaars taal. Echter ook wanneer elkaars taal verstaan wordt, kunnen miscommunicaties ontstaan.

#### *Dezelfde taal en toch miscommunicatie*

Ook wanneer ouders en leerkracht in dezelfde taal met elkaar spreken, kan er alsnog miscommunicatie optreden (zie schema 1, Pinto). Interpretatie van taal is cultuurgevoelig: eenzelfde boodschap kan hele verschillende associaties oproepen. Zo kan een uitnodiging voor een ouderavond verschillend geïnterpreteerd worden. Het kan bijvoorbeeld zijn, dat sommige ouders de uitnodiging als vrijblijvend opvatten en anderen als verplicht. Hetzelfde geldt voor de wijze waarop de boodschap tot uitdrukking

wordt gebracht ofwel de communicatiestijl (Booijink 2007). Ouders en leerkrachten kunnen verschillend denken over de mate waarin zij bijvoorbeeld een schriftelijke of mondelinge, formele of informele, direct of indirecte communicatiewijze gepast vinden (Booijink 2007). Taalbarrières zijn namelijk niet alleen problematisch in woord, maar ook in geschrift. Informatiebrieven en administratiepost worden vaak uitsluitend opgesteld in de dominante taal. Migrantenouders, die de taal niet voldoende beheersen worden op deze manier alsnog niet bereikt (Daniel-White 2002). Ook wordt door scholen soms studiemateriaal aan kinderen meegegeven om ouders te betrekken bij de educatie van hun kind. Ouders die de taal niet beheersen, kunnen echter op deze manier hun kind niet ondersteunen. Ouderbetrokkenheidprogramma's zijn vaak gebaseerd op de middenklasse met hun cultuur en taal. Dit blijkt lastig voor migrantenouders en deze programma's werken dan ook niet altijd voor hen (Daniel-White 2002).

### *Non-verbaal gedrag*

Het laatste cultuuraspect, dat invloed heeft op de communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten betreft non-verbaal gedrag (Shadid 2007). Pinto (1990) geeft dit aan als de vierde voorwaarde van effectieve communicatie.

Iedere samenleving heeft specifieke regels voor het uiten van non-verbaal gedrag. In het geval van interculturele communicatie, kunnen deze verschillen leiden tot een foutieve interpretatie van elkaars non-verbale uitingen (Booijink 2007:27). Er kunnen bijvoorbeeld, tijdens communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten uiteenlopende meningen zijn over de mate van gepastheid bij het gebruik van handgebaren, het laten vallen van stiltes, aanraken, aankijken et cetera (Booijink 2007). Verschillende visies hierop en gewoonten kunnen leiden tot misverstanden tussen ouder en leerkracht. Zo is het niet aankijken van de gesprekspartner in sommige culturen een teken van respect. In andere culturen, zoals de Nederlandse, kan dit geïnterpreteerd worden als respectloos en onzeker (Pinto 1990).

Deze misverstanden zijn niet per definitie te wijten aan cultuurverschillen, maar kunnen veroorzaakt worden door vermeende cultuurverschillen (Shadid 2007). Zo stelt Booijink dat vermeende cultuurverschillen in visie en taken van ouders en school vaak groter gemaakt worden dan dat ze in werkelijkheid zijn (Booijink 2007). Deze wederzijdse beeldvorming heeft ook weer invloed op de manier van communiceren tussen leerkrachten en ouders.

## **2.5. (Wederzijdse) beeldvorming**

Wederzijdse beeldvorming behelst opvattingen en oordelen die mensen hebben over zichzelf, de eigen groep en cultuur, alsook over die van andere groepen en culturen (Booijink 2007). Dit wordt in belangrijke mate beïnvloed door het proces van sociale categorisatie (Tajfel & Turner in Booijink 2007). Mensen verdelen de wereld op basis van verschillende criteria in groepen, zodat de wereld overzichtelijk blijft (Shadid 1994). Dit kan bijvoorbeeld op basis zijn van geslacht, religie, etniciteit en

cultuur. Mensen hebben de neiging om hun eigen groep(en) waartoe ze behoren positief te evalueren (Booijink 2007). Dit draagt bij aan een positief zelfbeeld. Omgekeerd hebben mensen ook de neiging om andere groepen meer negatief te beoordelen (Booijink 2007). Mensen koppelen bepaalde kenmerken aan bepaalde groepen. Dit betekent dat deze kenmerken op de gehele groep worden geprojecteerd. Hierbij is sprake van generalisatie, waarbij er geen aandacht is voor verschillen binnen een dezelfde groep of cultuur (Booijink 2007). Ook moet er opgepast worden voor het ontwikkelen van ethnocentrisme, waarbij cultuur gepersonaliseerd wordt en de eigen groep als beter wordt gezien dan de andere groep (West & Turner 2006).

Met betrekking tot het onderwijs kan beeldvorming invloed hebben op de communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten. Shadid (2007) stelt dat miscommunicatie tussen autochtonen en allochtonen eerder het gevolg is van wederzijdse beeldvorming en andere maatschappelijke omstandigheden dan vaststaande cultuurverschillen (Shadid 2007). Beide groepen kunnen bepaalde beelden en bijbehorende vooroordelen over elkaar hebben, dit kan de communicatie onderling beïnvloeden (Booijink 2007). Zo worden 'allochtone' ouders nog vaak gezien als een homogene groep, 'gehandicapt' door een traditionele opstelling en oriëntatie (Driessen et al. 2005). Tussen en binnen etnische groepen heerst echter veel diversiteit met verschillende ideeën over opvoeding en verantwoordelijkheden (Booijink 2007). Migrantenouders lijken over het algemeen minder betrokken, terwijl ze wel geïnteresseerd zijn in hun kind. Door dit beeld lijkt het dat migrantenouders minder betrokken zijn en dit heeft gevolgen voor zowel de communicatie als voor het kind. Huss-Keeler (1997) heeft aangetoond dat dit stereotype beeld geprojecteerd wordt op de resultaten van het kind. Aan de hand van 'self-fulfilling' prophecy kan dit de verwachtingen van leerkrachten over de prestaties en de ambities van het kind beïnvloeden (Lightfoot 1987 in Huss-Keeler 1997). Het gebrek aan communicatie versterkt het stereotype beeld van leerkrachten over ouders en dit heeft negatieve consequenties voor het onderwijs van hun kinderen (Huss-Keeler 1997). Uit de studie van Peña komt naar voren, dat Mexicaanse migrantenouders in de Verenigde Staten zich benadeeld voelen en een gebrek aan respect ervaren op school, omdat er volgens deze groep vrijwel geen rekening wordt gehouden met de communicatieproblemen van migrantenouders. Doordat er geen rekening werd gehouden met taalproblemen, voelden migrantenouders zich niet welkom en gerespecteerd door de school. De drempel om betrokken te zijn bij de school werd hierdoor alleen maar hoger en verbeterde de onderlinge band tussen ouders en school niet (Peña 2000). Hoewel dit onderzoek over Mexicaanse migrantenouders gaat en in de Verenigde Staten is uitgevoerd, kan dit ook voor bepaalde situaties in Nederland gelden. Wanneer er geen aandacht wordt besteed aan communicatieproblemen, dan kan dit bij migrantenouders een beeld oproepen dat scholen geen rekening met hen houden en op hen neerkijken. Driessen et al. (2005) noemt hierbij dat 'allochtone' ouders vinden dat leerkrachten geen hoge dunk hebben van het ondersteunend gedrag van 'allochtone' ouders en voelen zich hierin niet gehoord. Incomplete kennis van elkaars culturele achtergrond kan leiden tot misverstanden die een



goede communicatie in de weg staat (Shadid 1998). Belangrijk hierbij is, om kennis te hebben van de culturele achtergrond van een ander en de mate waarin gesprekspartners zich aanpassen aan die cultuur, zodat interculturele ontmoetingen goed verlopen (Shadid 1994). Op weinig scholen wordt echter aandacht besteed aan interculturele communicatie.

## **2.6. Beleid: Interculturele communicatie in het onderwijs?**

De overheid heeft een stimulerende en faciliterende rol in het beleid voor ouderbetrokkenheid (Herweijer et al. 2013). De Nederlandse overheid heeft daarbij bepaald dat het onderwijs rekening moet houden met culturele verschillen van leerlingen en ouders. Er is echter weinig onderzoek verricht naar hoe scholen hier uiting aan geven (Driessen et al. 2007). De roep om betrokkenheid van ouders staat niet op zichzelf. In toenemende mate doet de Nederlandse regering een beroep op de inzet en de eigen verantwoordelijkheid van burgers (Veldhuis et al. 2012 in Herweijer et al. 2013).

In Nederland heerst geen eenduidig beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en interculturele communicatie (Driessen et al. 2007). Er is een groot verschil in context: Scholen met veel allochtone kinderen besteden doorgaans meer aandacht aan interculturele communicatie en ouderbetrokkenheid dan scholen met overwegend autochtone leerlingen, hoewel ook op deze scholen geen sprake is van een eenduidig beleid (Booijink 2007). Met de huidige kennis over communicatie tussen migrantenouders en de school wordt nog weinig gedaan in de praktijk, terwijl leerkrachten de behoefte erkennen voor een meer effectieve relatie met ouders (Joshi, Eberly, Konzal 2005; Miretzky 2004). Uit onderzoek van Booijink (2007) komt naar voren, dat visies over ouderbeleid en communicatie tussen ouders nog niet goed zijn uitgewerkt door scholen. Daarnaast is de manier waarop vorm wordt gegeven aan oudercontacten veelal onveranderd en wordt er niet ingespeeld op een veranderende ouderpopulatie (Booijink 2007). Dit, terwijl scholing in interculturele communicatie een absolute voorwaarde is waaraan voldaan moet worden opdat leerkrachten en allochtone ouders optimaal van elkaars kwaliteiten kunnen profiteren (Smit, Driessen 2002). Ook de onderwijsraad (2010) heeft aanbevolen, dat het belangrijk is om het contact en communicatie met ouders een robuuste plek in de lerarenopleiding te geven (Herweijer et al. 2013).

Migrantenouders en anderstalige ouders in het specifiek, kunnen de behoefte hebben aan voorlichting en communicatie met leerkrachten in hun eigen taal. Het probleem is, dat de diversiteit in de groep migrantenouders groot is. Met die diversiteit variëren de voorwaarden voor het realiseren van ouderparticipatie en een goed oudercontact (Leeman 1996). Uit het onderzoek van Booijink komt naar voren, dat de huidige contactmomenten te beperkt zijn om tot echte communicatie te komen die bijdraagt aan samenwerking (Booijink 2007). Communicatie met migrantenouders vraagt extra tijd van leerkrachten, terwijl tijd vaak niet beschikbaar is. Extra werk is moeilijk te plaatsen in het tijdschema van leerkrachten (Peña 2000; Booijink 2007). Scholen ervaren dat ze steeds meer taken

erbij krijgen en dat de beschikbare tijd niet toeneemt. Er wordt dan ook een spanningsveld ervaren tussen het belang dat wordt gehecht aan oudercontacturen en de hoge werkdruk (Booijink 2007:124). Bij het stimuleren van ouderbetrokkenheid lopen scholen tegen grenzen aan; het is arbeidsintensief en kost veel tijd (Herweijer et al. 2013).

Daarnaast is er nog een ander probleem. Schoolsystemen en de overheid kunnen leerkrachten wel aanmoedigen of verplichten om ouderbetrokkenheid te vergroten en tijd te investeren in interculturele communicatie, maar als leerkrachten hier het nut niet van inzien of zich er niet comfortabel bij voelen, dan is het gemakkelijk om richtlijnen van bovenaf te negeren (Miretzky 2004).

Samenvattend, laat de theoretische verkenning zien, dat ouderbetrokkenheid een samenwerkingsrelatie tussen ouder en school veronderstelt, waarbij sprake is wederzijdse verwachtingen. Deze samenwerking komt alleen tot stand wanneer er sprake is van effectieve communicatie tussen ouder en leerkracht. Dit houdt in dat aan de voorwaarden van Pinto (1990) voldaan moet worden. Communicatie tussen personen met een verschillende culturele achtergrond kan extra moeilijk verlopen. Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op het communicatieproces tussen ouder en leerkracht. Shadid noemt er vier: cultuur (waaronder taal), communicatieve vaardigheden, beeldvorming en de context. Ten slotte is bekend geworden dat de Nederlandse overheid stelt, dat er rekening gehouden moet worden met andere culturele achtergronden en taal in het onderwijs. Scholen mogen zelf invulling geven aan de manier waarop zij dit doen.

## 3 Onderzoeksmethoden

### 3.1. Onderzoeksdoel en vraagstelling

Dit onderzoek brengt in kaart hoe de communicatie tussen leerkrachten en migrantenouders verloopt. Het onderzoek schenkt aandacht aan de visie van leerkrachten van het primair onderwijs over de problematiek in de communicatie en de betrokkenheid met migrantenouders.

Er is onderzocht wat de ervaringen van leerkrachten zijn met betrekking tot ouderbetrokkenheid en communicatie met migrantenouders, in hoeverre leerkrachten problemen ervaren, hoe zij hiermee omgaan en wat het schoolbeleid hierin is. De hoofdvraag luidt:

*In hoeverre constateren leerkrachten van het primair onderwijs belemmeringen in ouderbetrokkenheid –van en communicatie met migrantenouders en hoe hanteren zij die?*

Deze hoofdvraag is opgesplitst in zes deelvragen:

- *Wat verstaan leerkrachten in het primair onderwijs onder ouderbetrokkenheid?*
- *Wat zijn de ervaringen van leerkrachten in het primair onderwijs met betrekking tot de betrokkenheid van migrantenouders en in de communicatie met migrantenouders?*
- *In hoeverre ervaren leerkrachten van het primair basisonderwijs belemmeringen in de betrokkenheid van migrantenouders en communicatie met migrantenouders?*
- *Welke strategieën worden door leerkrachten gehanteerd om belemmeringen in de betrokkenheid van migrantenouders en de communicatie met migrantenouders op te lossen?*
- *Wie vinden volgens de leerkrachten verantwoordelijk voor het oplossen van belemmeringen in de communicatie met migrantenouders?*
- *In hoeverre besteden scholen aandacht aan (interculturele)communicatie met migrantenouders en in hoeverre worden leerkrachten hierin gesteund?*

### 3.2. Deductieve kwalitatieve onderzoeksmethode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. De keuze voor kwalitatieve onderzoeksmethoden komt voort uit het doel van het onderzoek en de vraagstelling. Kwalitatief onderzoek is een paraplubegrip waaronder verschillende stromingen en tradities bestaan,

maar wat ze gemeen hebben, is het doel om gedragingen, ervaringen, belevingen van betrokkenen te beschrijven, te interpreteren en te verklaren (Boeije, Hart & Hox 2009). Kwalitatief onderzoek komt voort uit het interpretatieve paradigma van de wetenschap. Er is geen ‘onafhankelijke’ en objectieve werkelijkheid, mensen interpreteren de wereld op hun eigen manier (Boeije et al. 2009). Kwalitatief onderzoek gaat over de belevenis en interpretatie van mensen. Het onderzoek brengt in kaart wat leerkrachten in de praktijk tegenkomen in het contact met migrantenouders, hoe zij dit ervaren en hoe zij hiermee in de praktijk omgaan. Hierdoor ontstaat een beeld van de werkelijkheid, dat door de respondenten zelf wordt gecreëerd (Boeije et al. 2009).

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve interviews. Deze methode biedt veel ruimte en inbreng voor zowel de onderzoeker als de participant en met deze methode kan diep op onderwerpen worden ingegaan (Boeije 2009). Daarnaast is tot op het heden, nog weinig onderzoek gedaan naar het perspectief en de ervaring van leerkrachten in het onderwijs met migrantenouders. Het onderzoek is ook explorerend van aard, wat aansluit bij kwalitatief onderzoek (Boeije et al. 2009). Het onderzoek kan ook ‘*deductive qualitative research*’ worden genoemd. Deductief, omdat er gewerkt wordt aan de hand van een conceptueel theoretisch kader, wat het onderzoek richting biedt. Conceptueel, omdat in het werkveld onderzoeksresultaten kunnen ontstaan, die tot nieuwe inzichten en nieuwe richtingen kunnen leiden in de theorievorming (Gilgun 2014) Bij de bestudering van de theorie over het onderwerp zijn begrippen geselecteerd die als focus dienen in het onderzoek. Het gebruik van deze *a priori* codes biedt structuur en focus tijdens het onderzoek (Gilgun 2014). Deze concepten kunnen een leidraad zijn voor de interviews en de onderzoeker veel tijd besparen.

### **3.3. Operationalisering**

Uit de literatuurstudie zijn *sensitizing concepts* (Boeije et al. 2009) geselecteerd, die als richtlijnen fungeren bij de semigestructureerde interviews. Deze *sensitizing concepts* maken deel uit van de topiclijst (bijlage 1), die gebruikt is bij de semigestructureerde interviews. De *sensitizing concepts*, die voortkomen uit de literatuur zijn geoperationaliseerd; de abstracte begrippen zijn hierbij concreter en meetbaar gemaakt (Boeije et al. 2009). Hieronder wordt de operationalisering van de begrippen weergegeven.

#### *Ouderbetrokkenheid*

Vele scholen erkennen dat het moeilijk is om migrantenouders te betrekken bij het schoolleven van het kind (Beks & Natris, 2008). Deze ouders lijken minder geïnteresseerd, terwijl dit niet hoeft te zijn. Ouderbetrokkenheid kan op verschillende manieren worden geuit (Booijink 2007). Voor het onderzoek naar communicatie en ouderbetrokkenheid, is het dan ook van belang om te weten, hoe de populatie ouderbetrokkenheid definieert, wat zij als uitingen van ouderbetrokkenheid zien en wat de ervaringen van leerkrachten hiermee zijn.

### *Communicatie*

Een veelal onderliggend probleem van de moeizame contacten tussen migrantenouders en school is gebrekkige onderlinge communicatie (Booijink 2007). Voor een effectieve communicatie dient er aan vier voorwaarden worden voldaan (zie Pinto 1990). Het verloop van de communicatie tussen ouder en leerkracht zal naar voren komen in het onderzoek. Er wordt gevraagd naar communicatiemiddelen van leerkrachten, verschillen in communicatie, belemmeringen in de communicatie met migrantenouders en de factoren die volgens leerkrachten hierop van invloed zijn. Hierbij wordt onderzocht welke factoren meespelen bij de moeizame communicatie.

### *Cultuurverschillen*

Communicatieproblemen in het onderwijs tussen migrantenouder en leerkracht wordt mede veroorzaakt door culturele verschillen (Beks & Natris 2008; Smit et al. 2005). Om te onderzoeken in hoeverre leerkrachten in het basisonderwijs cultuurverschillen en gerelateerde problemen ervaren in de communicatie en betrokkenheid van migrantenouders, is aandacht besteed aan de ervaringen die leerkrachten hebben, welke culturele verschillen er opgemerkt worden tussen ouders en hoe leerkrachten de verschillen in communicatie en betrokkenheid verklaren.

### *Taalbarrière*

Voor een goed verloop van de communicatie is het van belang, dat gespreksdeelnemers elkaar begrijpen en daarbij voldoende kennis hebben van elkaars taal (Pinto 1990). Communicatieproblemen worden mede veroorzaakt door taalproblemen (Beks & Natris 2008; Smit et al. 2005). Met behulp van ervaringen en visie van leerkrachten wordt in kaart gebracht in hoeverre taalbarrière een probleem vormt bij communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten, welke oplossingsstrategieën leerkrachten in de praktijk hanteren, waar behoefte aan is en welk beleid hiervoor is.

### *Tolken*

Soms wordt bij taalbarrières gebruik gemaakt van informele en professionele tolken. Het gebruik van informele tolken, zoals eigen kinderen, kunnen machtsstructuren veranderen (Drake 2005). Het gebruik van informele tolken kan tot gevolg hebben, dat gevoelige informatie bij de kinderen terecht komt en dat lang niet alles juist vertolkt wordt (Meeuwesen & Harmsen 2011). Gevraagd wordt of leerkrachten ervaringen hebben met informele/professionele tolken, hoe zij dit hebben ervaren, of hier in de praktijk behoefte aan is, of hier beleid voor is en daarnaast wie hiervoor verantwoordelijk is.

### *Verantwoordelijkheid*

Dit begrip heeft betrekking op de visie van de leerkrachten over de verantwoordelijkheid van de overheid, de school, de leerkracht en de (migranten)ouder. Meeuwesen en Twilt (2011) noemen vier benaderingen hoe wordt omgegaan met taalbarrières. Het onderzoek zal aandacht besteden aan in hoeverre leerkrachten hun beschreven problemen in communicatie met migrantenouders, echt als een probleem beschouwen. Hierbij wordt onderzocht in hoeverre leerkrachten zichzelf, de school of de ouders verantwoordelijk vinden voor het oplossen van belemmeringen in de communicatie en de betrokkenheid.

### *Beleid*

In het overheidsbeleid is bepaald, dat het onderwijs rekening moet houden met de culturele verschillen van ouders en leerlingen. Er is nog weinig bekend over hoe daar uiting aan wordt gegeven en bovendien heerst hier een grote diversiteit in (Smit, Driessen, Sluiter, Brus 2007). In dit onderzoek wordt onderzocht, in hoeverre scholen en lerarenopleidingen aandacht besteden aan beleid met betrekking tot het rekening houden met de culturele verschillen van migrantenouders en of dit nodig wordt geacht en waar leerkrachten behoefte aan hebben.

## **3.4. Populatie**

De onderzoekspopulatie bestaat uit: leerkrachten van het basisonderwijs in Nederland die contact hebben met migrantenouders. Het basisonderwijs is gekozen omdat deze leerkrachten het meeste contact hebben met ouders.

Via een netwerk van kennissen en vrienden in het basisonderwijs zijn er uiteindelijk vijftien leerkrachten (zie bijlage 2) geworven om mee te werken aan een interview. Het aantal benaderde leerkrachten ligt hoger. Een aantal hiervan heeft geen antwoord gegeven of bleken uiteindelijk niet geschikt om mee te doen aan het onderzoek. Hierdoor duurde de werving uiteindelijk langer dan verwacht.

Alle respondenten hebben ervaring met migrantenouders, de mate waarin verschilt per school. Sommige respondenten hebben ervaring met enkele migrantenouders, sommigen werken op een gemengde school en anderen op scholen met veel migrantenouders. Een groot aantal leerkrachten heeft wisselende ervaringen door werkervaring op verschillende scholen. Ook qua type school en ligging is er veel diversiteit; er zijn zowel leerkrachten van christelijke, openbare en brede scholen geïnterviewd.

In totaal zijn er 11 verschillende scholen aan bod gekomen, afkomstig uit Midden- en Noord-Nederland. Van sommige scholen zijn er twee leerkrachten geïnterviewd. Het spreken van twee leerkrachten per school gaf de mogelijkheid om een zo goed als geheel beeld te verkrijgen.

Uiteindelijk zijn er geen mannelijke leerkrachten geïnterviewd, alleen vrouwen. Dit komt

voornamelijk doordat er weinig mannelijke leerkrachten zijn in het basisonderwijs in Nederland. De meeste interviews vonden plaats op de scholen zelf. Vier interviews vonden plaats bij respondenten thuis en één interview heeft plaatsgevonden via Skype.

### **3.5. Werkwijze kwalitatief onderzoek**

Aan de hand van *sensitizing concepts* is een topiclijst gemaakt, die als leidraad fungeert tijdens de interviews. Hierdoor wordt er wel richting gegeven aan het interview, maar is er nog veel ruimte voor de inbreng van de leerkrachten. De reden voor het gebruik van semigestructureerde interviews, is dat het enerzijds gestructureerd is qua inhoud en onderwerpen en anderzijds ruimte openlaat voor de inbreng van de respondenten over deze onderwerpen (Boeije et al 2009). Zo komen visies en ervaringen van de leerkrachten over de onderwerpen goed naar voren en kan hierop worden ingespeeld door de onderzoeker.

Voordat de interviews zijn afgenomen, is aan elke leerkracht toestemming gevraagd en zijn zij geïnformeerd over het onderzoek. Gezien de tijdsdruk van leerkrachten zijn de respondenten, voorafgaand aan het interview, geïnformeerd over de lengte van het interview, een half uur tot een uur. Met leerkrachten van scholen met weinig migrantenouders duurde het interview over het algemeen tussen de dertig en veertig minuten. Met leerkrachten van scholen met relatief veel migrantenouders duurden de interviews tussen de vijftig en zestig minuten. De opnames zijn opgenomen met behulp van een *voice-recorder*. Daarnaast is iedere informant voorafgaand aan het interview geïnformeerd over de opname van het interview. Hierbij is verteld dat de opnames gebruikt worden bij het uitwerken van de verzamelde data en dat bevindingen geanonimiseerd worden.

### **3.6. Data-analyse**

Elk interview is getranscribeerd. Hierbij zijn gesproken woorden letterlijk overgenomen in documenten. Deze uitgewerkte interviews zijn meerdere malen herlezen en vervolgens in verschillende categorieën opgedeeld, het open coderen (Boeije et al. 2009). Deze categorieën zijn gevormd op basis van onderzoekdata en literatuur. De gevonden begrippen uit de literatuur vallen ook onder het open coderen (Gilgun 2014). Vervolgens zijn fragmenten uit de interviews gekoppeld aan de codes en eventuele sub-codes, het axiaal coderen (Gilgun). Codes worden hier aan elkaar gerelateerd (Gilgun). Ten slotte is ook deze verzamelende en gekoppelde data weer gestructureerd en vergeleken met andere data en literatuur.

## 4. Resultaten

### 4.1. Ouderbetrokkenheid

#### *Definiëring van ouderbetrokkenheid*

De respondenten definiëren ouderbetrokkenheid aan de hand van twee aspecten. Het eerste aspect betreft het tonen van belangstelling in het kind. Voorbeelden die hierbij genoemd werden, zijn: tijd nemen voor het kind, samen thuis oefenen in educatieve context en weten hoe het op school gaat.

Het tweede aspect betreft participatie. Voorbeelden die hierbij genoemd werden zijn: komen opdagen op ouder- en informatieavonden, meehelpen met activiteiten, uitstapjes en schoolreisjes, meedenken en initiatief nemen, samenwerken met de leerkracht en betrokken zijn bij de school in het geheel. Meer dan de helft van de participanten legt bij de definiëring van ouderbetrokkenheid de focus op ouderparticipatie.

Een aantal respondenten maakt tijdens de definiëring van ouderbetrokkenheid bewust onderscheid tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid, de meerderheid van de respondenten doet dit niet. Onderstaand geeft een voorbeeld hoe een leerkracht ouderbetrokkenheid definieert.

*I: 'Je hebt het nu over ouderbetrokkenheid, wat versta je precies onder ouderbetrokkenheid?'*

*R8: 'Het belangrijk vinden om ook een bijdrage te leveren aan dingen van school.. Uhm, ja, helpen met activiteiten, vragen wat ze kunnen doen. Ja, ook betrokkenheid naar het kind, vragen hoe het gaat op school, als het minder goed gaat, vragen of ze thuis ook wat kunnen doen.'*

#### *Beeld betrokkenheid migrantenouders*

Over het algemeen lijken migrantenouders minder betrokken dan autochtone ouders volgens de respondenten. Onderstaand geeft een voorbeeld weer van de ervaring van één van de respondenten.

*R1. "(..)je kan het misschien het beste vergelijken met andere ouders, die komen echt nog de klas in, die brengen hun kind (..). Ze mogen zich intekenen per mail voor een ouderavond. Andere ouders die tekenen altijd heel snel in, maar deze drie ouders moet ik altijd vragen of gewoon een briefje geven. Dan heb ik ze ingepland, want die reageren niet. Terwijl ze wel een computer hebben. Het komt ook wel voor dat ze niet op komen dagen. Kijkmiddag? Ze komen niet".*



Twee derde van de respondenten geeft aan, dat migrantenouders wel geïnteresseerd zijn in het kind, maar moeilijk bereikbaar zijn en weinig betrokken zijn bij activiteiten, het aanmelden hiervoor en het meehelpen. Bijna alle respondenten ervaren dat de opkomst van migrantenouders op bijvoorbeeld informatieavonden erg laag is ten opzichte van autochtone ouders. Ook op institutioneel niveau zoals de ouderraad en de medezeggingsraad zijn vrijwel geen migrantenouders zichtbaar. Twee scholen met veel allochtone leerlingen geven ook aan, dat dit niet op hun school werkt vanwege te weinig animo. Meerdere respondenten geven aan dat de betrokkenheid van migrantenouders anders is wanneer het activiteiten hun eigen kind betreft, zoals eindpresentaties. De opkomst hiervoor ligt hier veel hoger dan bij algemene avonden of activiteiten.

Ten slotte geven vijf respondenten aan, dat de betrokkenheid van migrantenouders gelijk of hoger ligt dan bij autochtone ouders, maar dan wel op een andere manier. Deze respondenten noemen onder andere, dat migrantenouders misschien minder participeren in activiteiten, maar dat zij wel het idee hebben dat migrantenouders veel belangstelling hebben voor hun kind en hun schoolleven. Uitingen hiervan zijn: de kinderen ophalen en vragen naar hun dag en aan de leerkracht vragen hoe het kind het vandaag op school heeft gedaan.

#### *Oorzaken*

De respondenten hebben verschillende verklaringen waarom migrantenouders in het algemeen minder participeren of minder betrokken lijken.

#### *Praktische en individuele redenen*

Vier respondenten geven aan dat tijd een rol speelt. Twee respondenten geven aan, dat de migrantenouders zelf aangeven dat ze geen tijd hebben. De andere twee respondenten denken, dat de ouders van allochtone kinderen beide vaker werken ten opzichte van autochtone ouders. Daarnaast noemen drie respondenten dat het regelen van een oppas lastig kan zijn.

*R12: 'Het is soms moeilijk om een oppas te vinden, vooral in de avond geven ouders dan aan. En ja, soms ook gewoon omdat ze er geen behoefte aan hebben. 'Het loopt toch, het gaat toch goed' zeggen veel ouders ook wel. 'Als er wat is dan komt u wel of komen wij wel' zeggen ze dan. Als er iets gebeurt of aan de hand is, dan komen ze wel. Ja, ze zijn niet allemaal geïnteresseerd daarin'.*

Geen behoefte hebben wordt ook door 5 andere respondenten genoemd. Eén respondent koppelt het regelen van een oppas aan cultuur en noemt dat het in sommige culturen niet gebruikelijk is om een oppas te regelen.

### *Sociaal economische achtergrond*

Zeven respondenten geven aan, dat de sociaaleconomische achtergrond van ouders invloed heeft op de betrokkenheid en met name op ouderparticipatie.

*R4: "Waar dat aan kan liggen, ja. De ouders hier hebben gewoon een hele boel problemen. Nou ja, financiële problemen, relatieproblemen. Die hebben een dagtaak eraan om in stand te blijven. (..)Ik denk dat het bij migrantenouders is omdat ze moeite hebben met de complexe samenleving. Ik denk dat die mensen gewoon een berg aan hun hoofd hebben, wat dat betreft"*

Respondenten van scholen in achterstandswijken geven aan, dat de ouders weinig opleiding hebben gehad en weinig middelen hebben voor een sociale leeromgeving. Dit zou de betrokkenheid niet bevorderen.

### *Taal en cultuurverschillen*

Zes respondenten ervaren, dat een deel van de migrantenouders gebrek hebben aan kennis van het Nederlandse onderwijssysteem. Onderstaand fragment geeft een illustratie.

*R11: "Een sponsorloop, jij weet gelijk wat ermee bedoeld wordt, met dat woord. Het blijkt dus nu, als je terugkijkt van een aantal niet-Nederlandse ouders, totaal onduidelijk wat dat nou eigenlijk is geweest(...) Dat zijn dingen waarvan je achteraf merkt, aan de reacties, bijvoorbeeld hoeveel geld er opgehaald is, dat je denkt.. Oh.. Ze hebben echt geen flauw benul wat het geweest is. Dat zijn zulke typische Nederlandse dingen, dat vergeet je gewoon zelf om over na te denken. Je gaat er van uit dat het bekend is, en dat is dus niet zo".*

Naast het voorbeeld van de sponsorloop, noemen respondenten het gebrek aan kennis over de bibliotheek, het belang van samen spelen en dingen ondernemen met je kind en de taak van ouders en leerkrachten. Dit laatste komt later in de thesis uitgebreider naar voren.

Een aantal respondenten geeft aan, dat het niet goed kennen van activiteiten en systemen leidt tot onzekerheid bij deze ouders, waardoor er minder geparticipeerd wordt in activiteiten. Ook komen redenen als bescheidenheid, terughoudendheid en schaamte als cultureel aspect terug in de antwoorden van de respondenten.

Ten slotte noemen de meeste respondenten dat taalproblematiek van grote invloed is op de betrokkenheid van migrantenouders. Dit wordt in hoofdstuk 4.2. uitgebreid behandeld.

#### *Oplossingsstrategieën van scholen*

Veel respondenten geven aan, dat de school en zichzelf acties ondernemen om de betrokkenheid van migrantenouders te vergroten. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat mailverkeer en het meegeven van briefjes aan kinderen van migrantenouders niet altijd effectief is. Bijna alle respondenten geven aan, dat het direct en persoonlijk aanspreken en uitnodigen van ouders beter werkt en past dit ook toe. Onderstaand fragment illustreert dit tezamen met andere oplossingsstrategieën.

*R3: "Wij hadden ouderavonden met 10 ouders, dat is natuurlijk schandelijk weinig. Dat werden er steeds meer, doordat wij er zelf heel erg aan hebben getrokken. Niet alleen maar ouders uitnodigen per brief, ouders ook aanspreken van we hebben volgende week een ouderavond, kom je ook? Heel erg bewust er aandacht aan besteed. Toen is dat al veel harder gegaan. We hebben ook een 'Vreedzame school', zijn vreedzame oudercursussen gaan bieden, ouderinlopen, samenwerking met het buurtteam et cetera, waardoor ouders steeds meer betrokken zijn. We hebben ook theeochtenden op school".*

Een aantal scholen organiseert koffieochtenden om zo meer moeders naar school te krijgen. Het gewenste effect wordt door de meeste respondenten nog niet gedefinieerd als erg succesvol. Vijf respondenten geven aan gebruik te maken van activiteiten als ouderinloop en 'kijkjes' in de klas. Een aantal respondenten noemt dat hun school samenwerkt met andere instanties of personen, zoals een buurtteam, een 'bruggenbouwer' en een ouderbetrokkenheidsverantwoordelijke, om ouders meer bij de school te betrekken.

Ten slotte hanteren drie scholen de strategie om de rapporten pas mee te geven op de ouderavond zelf, zodat ouders wel op gesprek moeten komen voor het verkrijgen van het rapport. Twee respondenten ervaren dit als niet handig voor ouders die de taal niet goed beheersen. Op deze manier hebben ouders weinig tijd om het rapport door te nemen en kunnen ze geen gerichte vragen stellen.

#### **4.2. Communicatie, culturele verschillen**

De meeste respondenten geven aan, dat bij een deel van de migranten de communicatie met de respondent goed verloopt. Dit zijn over het algemeen ouders die al een langere tijd in Nederland wonen, de Nederlandse taal beheersen en kennis hebben ontwikkeld van het Nederlandse

onderwijssysteem. Bij een ander deel van de migranten, worden culturele verschillen en taalbarrières opgemerkt tijdens de communicatie.

### *Culturele verschillen*

#### *Normen en waarden*

Bijna alle respondenten noemen dat gesprekken met migrantenouders in het algemeen vaker over normen, waarden en opvoeding gaan ten opzichte van autochtone ouders. Een groot deel van de respondenten geeft aan af en toe een verschil of focus in normen en waarden te ervaren. Een aantal van de respondenten ervaart dit als positief, een ander deel van de respondenten geeft aan, dat verschillen in normen en waarden af en toe lastig kan zijn in gesprekken. Onderstaand fragment illustreert dit.

*R7: “(..)Als je bij Marokkaanse ouders over opvoeden gaat beginnen, dan echt, daar mag je niet aankomen. Dat is echt iets van thuis. En dat is heel moeilijk om daar een gesprek over te voeren. Aan de ene kant heb je aanzien, aan de andere kant, (..), waar Nederlandse ouders zeggen ‘oh ik zal er eens opletten’, zal een Marokkaanse vader zeggen “nee, dat doet mijn kind niet”. (..) Als het gedrag in het geding komt, dan vinden ouders dat heel lastig en zeker als het over de jongetjes gaat (..). Die zijn gewend om hun zin te krijgen, dat merk je”.*

In bovenstaand fragment komen elementen naar voren, die ook door andere respondenten zijn genoemd. Bijna de helft van de respondenten noemt dat gesprekken over opvoeding en gedrag, bijvoorbeeld bij een verwijzing naar logopedie en onderzoek naar dyslexie, moeilijk kunnen verlopen. Het kan lang duren voordat ouders hier echt naar luisteren en er iets mee doen. ”Er is niks mis met mijn kind” komt regelmatig terug in gesprekken, waardoor verdere onderzoeken lastig te plannen zijn. Ook koppelen een aantal respondenten de waarde schaamte hieraan.

In totaal hebben drie respondenten aangegeven, dat ze ervaren dat bij sommige migrantenouders de jongetjes als prinsjes worden gezien en erg worden verwend.

#### *respect*

Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat ze respect en aanzien van migrantenouders ervaren, de leerkracht wordt hierbij gezien als expert. Een aantal van deze respondenten geeft aan, dat dit zich uit in waarden als terughoudendheid, luisteren, beleefdheid en dankbaarheid. In het algemeen wordt het uiten van respect positief ervaren. Drie respondenten geven aan dat de communicatie hierdoor wel meer van één richting komt en dat er daardoor minder sprake is van een dialoog tussen leerkracht en ouder.

### *Prestatie*

Vijf respondenten geven aan, dat voor sommige migrantenouders prestatie erg belangrijk is. Dit wordt als positief ervaren, mits het niet doorslaat. Leerkrachten proberen dit in gesprekken dan te remmen.

*R13: “Turkse en ook wel Marokkaanse, zijn heel streberig. Het moet goed gaan”.*

*I: Hoe ervaar je dit zelf?”*

*R13: “Soms zeg ik weleens laat het kind ook eventjes, laat het eventjes kind zijn. Spelen is ook belangrijk”.*

Drie andere respondenten geven ook aan, dat zij in gesprekken met migrantenouders soms moeten benadrukken dat spelen ook belangrijk is voor de ontwikkeling van het kind en dat veel drillen niet altijd effect heeft op de prestaties van het kind.

### *belonen en straffen*

Vijf respondenten ervaren, dat belonen en straffen vaker voorkomt bij migrantenouders. De respondenten die dit ervaren, geven aan dat ze dit lastig vinden. Het belemmert in het contact met de ouders.

*R3: “(..)Dan heb ik bijvoorbeeld een rapportgesprek en een meisje haar inzet is ontzettend goed, maar haar prestaties blijven daarbij heel erg achter (..). En dan zie je een verschil, namelijk allochtone ouders die gaan dan, dat komt vaker voor dat ze dan straf willen geven, dat je echt moet uitleggen dat straffen heeft helemaal geen zin heeft. En andersom, als een kind het dan goed doet, krijgt het een overdreven hoge beloning (..). Dat je dan de ouder hoort zeggen, oh wat leuk, dan krijgt het nu een Playstation ofzo”*

De meeste respondenten geven aan, dat ze hiermee rekening houden in de communicatie met de ouders. Het merendeel van deze respondenten gaf aan, dat het weleens is voorgekomen, dat ze als docent bewust informatie voor de ouders achterhielden, zodat het kind thuis niet gestraft zou worden. Niet alle informatie over het kind wordt op deze manier met de ouders gedeeld, de respondenten wegen af wat ze wel en niet aan de ouders vertellen.

Ook noemen drie respondenten, dat ze de ouders juist hier op aanspreken.

*R12: " Bij mij was ook een moeder van wie ik wist dat ze het deed (slaan), zeg ik 'u weet dat het hier niet mag. En u weet ook dat ik aangifte doe als ik het wel hoor dat u dat doet'".*

De respondenten merken op, dat fysiek straffen ook bij een groep laagopgeleide autochtone gezinnen voorkomt.

#### *Kennisgebrek onderwijssysteem*

Een derde van de respondenten noemt, dat een gebrek aan kennis over het Nederlandse onderwijssysteem en de manier van opvoeden van invloed kunnen zijn op de communicatie tussen leerkrachten en migrantenouders. Dit leidt soms tot miscommunicatie. De ouder begrijpt soms niet waar de leerkracht over spreekt. Het gebrek aan kennis wordt ook opgemerkt in vormen als 'het nut niet inzien van het spelen van spelletjes met kinderen' en verschillen in opvoedingsmethoden.

Daarnaast geven de respondenten aan, dat ze af en toe veel tijd kwijt zijn aan het uitleggen van het Nederlandse onderwijssysteem en alles wat daarmee samenhangt. Voorbeelden hiervan zijn: het vieren van Sinterklaas, Koningsdag en kerstmis.

Ook geeft een aantal van de respondenten aan, dat gewenning al veel kan betekenen. Wanneer ouders het onderwijssysteem al eens hebben doorlopen met een ander kind, zijn veel dingen al duidelijker voor de ouders. Dit neemt een stuk onzekerheid bij de ouders weg en maakt het communiceren gemakkelijker.

### **4.3. Communicatie, taalbarrière**

#### *Ervaringen van respondenten*

Alle respondenten zijn van mening, dat het gebrek en de beheersing van de Nederlandse taal tot miscommunicatie kan leiden. De taalbarrière van migrantenouders wordt door respondenten gezien als de grootste reden voor miscommunicatie en weinig betrokkenheid. Respondenten geven aan, dat de taalbarrière bijdraagt aan de onzekerheid en de angst van migrantenouders, waardoor drempels om te spreken en te participeren hoger worden. Vrijwel alle respondenten hebben ervaringen waarbij de ouder niet begrepen naar huis gaat. Respondenten geven aan, dat deze situaties lastig zijn, ook omdat tijdens gesprekken vaak wordt gezegd dat het begrepen is, terwijl dit achteraf gezien, lang niet altijd het geval is. Onderstaand fragment illustreert dit.

*R9: "(..) Ik heb in handen- en voetentaal geprobeerd (..) Hij had het geduld om mij aan te kijken en "ja" te zeggen, maar ik had helemaal niet de indruk dat hij begreep wat ik zei (..). Dat geduld moet je dan wel ergens opbrengen; in alle talen duidelijk maken dat je niet begrijpt waar het over gaat en dat je niet kan helpen. Hij begrijpt niet wat ik zeg, maar ging*

*wel volhouden alsof ik het kon begrijpen. Dan houdt het op. Hij was hulpeloos, maar ik kon hem niet helpen”.*

De meeste respondenten hebben de ervaring, dat er vaak wordt gezegd of geknikt dat het begrepen is, maar dat achteraf soms blijkt, dat dit niet het geval is.

Ook wanneer ouders de Nederlandse taal op een redelijk niveau beheersen, kan er miscommunicatie optreden, doordat sommige vaktermen onbekend zijn bij de ouders. Respondenten geven aan, dat dit zowel voorkomt bij migranten als laagopgeleide ouders. Een aantal respondenten geeft aan, dat gesprekken met migrantenouders meer tijd vraagt, zeker als je ze bij de school wilt betrekken.

Ten slotte geeft een deel van de respondenten aan, dat ze vaker de vader spreken dan de moeder. De meest voorkomende verklaring, die hiervoor wordt gegeven is, dat vaders over het algemeen de Nederlandse taal beter beheersen omdat ze werken. Een ander deel van de respondenten geeft juist aan, dat ze de moeder vaker spreken, omdat zij de kinderen vaak naar school brengt.

### *Oplossingsstrategieën taalbarrières*

#### *Aanpassing in taal*

Vrijwel alle respondenten geven aan, dat wanneer zij merken, dat ouders de Nederlandse taal niet goed begrijpen en beheersen, zij hun taalgebruik aanpassen tot een zo eenvoudig mogelijk niveau. Hierbij wordt meerdere malen gevraagd of het begrepen is en of er nog vragen zijn. Wanneer leerkracht en ouder er niet uitkomen qua taal, wordt aan ouders gevraagd om het thuis nog eens door te nemen en terug te komen wanneer er nog vragen zijn.

Vier respondenten geven aan, dat het ook weleens is voorgekomen, dat zij communicatiemiddelen zoals de nieuwsbrief, herschrijven in eenvoudige Nederlandse taal of in een andere taal. Omdat dit veel tijd kost en men zo bezig blijft, zijn de meeste respondenten hier geen voorstander van.

#### *Beeldmateriaal*

Ook geven de respondenten aan dat ze vaker gebruik maken van illustratief materiaal, zoals het rapport in grafiekjes en werkboekjes. Op deze manier proberen leerkracht onderwerpen en resultaten te verduidelijken.

#### *Andere taal*

Af en toe wordt er in het Engels gecommuniceerd, als blijkt dat de ouder deze taal beheerst. De respondenten die hierin ervaring hebben, geven aan dat dit haalbaar is, maar af en toe ook lastig is. Vele vaktermen zijn in het Nederlands, waardoor de vertaalslag niet altijd even gemakkelijk is te maken.

### *Informele tolken*

Bijna vier vijfde van de respondenten heeft ervaring met een informele tolk. Vaak worden die door de ouders zelf mee genomen; soms vragen leerkrachten om iemand mee te nemen. De meeste informele tolken zijn familieleden van de ouders. Dit kunnen ooms en tantes zijn, maar ook broers en zussen van het desbetreffende kind. Soms komt het voor, dat deze broers en zussen maar een paar jaar ouder zijn. Eén respondent noemt, dat het ook is voorgekomen, dat alleen de broer of zus aanwezig is op de ouderavond.

*R12: “Ik heb ook wel een gezin waarvan de moeder echt weinig Nederlands spreekt en dan gaat gewoon de broer of zus mee. Dat werkt prima eigenlijk (...). Er zijn ook wel gezinnen waar eigenlijk alleen de broers of zussen komen, zij voeren dan de oudergesprekken”.*

*I: “Wat vind jij daar zelf van?”*

*R12: “Ik vind wel dat je als ouder mee moet (...). Als ik hier met een zus aan tafel zit, is dat toch een andere verhouding. Maar ik ben wel blij dat er voor elk kind iemand komt”.*

Opvattingen van respondenten over het meebrengen van een oudere broer of zus, hangt van de context af. De voorkeur van de respondenten gaat uit naar een volwassen familielid of een vriend. Jonge broers en zussen als tolk is in zekere zin prima, maar dit hangt wel af van de inhoud van het gesprek en hoe de respondent hier zelf instaat:

*R7: “(...) Ik denk niet, dat ik dat zo snel zou gaan doen, omdat het toch over hun broertje of zusje gaat, dat niet aan hun oren is gericht”*

*R4: “Toen we verwijzingsgesprekken hadden, ja, daar waren ook wel broers en zussen bij. Op zich is dat niet vervelend, (...) zeker als zo’n broer of zus het hele onderwijssysteem heeft doorlopen. Die weet dan hoe het werkt en kan dat dan ouders uitleggen wat dat betreft”.*

### *Personeel als tolk*

Op drie scholen komt het voor, dat het personeel van de school wordt ingezet om te fungeren als tolk. Dit is niet de meest ideale methode, maar kan erg handig zijn, noemen de respondenten.

*R5: “Ik heb ook weleens een conciërge erbij gehad die het dan vertaalde of een andere leerkracht die ook Arabisch spreekt, of een andere ouder erbij (...). Ik vind het eigenlijk ergens een beetje onprofessioneel (...). Alleen je zit er een beetje tussen in, je moet wel, anders weet die ouder niks”.*



### *Professionele tolken*

Een klein aantal van de respondenten heeft ervaring met een professionele tolk. Deze werd ingezet wanneer het een gesprek van belangrijke waarde betrof en er geen andere oplossing was. Onderstaand fragment illustreert dit.

*R3: “In heel uitzonderlijke gevallen, maar dat kost geld en moet je daarnaast echt aanvragen. In gevallen dat het noodzakelijk is dat ouders het goed snappen, wanneer er iets getekend moet worden, dan regelen we een tolk”.*

Zes respondenten geven aan, dat een professionele tolk af en toe wel gewenst is. Respondenten noemen bijvoorbeeld, dat sommige informatie niet geschikt is voor kinderen die als informele tolk optreden.

Een professionele tolk zou hierbij gewenst zijn. Ook wordt genoemd dat het gebruik van een professionele tolk het voordeel heeft, dat je meer zekerheid hebt dat de informatie correct wordt vertaald.

Eén respondent geeft daarnaast aan, dat het gebruik van professionele tolken wel veilig moet aanvoelen voor de leerkracht en de ouder.

In hoeverre leerkrachten een tolk regelen voor ouders, hangt af van het beleid van de school, de financiële factoren, de belangrijkheid, maar ook de individuele opvattingen over de verantwoordelijkheid.

#### **4.4. Verantwoordelijkheid**

Geen van de respondenten is van mening dat de school geheel verantwoordelijk is voor het oplossen van belemmeringen die de communicatie tussen leerkracht en ouder in de weg staan. Vrijwel alle respondenten vinden dit een gedeelde verantwoordelijkheid.

De graad hierin verschilt per respondent. Meer dan de helft van de respondenten vindt het een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij de eerste verantwoordelijkheid en de uiteindelijke verantwoordelijkheid bij de ouders ligt. Ouders moeten ervoor zorgen dat zij de Nederlandse taal machtig worden. In eerste instantie hoeft er geen tolk te zijn.

*R1: “Ik denk dat onze verantwoordelijkheid is, de ouders te informeren. En dat doen wij gewoon in Nederland zoals wij dat doen, iemands cultuur, onze taal. En ik vind het eigenlijk*

*hun verantwoordelijkheid om dat dan te ontvangen. Ik heb er eigenlijk nooit anders over nagedacht over hoe het anders zou kunnen liggen”.*

Wanneer het erg belangrijk is en omwille het kind is, dan vinden de meeste respondenten, dat de school moet helpen. Een aantal respondenten noemt dat ouders verantwoordelijk zijn, maar dat dit door onmacht niet altijd lukt. De school zou volgens deze respondenten, hier dan wel hulp voor moeten aanbieden.

*R13: “Het is onze de taak om een kind goed onderwijs te geven, maar het is aan ouders weer de taak om Nederlands te leren en te integreren. Maar ja, ergens moet een begin zijn. Sommige ouders die door bepaalde omstandigheden naar Nederland zijn gekomen en waarbij het kind al vier jaar is en er een andere taal wordt gesproken (..) Die wil je ook een kans geven (..). Ik denk dat je als school daar open voor moet staan”.*

Ten slotte is één respondent van mening, dat het gebruik van tolken in principe niet nodig is.

*R14: “Mijn persoonlijke mening is, dat dat niet nodig zou moeten zijn, omdat je kind al vier jaar is en hier naar school gaat. Dit betekent dat je vier jaar de taal hebt kunnen leren. Je zult de taal machtig moeten worden, op welke manier dan ook”.*

#### **4.5. Beleid**

Op geen enkele school van de respondenten is er sprake van beleid, dat zich specifiek richt op migrantenouders, in de zin van taal- en cultuurbarrières. Wel doen sommige scholen met respectievelijk veel allochtone leerlingen, meer pogingen om migrantenouders bij het onderwijs te betrekken.

Geen van de respondenten kon noemen, dat er beleid is voor het omgaan met taalbarrières, zoals het inzetten van een professionele tolk. Vier respondenten geven aan, dat een professionele tolk een uitkomst biedt, wanneer zij hier als school gebruik van kunnen maken.

Of dit landelijk geregeld moet worden, zijn de meningen over verdeeld. Een aantal respondenten geeft aan, dat scholen daardoor waarschijnlijk wel eerder een beroep op een tolk zullen doen. Een ander deel van de respondenten vindt, dat dit niet landelijk geregeld hoeft te worden, maar juist op schoolniveau.

Onderstaand fragment geeft een illustratie:

*R6: “Ik denk dat ik dat de verantwoordelijkheid van de school zelf vind. De ene school vindt het dan belangrijk om een tolk te hebben en de andere.. (..) Ja, bij ons gaat veel geld naar hoogbegaafdheid in onderwijs en dat speelt misschien op een andere school weer niet. Dus dat ieder zijn eigen budget zo een beetje kan verdelen”.*

Opvallend is, dat meer dan de helft van de respondenten aangeeft, dat er geen beleid nodig is, “omdat het zich uiteindelijk toch wel oplost”, of “het nog altijd wel prima zo gaat”. Onderstaand fragment geeft een illustratie weer. Voorafgaand het fragment had de respondent aangegeven, dat ouders af en toe hun oudere kinderen meenemen als tolk en dat er soms miscommunicatie is tussen ouders.

*R12: “Nee, op dit moment redden we ons prima (...). Ik neem aan dat elke school die met deze populatie werkt, wel op zo’n vergelijkbare manier werkt. En of je dat nu moet vastleggen, nee”.*

*I: “En een tolk?”*

*R12: (...)” Ik denk wel dat je daar beroep op zou moeten kunnen doen. Ik denk ook wel dat dit kan (...). Maar hier speelt dat niet, wij komen er zelf wel uit’.*

Vier respondenten geven aan, dat een professionele tolk in sommige situaties een uitkomst biedt, mits hier landelijk aanspraak op gemaakt kan worden.

Daarnaast noemen enkele respondenten, dat gesprekken met migrantenouders vaak meer tijd kost, maar dat hier geen beleid in is.

Op het gebied van interculturele communicatie geeft geen enkele respondent aan, dat er specifieke trainingen of studiemiddagen zijn voor interculturele communicatie en over het algemeen vinden de meesten dit niet nodig. “De ervaring leert je er mee omgaan”, wordt genoemd. Om deze reden vinden de meeste respondenten het ook niet nodig dat hier tijdens de lerarenopleiding aandacht aan wordt besteed. Drie respondenten noemen dat ze wel meer aandacht in de opleiding zouden willen hebben voor het contact met ouders in het algemeen.

Ten slotte geven sommige respondenten aan, dat ze te weinig migrantenouders op school hebben om hier aandacht aan te besteden. Dit geldt eveneens voor het gebruik van een tolk. Als deze scholen meer migrantenouders zouden hebben, dan vinden deze respondenten wel dat de school hier beleid op moet maken.

## 5. Discussie en conclusie

### 5.1. Beantwoording deelvragen en centrale vraag

Centraal in het onderzoek stond de vraag:

*In hoeverre constateren leerkrachten van het primair onderwijs belemmeringen in ouderbetrokkenheid –van en communicatie met migrantenouders en hoe hanteren zij die?*

Deze vraag wordt stapsgewijs beantwoord door het beantwoorden van de deelvragen.

De eerste vraag waarop een antwoord wordt gezocht in dit onderzoek is: *Wat verstaan leerkrachten in het primair onderwijs onder ouderbetrokkenheid?* Uit de interviews met de respondenten blijkt, dat ouderbetrokkenheid gedefinieerd wordt aan de hand van twee aspecten: het tonen van belangstelling in het kind en het participeren in activiteiten rondom de school. De focus bij de definiëring ligt op het participatiegedeelte, waarbij de ouders de school ondersteunen in activiteiten op school en schoolactiviteiten die thuis worden uitgevoerd. Dit sluit aan bij de resultaten van eerdere onderzoeken, (Smit et al. 2002; 2005; 2007; Herweijer et al. 2013).

De tweede vraag waarop een antwoord wordt gezocht in dit onderzoek is: *Wat zijn de ervaringen van leerkrachten in het primair onderwijs met betrekking tot de betrokkenheid van migrantenouders en in de communicatie met migrantenouders?* Uit de interviews met de respondenten komt naar voren, dat migrantenouders minder betrokken lijken dan autochtone ouders. Deze bevinding sluit aan bij Herweijer et. al (2013), die stellen dat ouderbetrokkenheid in de praktijk, in eerste instantie, lijkt te worden afgemeten aan de participatie in zichtbare activiteiten (Herweijer et. al 2013). Kim (2009) en Smit et al. (2005) stellen dat, wanneer ouders weinig participeren en minder zichtbaar zijn, scholen dit vaak zien als een bepaalde vorm van desinteresse. De bevindingen in dit onderzoek sluiten daar deels op aan. Uit de onderzoeksbevindingen komt naar voren, dat een aantal respondenten het beeld hebben van migrantenouders die niet participeren, dat ze niet geïnteresseerd zijn in hun kind en de school. Dit is beeldvorming; vrijwel iedere ouder is namelijk geïnteresseerd in zijn of haar kind. Dit sluit ook aan bij de theorie van Shadid (2007), waar beeldvorming meespeelt. Echter, een derde van de respondenten heeft ook aangegeven, dat de betrokkenheid van migrantenouders ten opzichte van autochtone ouders gelijk of hoger ligt. Respondenten ervaren dat migrantenouders op een andere manier betrokken zijn. Genoemd wordt dat migrantenouders geïnteresseerder overkomen naar hun

kind toe dan autochtone ouders. Niet alle respondenten hebben dus het beeld dat migranten minder betrokken zijn.

De communicatie met migrantenouders wordt voor een deel als goed ervaren. Dit is voornamelijk met migranten die al langere tijd in Nederland wonen, geïntegreerd zijn en de Nederlandse taal goed beheersen. Bij een ander deel van de migrantenouders ervaren de respondenten dat de communicatie stroef verloopt. Binnen deze groep heerst veel diversiteit. Ook blijkt uit de resultaten, dat de respondenten ervaren dat de sociaaleconomische achtergrond van ouders mee kan spelen.

De derde vraag waarop een antwoord wordt gezocht in dit onderzoek is: *In hoeverre ervaren leerkrachten van het primair basisonderwijs belemmeringen in de betrokkenheid van migrantenouders en de communicatie met migrantenouders?* Betreffende ouderbetrokkenheid: Uit de interviews blijkt dat de respondenten voornamelijk belemmeringen ervaren op het gebied van ouderparticipatie. Een groot deel van de migranten participeert niet actief in activiteiten rondom school. De respondenten geven aan, dat verschillende factoren van invloed zijn op de ouderparticipatie van migranten. Factoren die worden genoemd zijn praktische factoren, de sociaaleconomische achtergrond van ouders en culturele verschillen, waaronder taal. Het belangrijkste culturele verschil, dat in de resultaten naar voren is gekomen, is het gebrek aan kennis van het Nederlandse onderwijssysteem en taal. Deze bevindingen sluiten over het algemeen aan bij eerdere onderzoeken (Smit et al. 2002; 2005; 2007). Betreffende communicatie: uit de interviews blijkt, dat leerkrachten cultuurverschillen en taalbarrières ervaren in de communicatie met migrantenouders. Uit de resultaten komt naar voren, dat de respondenten verschillende culturele verschillen ervaren in de communicatie. Deze verschillen hoeven niet altijd een belemmering te zijn. Resultaten laten zien, dat bij bepaalde cultuurverschillen een belemmering in de communicatie kan ontstaan. Deze verschillen betreffen vaak andere opvattingen over bepaalde normen en waarden. Dit kunnen we koppelen aan Pinto's (1990) derde voorwaarde van effectieve communicatie. Ook kan het gebrek aan kennis van het Nederlandse onderwijssysteem en het gebruik van jargontaal een belemmering vormen in de communicatie. Respondenten geven aan, dat sommige migranten vaak niet begrijpen wat er bedoeld wordt en veel begrippen niet kennen. Dit kunnen we koppelen aan Pinto's tweede voorwaarde voor effectieve communicatie. Ten slotte blijkt dat alle respondenten situaties hebben ervaren waarbij er vrijwel geen communicatie mogelijk was, doordat letterlijk elkaars taal niet gesproken werd. Dit kunnen we koppelen aan de eerste voorwaarde van Pinto, waarin hij stelt, dat het spreken van elkaars taal essentieel is voor effectieve communicatie. Zonder effectieve communicatie kunnen geen gelijkwaardige partnerschapsrelaties worden opgebouwd (Smit & Driessen 2002).

De vierde vraag waarop een antwoord is gezocht in dit onderzoek is: *Welke strategieën worden door leerkrachten gehanteerd om belemmeringen in de betrokkenheid van migrantenouders en de communicatie met migrantenouders op te lossen?* Betreffende ouderbetrokkenheid: uit de interviews

blijkt dat respondenten gebruik maken van een persoonlijke benadering. Deze benadering lijkt effectief te zijn en sluit aan bij eerdere onderzoeken (Booijink 2007; Herweijer et al. 2013). Scholen met weinig allochtone kinderen zetten, naast deze strategie, weinig andere strategieën in. Scholen met veel allochtone kinderen doen meer om de ouders bij de school te betrekken. Dit sluit aan bij de bevindingen van Herweijer et al. (2013). De strategieën die genoemd worden zijn: het organiseren van meekijkdagen, koffieochtenden en het samenwerken met andere instanties. Betreffende communicatie: Uit de interviews komen weinig oplossingsstrategieën naar voren betreffende cultuurverschillen. Voor het overbruggen van taalbarrières worden verscheidene oplossingsstrategieën aangegeven. Vrijwel elke respondent geeft aan dat het taalgebruik wordt aangepast tot een eenvoudig niveau. Daarnaast wordt er beeldmateriaal ingezet om bepaalde resultaten en onderwerpen te illustreren. Ook wordt door een aantal respondenten het gebruik van een informele tolk genoemd. Het gebeurt regelmatig dat ouders familieleden meenemen als tolk. Soms is deze methode niet geschikt, omdat gesprekken gevoelige informatie bevatten en niet alles goed wordt vertaald. Dit sluit aan bij Meeuwesen & Harmssen. Een enkele keer wordt door de respondenten, een personeelslid als tolk ingeschakeld. In uitzonderlijke gevallen wordt gebruik gemaakt van een professionele tolk.

De vijfde vraag die in dit onderzoek wordt onderzocht is: *Wie vinden de leerkrachten verantwoordelijk voor het oplossen van belemmeringen in communicatie met migrantenouders?* Uit de interviews blijkt, dat geen van de respondenten van mening is, dat de school geheel verantwoordelijk is voor het oplossen van belemmeringen in de communicatie met de ouders. In eerste instantie vinden vrijwel alle respondenten dat een goedlopende communicatie de verantwoordelijkheid is van zowel de school als de ouder. De mate van verantwoordelijkheid is sterk afhankelijk van de persoonlijke mening van de respondent. Meer dan een derde van de respondenten vindt dat het taalprobleem een probleem van de migrant is en dat deze verantwoordelijkheid is voor het machtig worden van de Nederlandse taal. In eerste instantie dient de migrant dan ook zelf voor een oplossing te zorgen, bijvoorbeeld door het meebrengen van een informele tolk. Ook al erkent een aantal respondenten dat er nadelen zijn bij het inzetten van kinderen als informele tolken, toch vinden ze, dat dit tot nu toe prima lukt en dat er weinig aan veranderd hoeft te worden. Deze blik op verantwoordelijkheid sluit aan bij de ‘*no problem*’ benadering van Meeuwesen en Twilt (2011). Een andere benadering die uit de interviews naar voren komt, is het ‘*reality model*’. De onderzoeksresultaten laten zien, dat de respondenten de context belangrijk vinden, waarbij er per situatie wordt gekeken hoe de school eventueel kan helpen. Bij sommige activiteiten vinden ze het de verantwoordelijkheid van de ouder om het probleem op te lossen. Bij andere activiteiten vragen respondenten de ouder om iemand mee te nemen of regelt de respondent zelf een informele tolk. Een aantal respondenten geeft aan dat, wanneer het noodzakelijk is dat de ouder alles begrijpt of wanneer de informatie gevoelig is, een professionele tolk gewenst is. Dit sluit aan bij het ‘*reality model*’, waarin problemen contextueel worden benaderd (Meeuwesen & Twilt 2011). Een klein aantal van de respondenten is geen voorstanders van het gebruik van informele tolken

en wenst een professionele tolk om de taalproblemen te kunnen overbruggen. Deze opvattingen sluiten aan bij het *'linguistic interpreting'* model van Meeuwesen & Twilt (2011).

De laatste deelvraag die in dit onderzoek is onderzocht is: *In hoeverre besteden scholen aandacht aan (interculturele)communicatie met migrantenouders en in hoeverre worden leerkrachten hierin gesteund?* Uit de interviews blijkt, dat scholen doorgaans geen aandacht besteden aan interculturele communicatie en de belemmeringen die kunnen optreden in de communicatie met migranten. Er is hiervoor geen specifiek beleid ontwikkeld op de scholen. Dit sluit aan bij het onderzoek van Driessen, Sluiter & Brus (2007). Iedere school geeft op zijn eigen manier invulling aan ouderbetrokkenheid. Uit de literatuur komt naar voren, dat scholing in interculturele communicatie een absolute voorwaarde is om er voor te zorgen, dat leerkrachten en allochtone ouders optimaal van elkaars kwaliteiten kunnen profiteren (Smit, Driessen 2010). De Onderwijsraad (2010) heeft aanbevolen, dat het belangrijk is om contact en communicatie met ouders een robuuste plek te geven in lerarenopleidingen (Herweijer et al. 2013). Uit de interviews met de respondenten komt naar voren, dat trainingen in interculturele communicatie en studiemiddagen over het algemeen niet nodig zijn volgens de respondenten. Ook aandacht voor interculturele communicatie in de lerarenopleiding is volgens de meeste respondenten niet nodig. "De ervaring leert het meest", wordt verteld. Wel wordt door een aantal respondenten aangegeven, dat meer aandacht voor oudercontacten in de lerarenopleiding gewenst is. Deze bevinding sluit deels aan bij de Onderwijsraad.

Ten slotte komt uit de onderzoeksresultaten naar voren, dat een deel van de respondenten het wenselijk vindt als er in bepaalde situaties gebruik kan worden gemaakt van een professionele tolk. Ook hier hebben de scholen of de Nederlandse overheid nog geen beleid voor ontwikkeld.

## **5.2. Methodologische reflectie**

Over het algemeen is het onderzoek goed verlopen. Een tekortkoming van het onderzoek is te vinden in de werving van de respondenten. Er blijkt veel verschil te zijn tussen de respondenten qua schooltype, plaats, het aantal allochtone kinderen op de school en de grootte van de school. Dit kan invloed hebben gehad op de resultaten, zoals de opvattingen over het verantwoordelijkheidsvraagstuk. Dit probleem is deels gereduceerd, doordat er van sommige scholen twee respondenten zijn geïnterviewd. Daarnaast moet er in dit onderzoek eigenlijk gesproken worden over vrouwelijke leerkrachten, in plaats van leerkrachten in het algemeen. Alle respondenten zijn namelijk vrouwen. Of dit invloed heeft op de resultaten moet blijken uit een eventueel vervolgonderzoek. Twee respondenten bleken weinig tijd te hebben tijdens het interview. Hierdoor moesten deze twee interviews nogal gehaast plaatsvinden, wat invloed kan hebben gehad op de gegeven antwoorden van de respondenten. Een andere tekortkoming van het onderzoek is, dat er gebruik is gemaakt van één onderzoeksmethode,

namelijk semigestructureerde interviews. Uit de literatuur blijkt, dat beeldvorming een grote rol kan spelen in het communicatieproces. Dit is te weinig naar voren gekomen bij het gebruik van semigestructureerde interviews. Participerende observatie had een aanvullende methode geweest kunnen zijn. Door tijdsdruk, van zowel de onderzoeker als de respondenten, was dit helaas niet mogelijk.

### **5.3. Aanbevelingen**

Aan de hand van dit onderzoek worden aanbevelingen gedaan voor een eventueel vervolgonderzoek en voor de praktijk.

Voor een eventueel vervolgonderzoek beveel ik aan, om ook gebruik te maken van de onderzoeksmethode, participerende observatie. Veel communicatie gebeurt onbewust. Hierbij speelt ook beeldvorming een rol. Het gebruik van de onderzoeksmethode, participerende observatie, zou een goede aanvulling zijn op, de in dit onderzoek gebruikte onderzoeksmethode, de semigestructureerde interviews. Daarnaast is het aan te bevelen om ook mannelijke leerkrachten te werven, aangezien in dit huidige onderzoek de respondenten alleen vrouwen zijn. Wellicht is het geslacht een meespelende factor in de communicatie tussen migrantenouders en leerkrachten en is de beleving van mannelijke docenten anders. Dit hoeft niet zo te zijn, maar zonder onderzoek kan hier geen uitspraak over worden gedaan. Dit onderzoek is verricht in de context van het basisonderwijs. Uit literatuurgegevens blijkt, dat er al veel bekend is over het thema migrantenouders en school. Er is echter nog weinig onderzoek verricht naar de betrokkenheid –van en communicatie met migrantenouders in het voortgezet onderwijs. Ook is het aan te bevelen, om onderzoek te doen naar een specifieke migrantengroep in plaats van migranten in het algemeen. Binnen de diverse migrantengroepen bestaat veel diversiteit. Ten slotte beveel ik aan, onderzoek te doen naar de rol van de sociaaleconomische achtergrond van ouders met betrekking tot de betrokkenheid en de communicatie met school. Uit de resultaten blijkt dat communicatieproblemen ook bij laagopgeleide autochtone ouders spelen.

Ook voor de praktijk zijn er aanbevelingen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt, dat er wel degelijk sprake is van belemmeringen in de communicatie tussen ouders en school. Cultuurverschillen, en met name taalbarrières, hebben grote invloed op het communicatieproces. Uit de resultaten blijkt, dat respondenten soms een belemmering in de communicatie ervaren door cultuurverschillen. De omgang hiermee blijkt in sommige situaties lastig. In navolging op het advies van de Onderwijsraad (2010), beveel ik aan om tijdens de lerarenopleiding meer aandacht te besteden aan interculturele communicatie. Op deze manier kunnen toekomstige docenten ervaring opdoen en oplosstrategieën ontwikkelen. Dit zou het communicatieproces moeten vergemakkelijken. Ook is het aan te bevelen dat scholen aandacht besteden aan interculturele communicatie voor het bestaand personeel en inspelen op de veranderende samenleving. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er wel degelijk een problematiek in communicatie bestaat door taalbarrières. Om de taalbarrière te overbruggen is het aan te bevelen om



professionele tolken te gebruiken en hiervoor beleid op scholen te ontwikkelen. Dit kan alleen slagen wanneer hier draagvlak voor is. Uit het onderzoek blijkt dat respondenten verschillende meningen hebben over het beleid met betrekking tot de inzet van professionele tolken. Toch wordt door een deel van de respondenten aangegeven, dat het gebruik van een professionele tolk wenselijk is, als hier aanspraak op gemaakt kan worden. Omdat scholen al veel moeten bezuinigen, dient de Nederlandse overheid hiervoor geld beschikbaar te stellen, zodat sommige scholen niet extra worden belast. Het gaat uiteindelijk over het welzijn van het kind.

## 6. Literatuurlijst

Beks, A., Natris D (2008). Positieve effecten van allochtone ouders over de drempel, In *JSW* 29, pp: 18-21

Boeije, 't Hart, Hox (2009). *Onderzoeksmethoden.8<sup>e</sup>, herziene druk*. Boom Lemma uitgevers; Den Haag.

Booijink (2007). *Onderzoeksrapport Terug naar de basis: communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Universiteit Leiden

Bot, H., Meeuwesen, L., & Harmsen, H. (2011). Tolken in de zorg onmisbaar. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 9, 609-612

Broekhuijsen (2009). *Communicatie tussen autochtone en allochtone ouders en basisschool leerkrachten*, masterthesis

CBS (2014) Bevolkingscijfers kerncijfers allochtonen. Geraadpleegd op 1 maart 2015.

[http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325&D1=a&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0-4,137,152,220,237&D6=0,4,9,\(1-1\),1&HD=130605-0936&HDR=G2,G1,G3,T&STB=G4,G5](http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325&D1=a&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0-4,137,152,220,237&D6=0,4,9,(1-1),1&HD=130605-0936&HDR=G2,G1,G3,T&STB=G4,G5)

Daniel-White (2002) Reassessing parent involvement: Involving language minority parents in school work at home. *Working Papers in Educational Linguistics*, (18) pp: 29-49

Drake, C (2005) The importance Presence: Immigrant Parents' School engagement Experiences, *Educational Research Journal* 42(3) pp: 465-498

Gilgun, J (2014). *Chicago School Traditions, Deductive Qualitative Analysis and Grounded theory*, vol. 1&2, reader. Pp. 65-90, 168-188.

Grujter, Bijvoets, Naber (2011). *School en ouders als partners in de opvoeding van tieners*, kennis werkplaats tienplus

Herwijer, Vogels, Andriessen (2013). *Samen scholen: Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*, Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag

Huss-Keeler, R (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teacher Education*, 13(12) pp: 171-181

Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J. (2005) Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13(2), 11-15

Kim, Y (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents, in *educational Research Review*, 4(2) pp: 80-120

Leeman, Y.A.M. (1996). *Interculturele communicatie in het onderwijs*, report, Amsterdam

Lopez (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high performing migrant impacted schools, in *American Educational Research Journal* 38(2)

Martin, C. (2013) *Een exploratief onderzoek naar de betekenisgeving van onderwijzend personeel omtrent interculturele communicatie in het secundair onderwijs*, masterproef  
Communicatiewetenschappen

Meeuwesen, L., Harmsen (2008) Patients' evaluation of quality of care in general practice: What are the cultural and linguistic barriers? *Patient Education and Counseling* 72, pp: 155-162

Meeuwesen, L. & Twilt, S. (2011). 'If you don't understand what I mean' Interpreting in health and social care. Utrecht: Centre for Social Policy and Intervention Studies.

Meeuwesen, L. (2012). Language barriers in migrant health care: A blind spot. *Patient Education and Counseling* 86, pp: 135-136.

Miretzky, D (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships, *Teacher College Record*, 106(4)

Peña, D.C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications, *the Journal of Educational Research*, 94(1), pp: 42-54

Pinto, D. (1990). *Interculturele communicatie: drie-stappenmethode voor het doeltreffend overbruggen en managen van cultuurverschillen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten

Shadid, W. (1994) *Beeldvorming: de verborgen dimensie bij interculturele communicatie*. Tilburg University Press, Tilburg

Shadid, W. (1998). *Interculturele communicatie*. Verschenen in: Penninx, R., H. Münstermann en H. Entzinger (red.): *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1998, pp. 137-168

Shadid, W. (2007). *Grondslagen van interculturele communicatie: Studieveld en Werkterrein*. Houten/Diechem, Bon Stafleu von Loghum, Houten.

Smit, Driessen (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*, ITS, Nijmegen.

Smit, Driessen, Doesborgh (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over het onderwijs: tussenwens en realiteit: Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*, ITS, Nijmegen

Smit, Sluiter, Driessen (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*, ITS Nijmegen

Smit, Driessen., Sluiter, Brus, M. (2007) *Optimalisering ouderbetrokkenheid en - participatie op scholen met veel en scholen met weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS.

Swick (2003). Working with Families Communication Concepts for Strengthening Family School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal* 30 (4), pp: 275-280

West, Turner (2006) *Understanding Interpersonal Communication: Making Choices in Changing Times*, Thomson/Wadsworth

## **Bijlage 1: Topiclijst**

### 1. Algemene gegevens

-Wat is uw leeftijd, op wat voor school geeft u les, hoe groot is de school, welke klas geeft u les, hoelang geeft u al les, heeft u nog op andere scholen gewerkt?

### 2. Ouderbetrokkenheid

-Hoe is de ouderbetrokkenheid hier op school, wat doet de school aan ouderbetrokkenheid, wat verstaat u zelf onder ouderbetrokkenheid, hoe is de betrokkenheid van migrantenouders, hoe is deze betrokkenheid ten opzichte van autochtone ouders? Hoe gaat de school hiermee om?

-evt: hoe komt het volgens u dat deze groep minder betrokken is?

### 3. Communicatie

-Wanneer spreekt u de ouders? Hoe verloopt deze communicatie? Hoe is het contact met migrantenouders? Zit hier verschil in ten opzichte van autochtone ouders? Ervaart u belemmeringen in de communicatie?

### 4. Communicatie, culturele verschillen

-Ervaart u culturele verschillen in de communicatie met ouders? Hoe drukt zich dit uit? Ervaart u belemmeringen in de communicatie? Hoe komt dit? Wat voor invloed hebben culturele verschillen op de communicatie? Hoe gaat u hiermee om? Wanneer maakt u dit mee? Hoe lost u dit tijdens gesprekken op?

### 5. Communicatie, taalbarrières

-Wat is uw ervaring met taalproblemen? Hoe drukte dit zich uit? Komt u er altijd uit in gesprekken? Hoe gaat u om met taalbarrières? Waar had u behoefte aan op dat moment? Werd u hierin gesteund met het schoolbeleid? Heeft u ervaring met het gebruik van een tolk? Kunt u daar meer over vertellen? Hoe staat u tegenover het gebruik van een tolk? Hoe dienen taalbarrières opgelost te worden?

### 6. Verantwoordelijkheid

-Wie vindt u verantwoordelijk voor het oplossen van problemen in de communicatie? Wat is uw mening over de verantwoordelijkheid voor het regelen van een tolk, Ervaart

u een verantwoordelijkheid voor een goed verloop van het gesprek? Wie vind u verantwoordelijk voor het oplossen van taalbarrières? Op welke manieren kan dit?

## 7. Beleid

-Besteed uw school aandacht aan interculturele communicatie? Is hier een beleid voor? Wat is uw opvatting hierover? Vind u dat hier meer aandacht voor moet zijn? Is er een beleid betreffende taalproblemen? Heeft u hier behoefte aan? Wat is uw mening hierover? Vind u dat de lerarenopleiding rekening moet houden met interculturele communicatie? Taalproblematiek?

### Bijlage 2: Tabel populatie

Respondent 1, School 1 (40+), Midden Nederland	Christelijke school, hoogopgeleide ouders, weinig migrantenouders
Respondent 2, School 1 (30-40), Midden Nederland	Christelijke school, hoogopgeleide ouders, weinig migrantenouders
Respondent 3, School 2 (20-30), Midden Nederland	Achterstandswijk, veel migrantenouders
Respondent 4, School 3 (40+), Noord Nederland	Openbare school, achterstandswijk, veel migrantenouders
Respondent 5, School 4 (20-30), Midden Nederland	Openbare school, vrijwel alleen maar migrantenouders
Respondent 6, School 5 (20-30), Midden Nederland	Hoogopgeleide ouders, weinig migrantenouders
Respondent 7, School 6 (20-30), Midden Nederland	Openbare brede school, gemengd, de helft zijn migrantenouders
Respondent 8, School 7, (20-30), Noord Nederland	Christelijke school, gemengd, de helft zijn migrantenouders
Respondent 9, School 8, (40+), Midden Nederland	Veel hoogopgeleide ouders, waarvan een deel 2 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> generatie migrantenouders. Weinig migrantenouders
Respondent 10, School 9, (40+), Midden Nederland	Openbare school, achterstandswijk, gemengd
Respondent 11, School 9 (30-40), Midden Nederland	Openbare school, achterstandswijk, gemengd
Respondent 12, School 3 (30-40), Noord Nederland	Openbare school, achterstandswijk, veel migrantenouders.
Respondent 13, School 10	Openbare brede school, gemengd

(30-40), Midden Nederland	
Respondent 14, School 6 (30-40), Midden Nederland	Openbare brede school, gemengd
Respondent 15, School 11 (40+), Noord Nederland	Christelijke school, weinig migrantenouders.