



Ouders Ontmoeten Ouders:
**Ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden ten aanzien van een
ontmoetingsproject op een gemengde basisschool**

Masterthesis Youth, Education and Society

Meike Kijvekamp

Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen

Utrecht, Nederland

Studentnummer: 4092244

Eerste beoordelaar: Maartje van Dijken, MSc

Tweede beoordelaar: Dr. Monique van Londen-Barentsen

Onderzoeksproject: De Stadsschool

Stagebegeleider: Maartje van Dijken, MSc

Datum: 21 juni 2019

Woorden: 7981

ouders ontmoeten ouders

Abstract

Mixed schools are considered as a place where intercultural contact between pupils and parents can occur. The Us Parents (Wij Ouders) project started at four mixed primary schools in Amsterdam, because many parents seem to seek contact with parents who look like them, also referred to as homophily. This project aims to promote intercultural contact between parents by organizing activities and dialogue meetings. This qualitative study looked at the experiences and perspectives of parents ($n = 22$) and principals ($n = 4$) regarding the four goals of this project, aimed at getting to know each other, promoting play dates, improving the sense of community and increasing parental involvement. Based on the literature, the project seems promising because it has been shown that activities and dialogue meetings can contribute to getting to know each other. The interviews were semi-structured and have shown that the experiences and perspectives with regard to the goals of the project differ. Parents indicate that they mainly want to get to know other parents from the class of their children, because this can create a strong community at classroom level. In addition, it seems that parental involvement can be increased by actively inviting parents. Furthermore, play dates at home seem difficult to achieve due to the different cultural backgrounds and beliefs.

Key words: homophily, intergroup contact, intergroup encounters, friendships, sense of community, parental involvement

Samenvatting

Gemengde scholen worden als plek beschouwd waar intercultureel contact tussen leerlingen en ouders kan plaatsvinden. Het project Wij Ouders is gestart op vier gemengde basisscholen in Amsterdam, omdat daar is waargenomen dat ouders voornamelijk contact zoeken met ouders die op hen lijken, ook wel homophily genoemd. Dit project beoogt het interculturele contact tussen ouders te bevorderen door het organiseren van activiteiten en dialoogbijeenkomsten. In huidig kwalitatief onderzoek is gekeken naar de ervaringen en

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

perspectieven van ouders ($n = 22$) en directie ($n = 4$) voor de vier doelen van dit project. De doelen zijn gericht op elkaar leren kennen, bevorderen van speelafspraken, gemeenschapszin verbeteren en ouderbetrokkenheid verhogen. Op basis van de literatuur lijkt het project veelbelovend, omdat hieruit is gebleken dat ontmoetingsactiviteiten en dialoogbijeenkomsten bijdragen aan het leren kennen van andere ouders. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen en hieruit kwam naar voren dat de ervaringen en perspectieven met betrekking tot de doelen van het project verschillen. Ouders en directieleden geven aan dat het belangrijk is dat ouders elkaar voornamelijk beter leren kennen op klasniveau, waardoor daar een sterke gemeenschap ontstaat. Daarnaast lijkt de ouderbetrokkenheid vergroot te kunnen worden door ouders actief uit te nodigen. Ook blijkt het maken van speelafspraken bij elkaar thuis lastig haalbaar door verschillen in culturele achtergronden en overtuigen.

Sleutelwoorden: homophily, intergroup contact, intergroup ontmoetingen, vriendschap, gemeenschapszin, ouderbetrokkenheid

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Ouders Ontmoeten Ouders

Nederland heeft in vergelijking met andere landen te maken met een hoog segregatieniveau in het basisonderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2018; Van de Werfborst, Bergstra, & Veenstra, 2012). Naast dat de bestaande woonsegregatie en vrijheid van onderwijs bijdragen aan schoolsegregatie, is de vrijheid van schoolkeuze een belangrijk gegeven (Karsten et al., 2006). Geregeld kiezen Nederlandse – vaak hoogopgeleide – ouders voor scholen buiten de eigen buurt met eenzelfde populatie als zichzelf (Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix & Elshof, 2003; Ladd, Fiske & Ruijs, 2009), wat ook wel aangeduid wordt met de ‘witte vlucht’ (Bunar, 2011; Dijkstra, Jungbluth & Ruiter, 2001; Hemming, 2011). Een consequentie van de witte vlucht is dat potentiële gemengde scholen in gemengde wijken niet gemengd zijn (Bakker, 2012).

Divers beleid en initiatieven hebben getracht desegregatie in het onderwijs tot stand te brengen, omdat segregatie een onwenselijk effect heeft op onder andere de leerresultaten van kinderen (Sykes & Kuyper, 2013) en het succes in het beroepsleven (Thijs & Verkuyten, 2014). Bovendien kan (onderwijs)segregatie ertoe leiden dat mensen met verschillende achtergronden elkaar niet eenvoudig ontmoeten en daardoor geen contact met elkaar hebben (Jongejan & Thijs, 2010; Thijs & Verkuyten, 2014), wat kan leiden tot onbekendheid met, vooroordelen over of discriminatie tegen een andere groep (Herweijer, 2008; Karsten et al., 2005).

Een gemengde school kan dienen als plek waar herhaalde ontmoeting tussen verschillende mensen mogelijk is (Pagani, Robustelli & Martinelli, 2011; Snel & Boonstra, 2005) en waar vooroordelen kunnen afnemen. Hoewel een gemengde school dus als sociale ontmoetingsplaats wordt beschouwd (Blokland, 2008), leiden ontmoetingen niet per definitie tot daadwerkelijk contact (Walraven, 2012). Thijs & Verkuyten (2014) stellen dat gemengde scholen formeel gezien wel geïntegreerd zijn, maar dat daarbinnen alsnog segregatie kan

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

plaatsvinden, omdat kinderen vaak de voorkeur geven aan omgang met kinderen die op hen lijken. Dit is een bekend fenomeen, wat wordt aangeduid met *homophily*: mensen prefereren het omgaan met mensen die persoonlijk, cultureel en economisch gezien op hen lijken (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001).

Op vier gemengde scholen in Amsterdam is homophily waargenomen bij ouders; ouders gaan makkelijker contact aan met mensen die op hen lijken (persoonlijke communicatie D. ter Haar, 2019). Om dit te doorbreken, is het project Wij Ouders gestart, dat is geïnitieerd door een vader van één van deze scholen en hij fungeert nu op alle vier de scholen als project- en gespreksleider. Het project richt zich op alle ouders van de scholen. Het schooljaar 2018-2019 dient als *pilot*-jaar en wordt gedurende dit schooljaar door het bestuur, waar de vier scholen onder vallen, gesubsidieerd. De voorlopige doelen van het project zijn: (1) ouders leren elkaar (intercultureel) kennen, (2) kinderen spelen vaker bij elkaar, (3) gemeenschapszin op school wordt bevorderd en (4) ouders zijn frequenter betrokken op school (persoonlijke communicatie D. ter Haar, 2019). Er worden dialoogbijeenkomsten (gericht op opvoeding en diversiteit) en activiteiten (samen koken en voetballen) georganiseerd om deze doelen te behalen.

Er is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de mogelijkheden voor het bevorderen van intercultureel contact (Abu-Nimer, 2004; Mickus & Bowen, 2018; Riis, 2017) en naar interetnisch contact tussen kinderen op school (Thijs & Verkuyten, 2014; Stark, 2011). Er is echter weinig bekend over de perspectieven van ouders over het aangaan van intercultureel contact, terwijl het essentieel is om hier in dergelijke ontmoetingsprojecten effectief op in te spelen. Om deze reden wordt door middel van praktijkonderzoek onderzocht wat de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden zijn voor het project Wij Ouders. Directieleden worden in dit onderzoek meegenomen, omdat zij belangrijke speler zijn binnen dit project en wellicht goed inzicht hebben in verschillende perspectieven.

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

In dit onderzoek wordt een evaluatieonderzoek uitgevoerd, met de bedoeling om onder andere een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het programma (Newcomer, Hatry & Wholey, 2015; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Dit wordt ook wel een formatieve evaluatie genoemd en kan ingezet worden bij startende initiatieven die nog in ontwikkeling zijn. Van Yperen en Veerman (2008) hebben een effectiviteitsladder ontwikkeld om te bepalen in welk ontwikkelingsstadium een programma zich bevindt. De ladder bestaat uit vijf opeenvolgende niveaus: (0) impliciete kennis, (1) potentieel, (2) veelbelovend, (3) doeltreffend en (4) werkzaam. Op dit moment kan Wij Ouders onder ‘potentieel’ worden ingedeeld, omdat de doelen, de doelgroep, de aanpak en de uitkomsten beschreven zijn. Het programma Wij Ouders wordt ‘veelbelovend’ als het onderbouwd is door wetenschappelijke literatuur (Van Yperen & Veerman, 2008). Huidig onderzoek is relevant omdat in het theoretisch kader wordt ingegaan op de theoretische basis betreffende de vier voorlopige doelen van Wij Ouders, waarbinnen de te verwachten werkzame mechanismen worden omschreven. Vervolgens worden de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden in de resultatensectie gepresenteerd. Als het project aansluit bij de perspectieven van de doelgroep, is er enige bewijskracht voor de doeltreffendheid van het project (Van Yperen & Veerman, 2008).

Theoretisch Kader

Elkaar Leren Kennen

Het eerste doel van Wij Ouders is dat ouders elkaar onderling beter leren kennen en dan voornamelijk de ouders die persoonlijk, cultureel en/of economisch ‘anders’ zijn. Pagani, Robustelli en Martinelli (2011) stellen dat er voor de basisschool een actieve rol is weggelegd in het faciliteren van ontmoetingen tussen ouders, omdat dit een plek is waar ouders elkaar regelmatig tegenkomen (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling [RMO], 2006). Door herhaalde ontmoetingen doen ouders kennis over elkaar op en leren ze elkaar (her)kennen; ook wel aangeduid met publieke familiariteit (Blokland, 2008). Onbekenden kunnen door

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

publieke familiariteit worden getransformeerd tot bekenden. Door deze herkenning kan er een gevoel van verbondenheid ontstaan (Soenen, 2001) op school, omdat mensen kennis over elkaar opdoen zonder dat ze elkaar werkelijk kennen (Blokland, 2008).

Het project Wij Ouders beoogt dat ouders elkaar (beter) leren kennen middels dialoogbijeenkomsten en activiteiten en lijkt een vervolg te zijn van publieke familiariteit. Tevens richt het project zich specifiek op het intercultureel contact, wat ook wel wordt aangeduid met *intergroup contact*. Intergroup contact kan volgens Allport's (1954) contacthypothese leiden tot wederzijdse waardering en een afname van vooroordelen (Pettigrew & Tropp, 2006; Wölfer, Schmid, Hewstone & Van Zalk, 2016). Binnen deze contacthypothese zijn vier voorwaarden van invloed op het aangaan van positief contact: (1) gelijke status tussen de groepen, (2) samenwerking aan gezamenlijke doelen, (3) intergroup samenwerking en (4) aanwezigheid van institutionele ondersteuning, zoals ondersteuning vanuit de directie van een school (Pettigrew & Tropp, 2006). In een meta-analyse is echter aangetoond dat niet alle voorwaarden aanwezig hoeven te zijn voor positief contact, maar dat ze wel bijdragen aan vermindering van vooroordelen (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011).

Onderzoek gericht op intergroup contact gaat vaak uit van de voordelen die dit contact met zich mee brengt en er is relatief gezien weinig onderzoek gedaan naar de negatieve effecten van intergroup contact (Pettigrew & Tropp, 2011). Negatieve effecten van contact komen overwegend voor in situaties waarin mensen zich bedreigd voelen en niet vrijwillig hebben gekozen voor het contact. Deze situaties ontstaan onder andere op de werkvloer, wanneer de kans op intergroup competitie aanwezig is (Pettigrew et al., 2011) of in omstandigheden waar er sprake is van een conflict tussen verschillende groepen (Forbes, 2004; Pettigrew & Tropp, 2011) zoals intergroup contact tussen Israëliërs en Palestijnen (Pilecki & Hammack, 2014).

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Als mensen samen komen, hoeft dit niet direct te leiden tot het aangaan van contact waardoor mensen elkaar leren kennen (Kesselring, 2016). Onderzoek naar een project gericht op het delen van opvoedingsverantwoordelijkheden heeft uitgewezen dat ouders elkaar beter leren kennen dankzij ontmoetingsactiviteiten (Kesselring, De Winter, Van Yperen & Horjus, 2015). Dialoogbijeenkomsten lijken bij te dragen aan het contact tussen diverse individuen, beter begrip (Walsh, 2006) en een afname van vooroordelen over anderen als deze op herhaaldelijke basis plaatsvinden (Kesselring et al., 2015; Rodenborgh & Hungh, 2006).

Uit bovenstaande literatuur zijn te verwachten werkzame mechanismen te definiëren die kunnen bijdragen aan dat ouders elkaar leren kennen. De focus ligt op intercultureel contact en aan de vier voorwaarden die gesteld worden aan positief intergroup contact (Pettigrew & Tropp, 2006), worden grotendeels voldaan: (1) de relaties tussen ouders zijn gelijkwaardig (Onderwijsraad, 2010), (2 en 3) binnen sommige activiteiten wordt er samengewerkt met verschillende groepen aan een gemeenschappelijk doel, zoals samen koken voor het kerstdiner en (4) de directie en het schoolbestuur vervullen institutionele steun. Daarnaast gaat het project uit van vrijwillige deelname, wat kan bijdragen aan positief contact (Pettigrew & Tropp, 2011). Tevens zouden ontmoetingsactiviteiten (Kesselring et al., 2015) en herhaalde dialoogbijeenkomsten (Kesselring et al., 2015; Rodenborgh & Huynh, 2006) de mogelijkheid om elkaar te leren kennen bevorderen.

Speelafspraken

Het project heeft als tweede doel dat kinderen vaker bij elkaar thuis (intercultureel) spelen. Spelen met leeftijdsgenoten heeft verschillende positieve effecten op het kind, zo draagt het bijvoorbeeld bij aan de cognitieve en emotionele ontwikkeling (Wood, 2014). Ouders spelen een belangrijke rol in het promoten en stimuleren van speelafspraken (Ladd & Hart, 1992; Pang, 2006). Wanneer ouders dit actief doen, kan dit bevorderend werken voor het hebben van hechtere en stabielere vriendschappen tussen kinderen (Krappman, in Ladd &

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Hart, 1992). De promotende rol neemt echter af naarmate het kind ouder wordt, omdat het kind dan eerder zelf contact met kinderen aangaat (Bhavnagri & Parke, 1991). Er is echter weinig wetenschappelijke literatuur bekend over interculturele speelafspraken. De verwachting is dat wanneer kinderen intercultureel bevriend met elkaar zijn, ze ook sneller met of bij elkaar gaan spelen. Daarom wordt er in de volgende alinea's wordt gekeken naar processen rondom het ontstaan en het aangaan van interculturele vriendschappen en welke rol ouders hierin spelen.

Uit een longitudinale studie blijkt dat kinderen die een positieve attitude hebben ten opzichte van een andere groep eerder bevriend raken met kinderen met kinderen van een andere afkomst dan ze zelf hebben (Rivas-Drake, Saleem, Schaefer, Medina & Jagers, 2018). Bovendien wordt de attitude die kinderen tegenover andere groepen hebben, grotendeels bepaald door de *intergroup attitude* van de ouders (Miklikowska, 2016). Dit kan verklaard worden door de *extended contact theory*: iemand van de eigen groep heeft een hechte relatie met iemand uit de andere groep, wat kan leiden tot een positieve attitude ten opzichte van die gehele groep (Hewstone & Swart, 2011; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997). Hoe Nederlandse en Turkse ouders *outgroup* vriendschappen van hun kinderen waarderen is onderzocht door Munnikma, Flache, Verkuyten & Veenstra (2012). Uit deze studie blijkt dat Nederlandse ouders, in vergelijking met Turkse ouders, meer openstaan voor *outgroup* vriendschappen van hun kinderen. Hier lijken religieuze verschillen aan ten grondslag liggen. Niet-Nederlandse ouders vinden namelijk vaak dat de Nederlandse samenleving te liberaal is en er bijvoorbeeld te gemakkelijk wordt gesproken over seksualiteit (Pels, Distelbrink, Postma & Geense, 2009). Vriendschappen met Nederlanders zouden wellicht leiden tot een verlies van religieuze normen, waarden en gebruiken (Munniskma et al., 2012). Daarnaast dragen ook de attitudes van andere kinderen en volwassenen bij aan de *intergroup attitude* (Aboud & Amato, 2001). Een interventie gebaseerd op de principes van extended contact,

ouders ontmoeten ouders

heeft uitgewezen dat leerlingen door deelname inderdaad meer outgroup vriendschappen onderhielden (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza & Visintin, 2015).

Er is desondanks een kanttekening te plaatsen. De mogelijkheid tot interetnische contacten en vriendschappen wordt vaak als voordeel gezien van een gemengde school (Lindo, 2008; Thijs & Verkuyten, 2014; Turner & Cameron, 2016). Echter, worden op gemengde scholen veel etnische gesegregeerde vriendschappen gevonden (Moody, 2001; Mouw & Entwisle, 2006; Turner & Cameron, 2016), wat mogelijk verklaard kan worden door het homophily principe (McPherson et al., 2001). Naast deze gesegregeerde vriendschappen op school, blijkt ook dat interetnische interactie buiten school zelden plaatsvindt (Merry, Driessen & Oulali, 2012).

Zoals eerder gesteld is er geen wetenschappelijke literatuur gevonden over interculturele speelafspraken. Het blijkt dat speelafspraken in het algemeen verschillende positieve effecten hebben op het kind (Wood, 2014). Ondanks de beperkte wetenschappelijke inzichten zijn er ook voor dit doel te verwachten werkzame mechanismen te vinden. Zo spelen ouders een cruciale rol in het stimuleren van speelafspraken thuis (Ladd & Hart, 1992; Pang, 2006) en is het belangrijk dat ouders een positieve outgroup attitude ontwikkelen, omdat deze attitude wordt overgenomen door de kinderen (Hewstone & Swart, 2011; Wright et al., 1997). Een positieve attitude over een ander kan groeien wanneer vooroordelen over afzwakken (Pettigrew & Tropp, 2006), wat door middel van dialoogbijeenkomsten bewerkstelligt kan worden (Rodenborgh & Huynh, 2006). Op dit moment wordt er binnen het project niet specifiek aandacht geschonken aan het faciliteren van speelafspraken, behalve dat één dialoogbijeenkomst dit onderwerp betrof. Desalniettemin lijken dialoogbijeenkomsten indirect invloed uit te oefenen op dit doel.

Gemeenschapszin

Het derde doel van het project is gericht op het verbeteren van de gemeenschapszin op

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

school. Het gevoel van een gemeenschap wordt door Belenardo (2001) gedefinieerd als de aanwezigheid van overtuigingen, gevoelens en relaties die leden van de schoolgemeenschap met elkaar verbinden. Gemeenschapszin bestaat uit de volgende zes dimensies: gedeelde waarden, inzet, gevoel van verbondenheid, zorgzaamheid, onderlinge afhankelijkheid en regelmatig contact. Echter, door de individualisering binnen de huidige maatschappij worden bindingen tussen mensen steeds zwakker en neemt de gemeenschapszin af (Mellink, 2017). De *community schools* in de Verenigde Staten zijn een voorbeeld waar scholen actief werken aan gemeenschapszin (Gijsberts & Dagevos, 2007). De *community schools* nemen een centrale rol in binnen een gemeenschap, waarin met de gemeenschap wordt samengewerkt om de kinderen te onderwijzen (Blank, Melaville & Shah, 2003).

Het gevoel van verbondenheid is belangrijk voor het voelen van gemeenschapszin op school (Belenardo, 2001) en dit kan bereikt worden door onder andere het sociaal kapitaal van ouders en kinderen te vergroten, zoals op de *community schools* gebeurd (Blank et al., 2003). Onder sociaal kapitaal wordt de toegang tot hulpbronnen door het hebben van verbindingen met andere mensen verstaan (Blokland, 2008). Putnam (2000) onderscheidt twee verschillende vormen van deze bindingen oftewel netwerken; namelijk ‘*bonding*’ en ‘*bridging*’ sociaal kapitaal. *Bonding* houdt in dat mensen binden met leden uit eenzelfde groep, terwijl *bridging* gaat over het aangaan van verbindingen tussen verschillende groepen. Wanneer mensen veel contact onderhouden met mensen uit verschillende groepen, dan hebben zij een groter sociaal kapitaal tot hun beschikking (Van Tubergen & Volker, 2015). Het hebben van sociaal kapitaal heeft verschillende voordelen, het draagt namelijk bij aan het veiligheidsgevoel (Bank et al., 2003), aan het vertrouwen tussen mensen, aan de mogelijkheid tot conflictoplossing (Rowe, Stewart & Patterson, 2007) en aan de betrokkenheid bij de samenleving (Putnam, 1993). Tevens blijken kinderen uit gezinnen met een groot sociaal netwerk, minder vaak vroegtijdig school te verlaten en later betere kansen werkgerelateerd te

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

hebben (Ferguson, 2006).

Bovendien wordt de gemeenschapszin op school versterkt als de directie beschikt over goed leiderschap (Belenardo, 2001). Een goede directie moet onder andere analytisch zijn, heeft aandacht voor details en maakt goede beslissingen. Binnen een ander programma is gebleken dat de directie een belangrijke rol speelt in het succesvol implementeren van een nieuw project (Pauw, 2013). Ook dragen activiteiten, waar iedereen van de schoolgemeenschap de mogelijkheid heeft om elkaar te ontmoeten en te communiceren, bij aan het gevoel van gemeenschapszin. Op deze manier zorgen scholen ervoor dat leerkrachten ook op een informele manier contact kunnen aangaan met leerlingen en ouders, welke verder gaat dan enkel het contact over academische ontwikkelingen van de kinderen (Belenardo, 2001). De ouders die zich welkom voelen op school, tonen bovendien meer betrokkenheid op school (Epstein, 2011) en rapporteren meer gemeenschapszin (Belenardo, 2001).

Uit bovenstaande literatuur zijn er een aantal te verwachten werkzame mechanismen te onderscheiden die kunnen bijdragen aan gemeenschapszin op school. Ten eerste is er binnen het project Wij Ouders sprake van regelmatig contact (Belenardo, 2001), omdat iedere maand een activiteit of dialoogbijeenkomst plaatsvindt. Ten tweede richt het project op bridging, wat kan zorgen voor een gevoel van veiligheid (Blank et al., 2003). Toch worden een aantal te verwachten werkzame mechanismen op basis van wetenschappelijke inzichten nog niet toegepast binnen dit project. Zo is er weinig aandacht voor het belang van goed leiderschap van directie en zijn de activiteiten enkel gericht op de ouders. Juist het aanbieden van informele activiteiten waar alle leden (leerkrachten, ouders, leerlingen en overig schoolpersoneel) van de school elkaar kunnen ontmoeten lijkt belangrijk (Belenardo, 2001).

Ouderbetrokkenheid

Het vierde doel van het project is gericht op het vergroten van ouderbetrokkenheid op school en kan worden beschouwd als vorm van sociaal kapitaal (Turney & Koa, 2009).

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Ouderbetrokkenheid wordt op veel verschillende manieren geconceptualiseerd (Kielman, Paulle & Van Londen, 2018). In dit onderzoek wordt de definiëring uit de reviewstudie van Bakker, Denessen, Driessen en Oolbekkink-Marchand (2013) gebruikt, welke stelt dat ouderbetrokkenheid op drie dimensies kan plaatsvinden: betrokkenheid thuis (bijvoorbeeld voorlezen en helpen met huiswerk), betrokkenheid op school (bijvoorbeeld helpen in de klas of participeren in de ouderraad) en contact met de school (bijvoorbeeld bezoeken van ouderavonden en lezen van de nieuwsbrief). Uit verschillende studies blijkt dat ouderbetrokkenheid bijdraagt aan het schoolsucces en de ontwikkeling van het kind (Bakker et al., 2013; Jeynes, 2010; Peña, 2000; Schneider, 1993) en de resultaten uit de reviewstudie tonen aan dat thuisbetrokkenheid de grootste invloed heeft op de leerprestaties (Bakker et al., 2013).

In hoeverre ouders betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind hangt af van een aantal factoren, zoals beheersing van de taal, bekendheid met het onderwijssysteem (Antony-Newman, 2019), opleidingsniveau, attitude van schoolpersoneel, culturele invloeden, familiezaken (Peña, 2000), beschikbare tijd (Smit, Sluiter & Driessen, 2006) en leeftijd van het kind (Carter, 2003). Het blijkt dat ouders met een niet-Nederlandse achtergrond (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005; Turney & Koa, 2009) of met een lage sociaaleconomische status (Crozier, 2000) minder betrokken zijn op school, waar eerder genoemde factoren aan ten grondslag kunnen liggen. Daarbij komt dat de betrokkenheid van ouders uit een minderheidsgroep door aanzienlijk wat leerkrachten wordt onderschat (Crozier & Davies, 2007; Quiocho & Daoud, 2006); leerkrachten nemen aan dat ouders die niet of nauwelijks betrokken zijn op school, ook geen betrokkenheid thuis tonen. Dit hoeft echter helemaal niet het geval te zijn (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007). De attitude en verwachtingen van het schoolpersoneel zijn van invloed op hoeveel betrokkenheid ouders tonen (Peña, 2000). Het is belangrijk dat ouders laagdrempelig contact kunnen aangaan met leerkrachten, en

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

ouders en leerkrachten moeten elkaar als partners beschouwen (Smit et al., 2006).

Leerkrachten en directie kunnen ouders gericht uitnodigingen met de uitleg dat ze belangrijk zijn in het schoolsucces van hun kind (Anderson & Minke, 2007; Kassenberg, Petri & Doornenbal, 2016) en dit kan bijdragen aan een groei in betrokkenheid (Bakker et al., 2013). Daarnaast lijkt betrokkenheid van ouders waardevol in het slagen van nieuwe programma's, zoals Wij Ouders. Het is belangrijk dat ouders vanaf het begin betrokken zijn bij en een rol spelen in het opzetten van een programma (Zeedyk, Werritty & Riach, 2002).

Ook voor dit laatste doel zijn er een aantal te verwachten werkzame mechanismen gevonden. Door de activiteiten die worden georganiseerd, krijgen ouders de mogelijkheid om deel te nemen en betrokken te raken. Uit de literatuur is gebleken dat de ouderbetrokkenheid toeneemt als leerkrachten en directie ouders nadrukkelijk uitnodigen en vertellen waarom het belangrijk is om deel te nemen (Kassenberg et al., 2016). Op dit moment wordt de uitnodiging enkel verspreidt door de projectleider, via flyers en/of digitale communicatiemiddelen. Daarnaast is het belangrijk dat ouders het gevoel krijgen dat ze welkom zijn op school (Epstein, 2011). De belangrijke rol die leerkrachten en directie kunnen spelen in het behalen van dit doel, wordt nu nog niet ingezet. Ook lijkt het raadzaam dat ouders een actieve rol spelen binnen het project, om het project te laten slagen (Zeedyk et al., 2002).

Huidig Onderzoek

De hoofdvraag van dit onderzoek is: *Wat zijn de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden ten aanzien van het project Wij Ouders?* Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn verschillende deelvragen geformuleerd. In het theoretisch kader is de eerste deelvraag behandeld, namelijk (1a) *Wat is de theoretische grondslag van Wij Ouders per doel?* en (1b) *Wat zijn de te verwachten werkzame mechanismen van Wij Ouders per doel?* In het volgende deel wordt de tweede deelvraag besproken, namelijk (2a) *Sluiten de*

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

doelen van Wij Ouders aan bij de ervaringen en perspectieven van ouders en directie? en (2b)

Wat zijn de overige ervaringen van ouders en directie met betrekking tot Wij Ouders?

Methode

Design

Voor de eerste deelvraag is gezocht naar wetenschappelijke literatuur om de doelen te onderbouwen. Aan de hand van het projectplan, de veldobservaties, gesprekken met de projectleider en wetenschappelijke literatuur zijn de te verwachte werkzame mechanismen vastgesteld. Artikelen zijn gezocht via drie elektronische databases: Google Scholar, WorldCat en ERIC. Voor de tweede deelvraag is kwalitatief onderzoek, met semigestructureerde interviews, als nuttige vorm beschouwd. Zodoende is gedetailleerde kennis verkregen over de ervaringen en perspectieven van participanten (Rossi et al., 2004). Binnen deze studie is door middel van evaluatieonderzoek zowel praktijkverbetering als kennisgroei nagestreefd, wat ook wel wordt aangeduid met ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Driessen, 2011).

Participanten

Voor beantwoording van deelvraag 2 zijn ouders ($n = 22$) en basisschooldirecteuren ($n = 4$) van de vier basisscholen geïnterviewd. De ouders zijn participanten omdat zij de doelgroep van dit project zijn. De directeuren zijn geïnterviewd omdat zij belanghebbenden zijn en contact hebben met het bestuur en de projectleider. Van de 22 ouders hebben 18 ouders tenminste één keer deelgenomen aan een activiteit of dialoogbijeenkomst van Wij Ouders.

Aan de ouders is in het interview gevraagd om zijn of haar eigen culturele achtergrond te beschrijven, wat op eenzelfde wijze wordt gebruikt in de resultaten. Op basis van deze antwoorden hebben de participanten de volgende culturele achtergronden: Algerijns ($n = 1$), Koerdisch ($n = 1$), Marokkaans ($n = 3$), Nederlands ($n = 10$), Nederlands-Duits ($n = 1$),

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Nederlands-Indisch ($n = 1$), Nederlands-Turks ($n = 1$), Tibetaans ($n = 1$) en Turks ($n = 3$). In Tabel 1 in Bijlage 1 is een overzicht van de participanten per school terug te vinden.

Instrumenten

De voorlopige doelen, bestaande vragenlijsten, literatuur uit het theoretisch kader en veldaantekeningen zijn gebruikt voor het opstellen van een *topiclist* voor de semigestructureerde interviews. Het interview ging nader in op de volgende topics: Wij Ouders, gemengde school, sfeer op school, speelafspraken, ouderbetrokkenheid en contact tussen ouders. Een vraag aan ouders was bijvoorbeeld: *Heeft u behoefte aan georganiseerde bijeenkomsten om andere ouders van de school te leren kennen?* Een vraag die onder andere is gesteld aan de directie was: *Waarom is het voor de school belangrijk dat ouders onderling contact hebben?*

Procedure

De directieleden zijn per e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. De ouders zijn actief benaderd op het schoolplein of na een ouderbijeenkomst van Wij Ouders. De interviews zijn met twee onderzoekers afgenomen en zijn allemaal afgenomen op de scholen van de betreffende participanten. Tijdens de interviews zijn de participanten eerst op hun gemak gesteld, is er aangegeven dat het interview op elk moment gestopt kon worden indien dat gewenst was en is er gevraagd of ze akkoord gingen met het opnemen van het interview, waardoor er *informed consent* is afgegeven (Sieber, 1992). Om de bias van sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te vermijden, zijn er twee acties ondernomen. Ten eerste zijn af en toe indirecte vragen gesteld; de participant moet dan vanuit het perspectief van iemand anders antwoorden (Fischer, 1993). Ten tweede is er aangegeven dat het ging om het perspectief van de participant en dat daar geen goed of fout in was. Op het moment dat er geen nieuwe inzichten meer naar voren kwam bij één van de concepten tijdens de interviews,

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

trad er voor dat concept *saturatie* op (Boeije, 2005; Silver & Lewins, 2014) en werd dit concept niet verder uitgevraagd.

Analyse

In totaal zijn er 24 audiobestanden van de interviews beschikbaar en deze opnames zorgen voor het verhogen van de betrouwbaarheid (Lucassen & Olde-Hartman, 2007). De interviews waar het opnemen niet mogelijk was ($n = 2$), zijn schriftelijk uitgewerkt en voorgelegd aan de andere interviewer om zodoende volledigheid na te streven. De kwaliteit van de dataverzameling is hierdoor vergroot (Boeije, 2005). Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn de opgenomen interviews getranscribeerd, waarna deze open, axiaal en selectief gecodeerd zijn met behulp van het programma NVivo 12 (Baarda et al., 2013). Op basis van de open codes is er een codeboom ontstaan, welke is gebruikt bij het axiaal coderen. Om bias te voorkomen zijn meerdere interviews ($n = 4$) met een andere onderzoeker gecodeerd (Lucassen & Olde-Hartman, 2007) wat de internbeoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogt (Boeije, 2005; Van Zwieten & Willems, 2004).

Resultaten

In deze paragraaf worden de belangrijkste resultaten uit de interviews gepresenteerd. Eerst worden de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden zijn ten aanzien van de vier doelen van Wij Ouders besproken. Daarna worden de overige ervaringen van de participanten beschreven. Ouders en directieleden worden in de resultaten soms samengenomen en in die gevallen benoemt als 'school/scholen'.

Ervaringen en Perspectieven per Doel

Elkaar leren kennen. Alle geïnterviewde ouders benoemen dat ze met andere ouders van de school contact hebben, maar de intensiviteit van het contact verschilt. De een begroet maximaal twee ouders in de wandelgangen, terwijl de ander vriendschappen op school heeft

ouders ontmoeten ouders

opgedaan. In de kleuterklassen zien ouders elkaar op regelmatige basis bij de inloopochtenden en in de hogere klassen neemt dit contact af, omdat ouders dan niet meer dagelijks in de klas komen. Het merendeel van de ouders en directieleden geven aan dat het belangrijk is om de andere ouders te kennen en dat dit kan helpen om iemands handelen beter te begrijpen: *“En doordat ik de ouders van sommige kinderen ken, word je empathischer als er iets gebeurt wat je niet begrijpt vanuit je eigen cultuur”* (Nederlandse moeder).

Volgens de scholen moeten ouders elkaar vooral beter leren kennen binnen de klas. Een Nederlands-Indische moeder licht toe dat de kinderen tot en met groep 8 bij elkaar in de klas zitten en dat de ouders het gedurende die gehele schoolcarrière prettig met elkaar moeten hebben. Volgens de geïnterviewden kan de verbinding op klasniveau bijdragen aan het (kunnen) oplossen van eventuele conflicten. Dat wil zeggen als ouders elkaar kennen en weten welk kind bij welke ouder hoort, ze makkelijker op elkaar kunnen afstappen om het conflict op te lossen: *“Dan praat het ook makkelijker als er bijvoorbeeld een conflict is tussen kinderen. Als je nu niet eens weet welke ouder daarachter zit. Dan ja. Dat is ook niet goed voor de verbinding”* (Nederlandse moeder).

Speelafspraken. De geïnterviewde ouders hebben verschillende opvattingen ten aanzien van dit doel. Een aantal ouders probeert actief het intercultureel spelen te bevorderen, wat voornamelijk gebeurt door ouders die kinderen hebben in de kleuterklas. Kinderen maken op oudere leeftijd eerder zelf speelafspraken en de invloed van ouders neemt hierin af. Een moeder met een dochter in groep 4 zegt hierover: *“En dat gebeurt gewoon, je kunt wel wat sturen, maar zij heeft vooral de witte kindjes van hoogopgeleide ouders als vriendinnetjes”* (Nederlandse moeder).

Diverse ouders benoemen dat onderlinge verschillen in de weg kunnen staan bij het maken van speelafspraken, terwijl de behoefte er bij sommige ouders wel is. Volgens een Nederlandse moeder is het contact met een ouder die op haar lijkt (persoonlijk, cultureel en/of

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

economisch) gemakkelijker, waardoor ook de speelafspraken tussen de kinderen makkelijker gefaciliteerd worden.

De ouders die hun kind komen ophalen en waar je dan vervolgens een praatje mee hebt, wat gezellig is, zeg je gemakkelijker de volgende keer: Ah gaan we nog een keer doen. . . . Terwijl de ouders die de kinderen ophalen en in de deuropening blijven staan en drie keer ja zeggen en twee keer nee zeggen, daar houdt het op. (Nederlandse moeder)

Uit de interviews blijkt ook dat ouders bepaalde verwachtingen naar elkaar toe hebben als kinderen bij elkaar gaan spelen gericht op culturele of religieuze waarden. Zo omschrijft een Islamitische moeder dat ze de voorkeur geeft aan dat de kinderen samen op het schoolplein spelen en dat ze op die manier ook de ouder eerst leert kennen. Ze vindt het lastig om haar kind bij iemand anders te laten spelen, omdat ze niet weet hoe het bij de ander thuis aan toegaat. Ze zegt: *“Waar bepaalde grenzen liggen met wat wel en niet mag. Bijvoorbeeld met als ouders op de bank gaan zitten, hoe gaan ze met elkaar bijvoorbeeld om. Daar kun je wel verschillen zien”* (Marokkaanse moeder). De moeder licht toe dat ze bang is dat de ouders bijvoorbeeld met elkaar op de bank gaan zitten en dan fysiek contact met elkaar aangaan. Op grond van haar persoonlijke overtuigen is dit niet gepast.

Daarnaast geven ouders aan het lastig te vinden hoe om te gaan met de ouders met een andere afkomst bij speelafspraken.

En toen kwam die [Syrische] moeder hem ophalen en toen merkte ik ineens van ik weet niet zo goed wat ik moet doen of zo. Normaal zou je zeggen kom maar even koffie drinken of thee drinken, maar ik wist niet of dat wel gepast was. (Nederlandse vader)

Vooral Nederlandse ouders lijken te twijfelen welk gedrag gepast is als ze met Islamitische ouders omgaan. Het beter leren kennen van de ander en weten wat elkaars verwachtingen zijn,

ouders ontmoeten ouders

kan volgens de geïnterviewden hierin kunnen helpen.

Een directielid (school 3) vindt het doel dat kinderen vaker bij elkaar spelen als een vorm van schijnintegratie, omdat met elkaar spelen niet meteen zorgt voor overbrugging tussen ouders. Volgens haar moet de focus liggen op elkaar leren kennen. Een ander directielid zegt dat de dialoogbijeenkomst over speelafspraken te veel uitging van de Nederlandse ideeën ten aanzien van speelafspraken:

Dus hoe thuis spelen bij elkaar en weet je dat kan je blijven doordrukken, maar als ouders het niet willen, willen ze het niet. Dus dan moet je toch een manier vinden die zij positief vinden. Dus het was soms wel iets te veel nog vanuit onze beleving.

(directie, school 1)

Gemeenschapszin. Het merendeel van de geïnterviewde ouders en directieleden ervaren een prettige sfeer op school. Een paar ouders benoemen dat ze de sfeer met de andere ouders onderling niet fijn vinden. Als reden wordt benoemd dat ze relatief weinig aansluiting vinden met andere ouders. Zo vertelt een niet-gelovige Algerijnse vader dat hij als heiden wordt beschouwd door de Islamitische ouders, maar ook moeilijk contact krijgt met Nederlandse ouders.

Op scholen 1, 3 en 4 wordt, in tegenstelling tot school 2, waargenomen dat ouders in groepjes op het schoolplein staan. *“Maar de menging, die in de klas en tijdens het werken heel gewoon en normaal is, zie ik direct na schooltijd uit de school wegstromen in de verschillende groepen”* (directie, school 3). Veel ouders van die drie scholen geven aan dat ze het relatief lastig vinden om bij een groepje te gaan staan als dit mensen buiten de eigen groep zijn.

Nederlandse ouders ervaren een drempel om erbij te gaan als er bijvoorbeeld Arabisch wordt gesproken en ze niet weten waar de ouders het over hebben. Nederlandse ouders hebben dan het gevoel dat ze andere ouders verplichten tot het spreken van de Nederlandse taal.

Bovendien wordt het niet beheersen van de Nederlandse taal in verschillende situaties als

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

belemmerende factor ervaren. Directie van school 2 merkt dit ook op, maar probeert hier op een overbruggende manier gebruik van te maken:

Er zijn wel ouders die zeggen: ‘Kun je niet de nieuwsbrief in het Turks en in het Arabisch laten vertalen?’ en dat soort dingen, ik doe het heel bewust niet, maar ik hang hem wel op in de gang. En ik spreek ouders aan die zeggen: ‘Joh ik heb moeite met de taal’, om die te koppelen aan iemand anders, er zijn hier ook altijd ouders die hier praktisch wonen. Dat ik zeg van joh spreek die dan aan, en loop daar even naartoe en loop even door die nieuwsbrief.

Evenals bij het doel ‘elkaar leren kennen’, zou dit doel meer toegespitst kunnen worden op klasniveau volgens de scholen. *“We horen ook dat ouders juist in hun eigen groep, in hun eigen klas meer verbinding willen hebben. Dus het hoeft niet eens voor de school, maar vooral in hun eigen klas waar hun kind zit.”* (directie, school 4). De eerste verbinding kan volgens de geïnterviewden op klasniveau gelegd worden en ouders moeten elkaar binnen die groep kunnen vinden als ze hulp nodig hebben of vragen hebben.

Ouderbetrokkenheid. De geïnterviewde ouders verschillen in de mate waarin ze betrokken zijn bij school, maar veel van hen merken op dat leerkrachten en directie de betrokkenheid van ouders waarderen en voelen zich hierdoor welkom. *“Als ik het gevoel had dat het als vanzelfsprekend werd gevonden dat ik heel veel tijd hiermee bezig ben . . . dan had ik het niet leuk gevonden of had ik het niet graag gedaan”* (Nederlands-Indische moeder). Sommige ouders vinden het belangrijk om te helpen en besteden veel tijd op school, terwijl andere ouders aangeven dat het qua werk of andere verplichtingen niet (altijd) mogelijk is. Dat niet alle ouders de meerwaarde inzien van ouderbetrokkenheid, wordt genoemd als mogelijke oorzaak voor de geringe betrokkenheid van sommige ouders. Op één school benoemt een ouder dat het project een beetje tegengewerkt wordt, doordat de directie niet actief deelneemt. Dit wordt door de ouder als betreurenswaardig ervaren, omdat de ouders

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

hier wel tijd en energie in investeren. Deze directie doet dat bewust niet, omdat ze het een project vindt voor en door de ouders zelf.

In het geval van Wij Ouders geven scholen aan dat ze regelmatig te laat op de hoogte van een activiteit zijn gebracht, waardoor ouders geen tijd meer vrij kunnen maken. “... *maar ik wil gewoon drie weken van tevoren, jongens let op over drie weken, hier gaat het over. Punt. Dus dan kunnen ook de hippe bakfietsmoeders, ook hun yoga verzetten, even lelijk gezegd*” (directie, school 2). Hierdoor komen overwegend de betrokken ouders opdagen bij het project. Het gericht uitnodigen van ouders zou volgens de geïnterviewden helpen. Een directielid (school 3) oppert dat deze mensen direct benaderd moeten worden en dan bij voorkeur door iemand van de eigen culturele groep.

Verder merken een aantal participanten op dat de projectleider nu voornamelijk alleen aan het werk is met zijn idee en dat bijvoorbeeld flyers pas worden vertoond als ze af zijn. Volgens de ouders moet er meer draagvlak komen vanuit de ouders zelf, waardoor meer en andere ouders betrokken raken bij het project: “... *dat je ook heel nadrukkelijk zegt het is voor iedereen, het gaat over alle ouders van deze school. Want een project, klinkt als voor een groepje mensen. Het merendeel van de mensen voelt zich niet aangesproken*” (Nederlandse moeder). Het project verbinden aan de ouderraad of aan de klassenouders noemen scholen als optie.

Overige Ervaringen

Gemengde school. Alle vier de scholen zijn gemengd en de directeuren geven aan dat ze het belangrijk vinden om een afspiegeling te zijn van de buurt waarin ze zijn gehuisvest. Ook de ouders benoemen het belang van een gemengde school voor hun kind: kinderen voorbereiden op een toekomst in een multiculturele samenleving (niet alleen gericht op etniciteit). “*Dat ze niet hun schooltje uit komen en denken: verrek, hoofddoeken*” (Nederlandse moeder). School 1 heeft steeds minder aanloop van Nederlandse kinderen en

ouders ONTMOETEN OUDERS

dreigt daardoor een eenzijdige populatie te krijgen, wat een zorg is van zowel directie als ouders. De directie van deze school geeft aan dat ze door deelname aan Wij Ouders de schoolpopulatie gemengd wil houden.

Programma inhoud. De ene ouder heeft vooral behoefte aan gezelligheid en een informeel kletspraatje, terwijl de andere ouder liever een inhoudelijk thema behandelt. Een aantal ouders en directieleden hebben de ervaring dat voornamelijk de mondige ouders tijdens de dialoogbijeenkomsten hun stem laten horen. “... *dan alleen een paar mensen praten en de rest niets, gewoon kijken. Daar krijg je niet heel veel aandacht en ook [geen] contacten*” (Tibetaanse moeder). De stillere ouders geven aan dat ze best iets willen zeggen, maar dat ze het prettig vinden als ze specifiek de beurt krijgen. Ook de mondige ouders uiten dat het belangrijk is dat iedereen iets zegt, al is het maar zijn of haar naam. Zonder deze informatie wordt het afstappen op de ander na een bijeenkomst lastiger.

Het centraal stellen van de kinderen binnen een dialoog of activiteit, lijkt ervoor te zorgen dat ouders zich eerder aangesproken voelen om deel te nemen. Daarnaast geven sommige ouders terug dat ze bepaalde thema's lastig vinden om te bespreken, zoals diversiteit en seksuele vorming. Een Turkse moeder is bijvoorbeeld van mening dat het praten over seksualiteit iets is tussen man en vrouw. Andere ouders vinden juist dat lastige thema's niet onbesproken moeten blijven.

Daarnaast hebben een aantal ouders en directieleden behoefte aan een positievere invulling van het project. Op dit moment is de insteek volgens hen te veel gericht op segregatie met als gevolg een negatieve connotatie. Een ouder benoemt expliciet dat er tijdens de bijeenkomsten te veel over verschillende groepen en de verschillen daartussen gesproken wordt.

Hij [projectleider] trekt het heel erg toe naar zijn ideeën over hoe het op scholen verdeeld is. En ik denk echt wat iedereen echt als irritatiepunt vanaf dag één ervaren

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

heeft, is dat hij het telkens heeft over Turks, Marokkaans en Nederlands.

(Nederlandse moeder)

Deze insteek zou geen recht doen aan de interculturele verbindingen die op school tussen ouders aanwezig zijn.

Discussie

Op vier gemengde scholen wordt sinds schooljaar 2018-2019 het project Wij Ouders uitgevoerd, onder andere om het intercultureel contact tussen ouders te bevorderen en de gemeenschapszin op school te verbeteren. Door middel van kwalitatief evaluatieonderzoek zijn de ervaringen en perspectieven van ouders en directie in kaart gebracht, waardoor het mogelijk is om het programma te verbeteren. De hoofdvraag van deze studie luidde: *Wat zijn de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden ten aanzien van het project Wij Ouders?* Eerst worden de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden beschreven ten aanzien van het project Wij Ouders per doel met daarbij adviezen voor het verbeteren van de praktijk. Vervolgens worden de beperkingen van dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek besproken.

Ontmoetingsactiviteiten en herhaalde dialoogbijeenkomsten lijken bij te dragen aan het doel elkaar leren kennen (Kesselring et al., 2015; Rodenborgh & Huynh, 2006). Volgens de ouders is het belangrijk dat iedereen iets zegt tijdens een dialoogbijeenkomst, omdat het hierdoor makkelijker is om iemand na de bijeenkomst aan te spreken. Het is raadzaam om een gespreksleider in te zetten, die ervoor zorgt dat iedereen aan het woord komt. Verschillende ouders lijken zich te realiseren dat door iemand te kennen vooroordelen over de ander kunnen afnemen en dat hierdoor wederzijdse waardering kan ontstaan (Pettigrew & Tropp, 2006). Ouders geven over het algemeen aan dat ze elkaar willen leren kennen en dan voornamelijk de andere ouders uit de klas. Als ouders elkaar binnen een klas beter kennen, kan dit bevorderlijk zijn voor het gemakkelijker (kunnen) oplossen van conflicten (Rowe et., 2007).

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Er is weinig bekend over interculturele speelafspraken, maar ouders lijken een belangrijke rol te spelen in het promoten van speelafspraken (Pang, 2006). De ouders ervaren dat hun rol afneemt naarmate de kinderen ouder worden (Bhavnagri & Blake, 1991) en sommige ouders zien ook dat de kinderen voorkeur geven aan het spelen met kinderen die op hen lijken. Dit is in overeenstemming met de literatuur: op gemengde scholen worden veel etnisch gesegregeerde vriendschappen gevonden (Moody, 2001; Mouw & Entwisle, 2006; Turner & Cameron, 2016) en interetnische contacten buiten school vinden zelden plaats (Merry et al., 2012). In lijn met het onderzoek van Munniksma et al., (2012), worden culturele verschillen soms als belemmerend ervaren. Sommige ouders zijn bang dat bepaalde eigen (religieuze) normen en waarden niet worden nageleefd bij iemand anders thuis. Een nieuw inzicht van dit onderzoek is hoe Nederlandse ouders met speelafspraken omgaan. Vaak zijn zij degene die het intercultureel spelen willen faciliteren en promoten, hoewel zij het lastig lijken te vinden hoe om te gaan met verschillen. Vraagstukken als: nodig je als Nederlandse man een Islamitische vrouw uit om binnen te komen bij het ophalen van haar kind en geef je elkaar als Nederlands stel een kus bij thuiskomst? Aan de ene kant willen ouders graag meegaand zijn, maar aan de andere kant willen ze ook hun eigen normen niet loslaten. Deze bevindingen en de literatuur halen de complexiteit voor het behalen van dit doel aan. Een programma kan dit doel voor ogen hebben, maar de ervaringen van ouders laten zien dat hier nog veel haken en ogen aanzitten.

Wat betreft gemeenschapszin rapporteren de meeste ouders een prettige sfeer op school. De ouders die dit niet ervaren zijn minder vaak betrokken bij activiteiten op school en hebben relatief gezien weinig contact met andere ouders. Het is daarom mogelijk dat er een verband is tussen de betrokkenheid op school en het ervaren van gemeenschapszin op school (Belenardo, 2001). Een andere verklaring is dat ouders zich niet welkom voelen op school en daarom niet meedoen aan de activiteiten (Epstein, 2011). Volgens de scholen kan er gestreefd

ouders ontmoeten ouders

worden naar meer verbinding binnen een klas tussen de ouders. Vooral in de hogere groepen ontbreekt het nu aan regelmatig contact en gevoel van verbondenheid, terwijl dit belangrijke dimensies zijn voor gemeenschapszin (Belenardo, 2001). Het project Wij Ouders biedt nu wel de mogelijkheid om op regelmatige basis contact met elkaar aan te gaan, maar dit is gericht op schoolniveau. De behoefte om in te zetten op klasniveau is in tegenstelling met de visie van de community schools, waar gewerkt wordt aan gemeenschapszin gericht op de gehele gemeenschap (Gijsberts & Dagevos, 2007). Dit kan mogelijk verklaard worden doordat ouders het fijn vinden om andere ouders beter leren kennen waarmee ze al publieke familiariteit hebben opgebouwd. Het is in deze fase van het project aan te bevelen om te kijken naar het bevorderen gemeenschapszin op klasniveau, maar de vertrouwdheid van de community schools blijft echter wel nastrevenswaardig.

De betrokkenheid van ouders op school kan worden verhoogd als ouders zich welkom voelen (Eipstein, 2011) en de geïnterviewden voelen zich over het algemeen welkom. De geïnterviewde ouders geven echter aan dat ze geen behoefte hebben om meer tijd te investeren op school, omdat ze al veel doen op school of omdat dit niet mogelijk is in verband met werk en/of andere verplichtingen. Aangezien nu voornamelijk de betrokken ouders deelnemen aan Wij Ouders lijkt het van belang om de niet-betrokken ouders gericht uit te nodigen voor het project en uit te leggen dat ze belangrijk zijn voor het schoolsucces van het kind (Anderson & Minke, 2007; Kassenberg et al., 2016). Daarbij is het volgens de ouders belangrijk dat leerkrachten ook aangeven wat de meerwaarde is van deelname. Ook lijkt het centraal stellen van het kind tijdens bijeenkomsten bij te dragen aan het verhogen van de betrokkenheid op school. Daarnaast is het aan te raden om het project grotendeels door de ouders van de eigen school uit te dragen, in plaats van door een externe partij zoals nu het geval is op drie van de scholen. Dit komt overeen met wat Zeedyk et al., (2002) stellen, namelijk dat ouders een actieve rol moeten spelen binnen een programma.

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Een aantal beperkingen van de huidige studie moeten worden erkend. Ten eerste is enkel een klein deel van de ouderpopulatie van de vier scholen is geïnterviewd, en ouders die reeds aanwezig waren geweest bij een Wij Ouders bijeenkomst, stonden meer open voor een interview dan ouders die via het schoolplein werden aangesproken. Daarnaast is er op school 3 geen gemengde populatie verkregen, terwijl deze school wel een diverse schoolpopulatie heeft. Hierdoor neemt de betrouwbaarheid van de resultaten af en moeten de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Ook was het bij één interview de bedoeling om drie moeders apart te interviewen, maar terwijl het ene interview plaatsvond, kwamen de twee andere moeders erbij zitten. Hierdoor is dit interview niet één-op-één afgenomen en is er een focusgroep ontstaan. Ten tweede is er, doordat het project nog in de pilot-fase verkeerd, gewerkt met de voorlopige doelen. Momenteel zijn onder andere de doelen van het project gewijzigd dan wel bijgesteld, waardoor de onderzochte ervaringen en perspectieven niet volledig meer corresponderen met de nieuwe doelen.

Vervolgonderzoek kan zich richten op het beklimmen van de effectladder (Van Yperen & Veerman, 2008). De volgende stap hierin is het bekijken of de gestelde doelen inderdaad worden bereikt door het uitvoeren van het programma. Door dergelijk onderzoek kan de doeltreffendheid van het programma worden vastgesteld. Het is aan te raden om overkoepelend overzicht te houden en *best practices* tussen de scholen uit te wisselen, wat kan bijdragen aan het niveau veelbelovend (Van Yperen & Veerman, 2008). Daarnaast lijkt het interessant twee uitkomsten van dit onderzoek uitvoeriger te bestuderen. Ten eerste is er weinig bekend over het bevorderen van gemeenschapszin in de klas waar specifiek de rol van ouders in wordt meegenomen. Wanneer de sfeer in de groep goed is en de ouders onderling prettig contact hebben, kan dit eventueel zorgen voor goed contact tussen leerlingen, wat uiteindelijk de leerresultaten van kinderen ten goede kan komen. Het blijkt namelijk dat een goed klasklimaat bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Voltz, Brazil, &

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Ford, 2001). Ten tweede laten de resultaten uit dit onderzoek zien dat er weinig bekend is over intercultureel spelen bij elkaar thuis. Een kwantitatieve analyse, gericht op hoe vaak speelafspraken voorkomen en welke kinderen regelmatig bij en met elkaar spelen, zou kunnen dienen als start. Daarnaast zou het kwalitatief nuttig zijn om enerzijds te kijken naar de houding van ouders jegens verschillende speelafspraken en anderzijds naar de houding van kinderen. Zo is het interessant om te kijken of kinderen liever bij elkaar thuis of op straat spelen en wat de invloed van ouders hierin is.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat ervaringen en perspectieven flink uiteen kunnen lopen, zowel tussen ouders als tussen scholen. Hoewel projecten nooit volledig kunnen aansluiten bij alle behoeften en ideeën, lijkt dit wel mooi om naar te streven. Zoals een moeder terecht zei: *“Er is geen one size fits all.”*

ouders ontmoeten ouders

Referenties

- Aboud, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup process* (pp. 65–85). Malden, MA: Blackwell.
- Abu-Nimer, M. (2004). Education for Coexistence and Arab-Jewish Encounters in Israel: Potential and Challenges. *Journal of Social Issues, 60*(2), 405–422.
doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00121.x
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research, 100*(5), 311–323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review, 71*(3), 362–381. doi:10.1080/00131911.2017.1423278
- Baarda, D. B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V. A. M., Van der Velden, T. M., & De Goede, M. P. M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, J. T. A. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek, 32*(2), 104–128.
doi:10.5117/ped2012.2.bake
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192. doi:10.1080/03055690601068345
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and Conditions that Lead to a Sense of Community in Middle Schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 33–45. doi:10.1177/019263650108562704
- Bhavnagri, N. P., & Parke, R. D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 423–440.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.
- Blokland, T. (2008). *Ontmoeten doet ertoe: een essay*. Rotterdam: Vestia.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Bunar, N. (2011). Segregation, education and urban policy in Sweden. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 83-98). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Carter, S. (2003). *The impact of parent/family involvement on students outcomes*. Eugene, OR: CADRE.
- Crozier, G. (2000). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219–238. doi:10.1080/09620219900200045
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313.

doi:10.1080/01411920701243578

Dijkstra, A. B., Jungbluth, P., & Ruiter, S. (2001). Verzuiling, sociale klasse en etniciteit:

Segregatie in het Nederlandse basisonderwijs. *Sociale Wetenschappen*, 44(4), 24–48.

doi:10.1111/bjop.12124

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.

Ferguson, K. M. (2006). Social capital and children's wellbeing: a critical synthesis of the international social capital literature. *International Journal of Social Welfare*, 15, 2–18. doi:10.1111/j.1468-2397.2006.00575.x

Fischer, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303. doi:10.1086/209351

Forbes, H. (2004). Ethnic conflict and the contact hypothesis. In Y. T. Lee, C. McAuley, F. Moghaddam, & S. Worchel (Eds.), *The psychology of ethnic and cultural conflict* (pp.69–88). New York: Praeger.

Gijsberts, M., & Dagevos, J. (red.). (2007). *Interventies voor integratie: Het tegengaan van etnische concentratie en bevorderen van interetnisch contact*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Hemming, P. J. (2011). Meaningful encounters? Religion and social cohesion in the English primary school. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 63–81.

doi:10.1080/14649360903514384

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Herweijer, L. (2008). Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs. In P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid* (pp. 206–233). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of intergroup contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374–386.
doi:10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderwijsverslag. De staat van het onderwijs*.

Geraadpleegd van

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

Jeynes, W. (2010). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

Jongejan, D., & Thijs, J. T. (2010). 'Prima maar niet voor mijn kind': Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders. *Migrantenstudies*, 1, 2–20.

Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). Choosing Segregation or Integration? *Education and Urban Society*, 38(2), 228–247.
doi:10.1177/0013124505282606

Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2005). *Onderwijssegregatie in de Grote Steden*. B En M - Beleid En Maatschappij, 32(2), 63–75. doi:10.1347/benm.32.2.63.66291

Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452–477.
doi:10.1177/0895904803254963

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

- Kassenberg, A., Petri, D., & Doornenbal, J. (2016). Competenties van leerkrachten in het samenwerken met ouders. *Pedagogiek*, 36(3), 211–226. doi:10.5117/ped2016.3.kass
- Kesselring, M. (2016). *Partners in parenting. A study on shared childrearing responsibilities between parents and nonparental adults* (Dissertatie). Enschede: Ipskamp.
- Kesselring, M., de Winter, M., van Yperen, T., & Horjus, B. (2015). De pedagogische civil society in praktijk: Een studie naar de effecten van de activiteiten binnen het programma Allemaal Opvoeders. *Pedagogiek*, 35(3), 263-284.
- Kielman, A., Paille, B., & van Londen, M. (2018). Rekenen op je ouders. *Sociologie*, 13(2), 197–223. doi:10.5117/soc2017.2/3.003.kiel
- Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler's initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, 28(6), 1179–1187.
- Ladd, H., Fiske, E., & Ruijs, N. (2009). *Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation*. Durham: Duke University.
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten op school dan wel buiten school*. IMES: Universiteit van Amsterdam.
- Lucassen, P. L. B. J., & Olde-Hartman, T. C. (red.) (2007). *Kwalitatief onderzoek. Praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten : Bohn, Stafleu & Van Loghum
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 27(1), 415–444.
doi:10.1146/annurev.soc.27.1.415

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

- Mellink, M. (2017). Worden zoals wij: Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 132.
doi:10.18352/bmgn-lchr.10412
- Merry, M., Driessen, G., & Oulali, I. (2012). Doet onderwijssegregatie ertoe? *Pedagogiek*, 32(2), 151–164. doi:10.5117/ped2012.2.merr
- Mickus, M., & Bowen, D. (2017). Reducing the cultural divide among US and Mexican students through application of the contact hypothesis. *Intercultural Education*, 28, 496–507. doi:10.1080/14675986.2017.1388685
- Miklikowska, M. (2015). Like parent, like child? Development of prejudice and tolerance towards immigrants. *British Journal of Psychology*, 107(1), 95–116.
doi:10.1111/bjop.12124
- Moody, J. (2001). Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716. doi:10.1086/338954
- Mouw, T., & Entwisle, B. (2006). Residential segregation and interracial friendship in schools. *American Journal of sociology*, 112(2), 394–441. doi:10.1086/506415
- Munniksma, A., Flache, A., Verkuyten, M., & Veenstra, R. (2012). Parental acceptance of children's intimate ethnic outgroup relations: The role of culture, status, and family reputation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 575–585.
doi:10.1016/j.ijintrel.2011.12.012
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Onderwijsraad. (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Geraadpleegd van

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

<https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/ouders-als-partners.pdf>

Pagani, C., Robustelli, F., & Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337–349.
doi:10.1080/14675986.2011.617427

Pang, Y. (2006). Assist parents to facilitate social skills in young children with disabilities through play. *International Journal of Special Education*, 21, 74-79.

Pauw, L. M. J. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar de Vreedzame School*. Amsterdam: SWP.

Pels, T., Distelbrink, M., Postma, L., & Geense, P. (2009). *Opvoeding in de migratie context: Review van onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Peña, D. C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54. doi:10.1080/0022067000959874

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Philadelphia, PA: Psychology Press

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271– 280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Pilecki, A., & Hammack, P. L. (2014). Negotiating the past, imagining the future: Israeli and

Palestinian narratives in intergroup dialog. *International Journal of Intercultural*

Relations, 43, 100–113. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.08.019

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton:

Princeton University Press.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New

York: Simon & Schuster.

Quiocho, A. M. L., & Daoud, A. M. (2006). Dispelling Myths about Latino Parent

Participation in Schools. *The Educational Forum*, 70(3), 255–267.

doi:10.1080/00131720608984901

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO). (2006). *Niet langer met de ruggen*

naar elkaar: Een advies over verbinden. Geraadpleegd van: [https://www.verwey](https://www.verweyjonker.nl/doc/vitaliteit/RMO%20advies%2037.pdf)

[jonker.nl/doc/vitaliteit/RMO%20advies%2037.pdf](https://www.verweyjonker.nl/doc/vitaliteit/RMO%20advies%2037.pdf)

Riis, H. B. (2017). It Doesn't Matter if You're Black or White: Negotiating Identity and

Danishness in Intercultural Dialogue Meetings. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6),

694–707. doi:10.1080/07256868.2017.1389702

Rivas-Drake, D., Saleem, M., Schaefer, D. R., Medina, M., & Jagers, R. (2018). Intergroup

Contact Attitudes Across Peer Networks in School: Selection, Influence, and

Implications for Cross-Group Friendships. *Child Development*.

doi:10.1111/cdev.13061

Rodenborg, N., & Huynh, N. (2006). On Overcoming Segregation: Social Work and

Intergroup Dialogue. *Social Work With Groups*, 29(1), 27–44.

doi:10.1300/j009v29n01_04

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

Rossi, P. H., Freeman, H.E., & Lipsey, M.W. (2004). *Evaluation: a systematic approach* (7th edition). London: Sage.

Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education, 107*(6), 524–542.
doi:10.1108/09654280710827920

Schneider, B. (1993). Parents, their children and school: An introduction. In: B. Schneider and J. S. Coleman (1993). *Parents, their children, and schools* (pp. 1–12). New York: Routledge.

Sieber, J. E. (1992). *Planning ethically responsible research: A guide for students and international review boards*. Newbury Park: Sage.

Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. Londen: Sage.

Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.

Snel, E., & Boonstra, N. (2005). *De waarde van interetnisch contact. Een onderzoek over initiatieven en beleidsprojecten om interetnisch contact te bevorderen*. Utrecht/Enschede.

Soenen, R. (2001). *Diversiteit in verbondenheid*. Geraadpleegd van:
https://www.unizo.be/images/res299713_16.pdf

Stark, T. H. (2011). *Integration in schools: A process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships*. Groningen: ICS.

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

- Sykes, B., & Kuyper, H. (2013). School Segregation and the Secondary-School Achievements of Youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716. doi:10.1080/1369183x.2013.833707
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21. doi:10.1111/bjep.12032
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–246. doi:10.1111/sipr.12023
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. doi:10.3200/joer.102.4.257-271
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Van de Werfborst, H. G., Bergstra, M., & Veenstra, R. (2012). School Disciplinary Climate, Behavioral Problems, and Academic Achievement in the Netherlands. *Improving Learning Environments*, 196–221. doi:10.11126/stanford/9780804778039.003.0007
- Van Tubergen, F., & Volker, B. (2015). Inequality in Access to Social Capital in the Netherlands. *Sociology*, 49(3), 521–538. doi:10.1177/0038038514543294
- Van Yperen T. A., & Veerman, J. W. (2008). *Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.
- Van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 47(13), 38–43. doi:10.1007/bf03083653

OUDERS ONTMOETEN OUDERS

- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Visintin, E. P. (2015). “And the best essay is...”: Extended contact and cross-group friendships at school. *British Journal of Social Psychology, 54*(4), 601–615. doi:10.1111/bjso.12110
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What Matters Most in Inclusive Education. *Intervention in School and Clinic, 37*(1), 23–30. doi:10.1177/105345120103700105
- Walraven, G. (2012). Segregatie in het basisonderwijs tegengaan en dialoog bevorderen: de casus Nederland. *Pedagogiek, 32*(2), 165–179. doi:10.5117/ped2012.2.walr
- Walsh, K. C. (2006). Communities, Race, and Talk: An Analysis of the Occurrence of Civic Intergroup Dialogue Programs. *The Journal of Politics, 68*(1), 22–33.
doi:10.1111/j.1468-2508.2006.00366.x
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 73–90. doi:10.1037/0022-3514.73.1.73
- Wölfer, R., Schmid, K., Hewstone, M., & Van Zalk, M. (2016). Developmental dynamics of intergroup contact and intergroup attitudes: Long-term effects in adolescence and early adulthood. *Child development, 87*, 1466–1478. doi:10.1111/cdev.12598
- Wood, L. D. (2014). Holding on to play: Reflecting on experiences as a playful K-3 teacher. *Young Children, 69*(2), 48–56.
- Zeedyk, M. S., Werritty, I., & Riach, C. (2002). The PALS parenting support programme: lessons learned from the evaluation of processes and outcomes. *Children & Society, 16*(5), 318–333. doi:10.1002/chi.719

Bijlage

Bijlage 1

Tabel 1

Aantal interviews en participanten per school

School	Aantal	Aantal	Culturele achtergronden
	man	vrouw	
1	1	7	Algerijns, Koerdisch, Marokkaans, Nederlands, Turks
2	0	4	Marokkaans, Nederlands, Tibetaans
3	0	3	Nederlands, Nederlands-Duits
4	2	5	Marokkaans, Nederlands, Nederlands-Indisch, Nederlands-Turks