

Juli
2011



Universiteit Utrecht

DE INVLOED VAN DE SOCIAALECONOMISCHE
STATUS EN ETNICITEIT OP
OUDERBETROKKENHEID OP BREDE SCHOLEN
IN HET PRIMAIR ONDERWIJS IN ROTTERDAM

Masterthesis
Sociologie

Master Vraagstukken van Beleid en Organisatie
Faculteit Sociale Wetenschappen
Universiteit Utrecht

Student: Xenya-Marytza Haliman Ngantung Alibaks
Studentnummer: 3227960

Supervisor: drs. Wiebke Schulz
Tweede beoordelaar: prof. dr. Peter Groenewegen



DANKWOORD

Allen die op welke wijze dan ook hebben bijgedragen aan het tot stand komen van deze scriptie, wil ik hartelijk danken. Mijn familie en andere naasten wil ik bedanken voor hun bemoediging. In het bijzonder wil ik mijn zus Shyhanaz Juul Alibaks bedanken voor haar steun en wijze raad. Tevens wil ik mijn scriptiebegeleider Wiebke Schulz bedanken voor de begeleiding en de goede feedback. Daarnaast ben ik mijn stagebegeleider Fouad el Haji en collega's van de Gemeenteraadsfractie PvdA Rotterdam dankbaar voor hun betrokkenheid. Verder wil ik de respondenten hartelijk danken voor deelname aan mijn onderzoek.

“It takes a whole village to raise a child.”

Afrikaans spreekwoord, (n.d.)

DE INVLOED VAN DE SOCIAALECONOMISCHE STATUS EN ETNICITEIT OP OUDERBETROKKENHEID OP BREDE SCHOLEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS IN ROTTERDAM

Abstract

Background: In recent years the number of community schools in the Netherlands has increased and the activities of these schools are being acclaimed by the government and teachers. A community school is a form of education which not only contains education, but there's also room for sports, cultural activities, (social) care and shelter. The goal of community schools is twofold. Pupils should be challenged to do their best to improve their educational performances. In addition, pupils should also become motivated by leisure activities to save their learning outcomes and experience the school as a pleasant learning environment. In this way the government seeks optimal talent development of children. One of the spearheads of the community school is to foster parental involvement. This applies especially to Rotterdam, where approximately 173 different nationalities live together and the city a relatively high number of low skilled people has. **Aim:** The purpose of this study is to analyze the impact of socioeconomic status and ethnicity on parental involvement on community schools in Rotterdam. Understanding parental involvement is useful for boosting the contribution of parents to the educational and intellectual development of children. **Methods:** The influence of socioeconomic status and ethnicity on parental involvement was analyzed by a multiple regression. The socioeconomic status was determined by using ISEI-scores and ethnicity is divided into three categories. Parental involvement is measured based on 43 items. 106 parents from nine different schools were being surveyed. **Results:** The influence of socioeconomic status was significant related to parental involvement. Between ethnicity and parental involvement no relevant findings were found. **Conclusion:** This study has shown that socioeconomic status has a positive influence on parental involvement on community schools in Rotterdam. Between ethnicity and parental involvement no relevant relation was found.

Keywords: parental involvement, community schools, elementary school, socioeconomic status, ethnicity, Rotterdam

INLEIDING

De afgelopen jaren is het aantal brede scholen in Nederland toegenomen en worden de brede schoolactiviteiten toegejuicht door zowel onderwijskrachten als door de overheid. Een brede school is een onderwijsvorm waarbij naast onderwijs ook ruimte is voor sport, culturele activiteiten, (sociale) zorg en opvang (Valkestijn, 2002). Het doel van brede scholen is tweeledig. Zo dienen leerlingen door de activiteiten van de brede school uitgedaagd te worden om beter hun best te doen en betere leerprestaties te bewerkstelligen. Daarnaast dienen leerlingen gemotiveerd te raken door deze ontspannende activiteiten om behalve hun leerprestaties te verbeteren, ook de school als een prettige leeromgeving te beschouwen (Valkestijn, 2002). Op deze manier streeft de overheid naar optimale talentontwikkeling van de kinderen.

Het concept van de brede school is in de jaren negentig van de vorige eeuw ontworpen en ontwikkeld in Rotterdam, en is gericht op zowel primair als secundair onderwijs (Valkestijn, 2002). De aanleiding voor de ontwikkeling van de brede school zijn de enorme leerachterstanden in voornamelijk grote steden. Door middel van de brede school zou de achterstand bestrijd worden (Valkestijn, 2002). De school heeft een centrale rol in dit proces, aangezien zij niet alleen dient als onderwijsinstelling, maar ook een maatschappelijke functie heeft. In dit brede schoolbeleid wordt de nadruk gelegd op de twee belangrijkste stuwende krachten, namelijk de leerkracht en de ouders. De leerkracht is de spil in het onderwijs en heeft een cruciale rol die bepalend is voor de kwaliteit van onderwijs. De betrokkenheid van de ouders is eveneens essentieel, aangezien zij de opvoeders zijn van het kind en invloed hebben op de schoolse ontwikkeling van het kind (DCSF, 2008).

Midden de jaren negentig van de vorige eeuw werden in de gemeenten Rotterdam en Groningen brede scholen opgericht. In Rotterdam hanteerde men de Afrikaanse slogan die is als volgt: "It takes a whole village to raise a child" (Valkestijn, 2002). In Rotterdam werden deze brede scholen opgericht vanuit samenwerkingsverbanden tussen scholen en instellingen gericht op buitenschoolse activiteiten voor jongeren (Valkestijn, 2002). Deze instellingen, zoals sportclubs en muziekverenigingen, waren toentertijd wel apart van de school gehuisvest. De ontwikkeling van de brede school is dus op lokaal niveau ontstaan. Dit komt doordat gemeenten de afgelopen jaren steeds meer ruimte hebben gekregen voor het ontwikkelen van het eigen (onderwijs)beleid. Door de decentralisatie van beleid op het gebied van welzijn, onderwijs, onderwijshuisvesting en de financiering van ondersteunende onderwijsdiensten, kunnen gemeenten de regie meer naar zich toetrekken, waardoor zij meer zeggenschap

hebben over de ontwikkeling van het onderwijs (Valkestijn, 2002). Na Rotterdam en Groningen volgden al snel meer gemeenten die soortgelijke initiatieven opzetten. Deze initiatieven hadden wel allemaal als uitgangspunt dat scholen de kinderen, zowel in het primair als secundair onderwijs, meer dienen te bieden dan louter cognitieve vorming. Een school is voor de kinderen namelijk een leefomgeving waar zij zich dagelijks bevinden. Om deze reden dienen brede scholen behalve cognitieve ontwikkeling, ook sociale betrokkenheid en de normen en waarden te stimuleren (Valkestijn, 2002). Hoewel het curriculum van scholen is uitgebreid door de komst van de brede school, staan scholen er niet alleen voor. Zo zijn er samenwerkingsverbanden tussen scholen en allerlei jeugdvoorzieningen gericht op sport, kunst en cultuur, (sociale) zorg en welzijn. Door de cumulatie van kennis, ervaring, krachten en voorzieningen levert deze samenwerking voordeel op (Valkestijn, 2002). Hoewel de meewerkende jeugdvoorzieningen in de jaren negentig van de twintigste eeuw niet allemaal in en om de school geconcentreerd waren, zijn deze tegenwoordig wel geconcentreerd op de omgeving van de school. Het is evident dat deze jeugdvoorzieningen bijeengebracht worden onder één dak om twee redenen. Ten eerste zijn de meeste kinderen aanwezig op school en zullen zij de schoolomgeving als een prettige leeromgeving ervaren als daar ook activiteiten worden georganiseerd ter ontspanning. Ten tweede is het praktisch voor de ouders. Zo hoeven zij de kinderen niet overal naartoe te brengen (Valkestijn, 2002). In 2000 kwamen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport met de nota 'Brede Scholen'. In deze nota werd de brede school gedefinieerd als *“een netwerk van onderwijs, welzijn en zorg voor kinderen en hun ouders”* (Valkestijn, 2002). In deze nota werd gesteld dat de school, de jeugdvoorzieningen en de politie als taak hebben om kinderen actief te laten participeren in de maatschappij. Dit impliceert dat kinderen een goede dagstructuur krijgen, zij beter leren om de (leer)achterstand te beperken, en dat de kinderen hun sociale competenties ontplooien. De brede school kan dus worden gezien als een beleid waarbij de jeugd integreert in de samenleving (Valkestijn, 2002). In andere landen zijn ook ontwikkelingen gaande die congruent zijn aan het concept van de brede school. Vanaf 1960 werden in Michigan in de VS de zogeheten 'community schools' opgericht. Korte tijd later namen andere staten het voorbeeld over (Valkestijn, 2002). Sinds 1990 is men de benaming 'multi-service schools' gaan hanteren, waarmee het aanbod van buitenschoolse activiteiten gericht op participatie en integratie werd benadrukt. Ook wordt vanuit de Amerikaanse overheid steeds meer maatregelen getroffen ter bevordering van de brede school onder de naam '21st century schools'. Tevens hebben de Amerikaanse brede scholen tot doel om de relatie met de betrokken families van de leerlingen en de betrokken

jeugdvoorzieningen te onderhouden (Valkestijn, 2002). Veel brede scholen aldaar hebben bijvoorbeeld een familiekamer, waarin activiteiten worden gehouden die gericht zijn op ouderbetrokkenheid. In Engeland kent de brede school haar geschiedenis sinds de jaren veertig van de vorige eeuw. De school werd er door plaatselijke instanties gebruikt waar zij allerlei activiteiten voor kinderen en jeugdwerkloosheid konden organiseren. Sinds 1999 maakt de brede school deel uit van het landelijk onderwijssysteem en dit geldt ook voor Zweden, Denemarken, Portugal, Duitsland en enkele Oost-Europese landen (Valkestijn, 2002). Uit studies van andere landen waarin soortgelijke programma's zijn als de brede school, blijkt dat er positieve resultaten zijn geboekt, vooral in de VS (partners Gemeente Delft, 2008). Echter, in de VS wijken de sociale en culturele omstandigheden af van de Nederlandse context. De brede school in het primair onderwijs in Nederland kent namelijk vier verschillende varianten. Deze vier arrangementen verschillen in de samenwerking tussen scholen en meewerkende organisaties, de activiteiten die zijn opgenomen in het brede schoolprogramma, het aantal uren dat scholen brede schoolactiviteiten organiseren, en het al dan niet verplichten van leerlingen voor deelname (JOS, 2008). Echter, vanaf 2012 worden de verschillende arrangementen afgeschaft en de activiteiten geheel geïntegreerd in het curriculum van alle basisscholen in Rotterdam (Claassen, Driessen, & Smit, 2009). Scholen konden tot 2010-2011 kiezen tussen een wijkarrangement en een dagarrangement. Typerend voor het wijkarrangement is de samenwerking tussen meerdere brede scholen in de wijk bij het organiseren van buitenschoolse activiteiten (Claassen, Driessen & Smit, 2009). Aangezien leerlingen ook kunnen deelnemen aan activiteiten op andere scholen, wordt het aanbod in de wijk aanmerkelijk vergroot. Het dagarrangement verschilt duidelijk van het wijkarrangement. Bij deze variant is de deelname van de kinderen verplicht, terwijl participatie bij het wijkarrangement facultatief is. Het grootste verschil is dat de activiteiten van het dagarrangement verspreid over de schooldag plaatsvinden en deel uitmaken van het curriculum van de school. Deze scholen zijn op twee of drie dagen open van 8.00 uur tot 17.00 uur en zijn bedoeld voor leerlingen vanaf groep 3. Het dagarrangement is tevens bedoeld om ouders de mogelijkheid te bieden om zorg en werk te combineren. Rotterdam kan hierin als koploper van Nederland worden gezien (Claassen, Driessen & Smit, 2009). Andere gemeenten streven hoofdzakelijk naar onderwijs en kinderopvang in multifunctionele gebouwen en laten de activiteiten over aan betrokken jeugdvoorzieningen. In Rotterdam ligt de nadruk voornamelijk op de brede schoolactiviteiten; scholen en betrokken jeugdvoorzieningen dienen samen tot een dagprogramma te komen. Tevens worden velerlei mogelijkheden geboden voor de bevordering van de deskundigheid met betrekking tot de

brede school voor alle betrokken medewerkers. In tegenstelling tot andere gemeenten, heeft de samenwerking tussen scholen en jeugdvoorzieningen in Rotterdam een meer cruciale rol. Vanaf het schooljaar 2011-2012 dienen alle basisscholen een dagarrangement te realiseren. Dit betekent dat op alle basisscholen de lestijd van de leerlingen vanaf groep 3 met minimaal zes uur per week verspreid over twee of drie dagen zal worden verlengd (Claassen, Driessen & Smit, 2009). Deze dagen zijn dus geen reguliere lesdagen, maar maken deel uit van het dagarrangement. In deze verlengde lesdagen zijn er verschillende programma's gericht op het bioritme van de verschillende leeftijdsgroepen, en is er ruimte voor sport, kunst en cultuur, ontspanning en leren (Claassen, Driessen & Smit, 2009). Op 27 februari 2007 kwam de Gemeente Rotterdam met een plan van aanpak getiteld 'Maatwerk op school' (JOS, 2007). Het college van Burgemeester & Wethouders legde met dit plan van aanpak de nadruk op enkele actiepunten van het Rotterdams Onderwijsbeleid. Het Rotterdams Onderwijsbeleid is een programma dat gericht is op de verbetering van de onderwijskwaliteit (ROB, 2006). Eén van de actiepunten is de samenwerking tussen scholen en de omgeving, wat kenmerkend is voor de brede school. Hierbij wordt niet alleen de samenwerking benadrukt, maar ook het uitbreiden van het schoolcurriculum en de uitbreiding van lesprogramma's. Zoals eerder beschreven heeft de brede school tot doel de verbetering van de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen om hun talenten te ontplooiën. Ook zijn er activiteiten voor de ouders. Hiervoor zijn ouderconsulenten aangesteld die een aanspreekpunt vormen voor de ouders. Zij zijn dus van belang voor de relatie tussen de school en de ouders. De taak van ouderconsulenten is om ouders meer te betrekken bij de schoolse activiteiten (Oberon, 2009). Hoewel de schoolprestaties van primaire scholen in Rotterdam op het gebied van spelling en technisch lezen op het niveau zitten van de landelijke norm, wordt er op woordenschat, begrijpend lezen en rekenen onder de landelijke norm gescoord (Lacor, 2010).

Het opleidingsniveau van Rotterdammers is de afgelopen jaren gestegen, maar in vergelijking met de andere grote steden heeft Rotterdam de laagst opgeleide bevolking. Een groot deel van de leerlingen, namelijk 36,7%, groeit op in een gezin met een of twee laagopgeleide ouders. Zij stromen beperkt door naar de hogere vormen van het onderwijs en lopen een groter risico geen startkwalificatie te behalen (ROB, 2011). Aangezien ouders de rol van opvoeders hebben, is het van belang om in kaart te brengen in hoeverre ouders betrokken zijn bij de schoolse ontwikkeling van hun kind en participeren in brede schoolactiviteiten.

Bijzonder aan de Rotterdamse beleidscontext is, dat de nadruk wordt gelegd op de betrokkenheid van ouders en hun participatie in brede schoolactiviteiten. Hoewel het concept van de brede school in Rotterdam is ontwikkeld en er vanuit de lokale politiek veel aandacht voor is, is het opmerkelijk dat de recente cito-score van Rotterdam, 531, onder het landelijk gemiddelde van 535 ligt (waarbij het minimum 500 en het maximum 550 is) (COS, 2011). Uit onderzoek van De Weerd en Krooneman (2002) naar ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam, bleek dat autochtone ouders beter dan allochtone ouders communiceren met de school, meer participeren en betrokkenheid tonen. Aangezien ouderbetrokkenheid essentieel is voor de schoolse ontwikkeling van het kind en deze overigens gestimuleerd dient te worden vanuit het Rotterdamse Onderwijsbeleid, is het interessant om te kijken in hoeverre de sociaaleconomische status en etniciteit van de ouders invloed hebben op ouderbetrokkenheid.

Dit onderzoek is zowel wetenschappelijk als maatschappelijk relevant. Hoewel eerder onderzoek is gedaan naar ouderbetrokkenheid op internationaal, nationaal en lokaal niveau, is er in eerder onderzoek niet specifiek ingegaan op ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs. Met het oog op het aantal zwakke scholen in Rotterdam is het eveneens maatschappelijk relevant dat ouderbetrokkenheid op brede basisscholen wordt bestudeerd aangezien dit het huidige onderwijsbeleid kan aansturen. Zo streeft de Gemeente Rotterdam naar meer ouderbetrokkenheid. Inzicht in ouderbetrokkenheid is zinvol voor het stimuleren van de bijdrage van ouders aan de schoolse ontwikkeling van de kinderen en het invulling geven van het onderwijsbeleid. In dit licht bezien zal in dit onderzoek worden gekeken in hoeverre sociaaleconomische status en etniciteit invloed hebben op ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam. De onderzoeksvraag die hierbij geformuleerd wordt is als volgt:

In hoeverre hebben sociaaleconomische status en etniciteit invloed op ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam?

Om tot een antwoord te komen zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

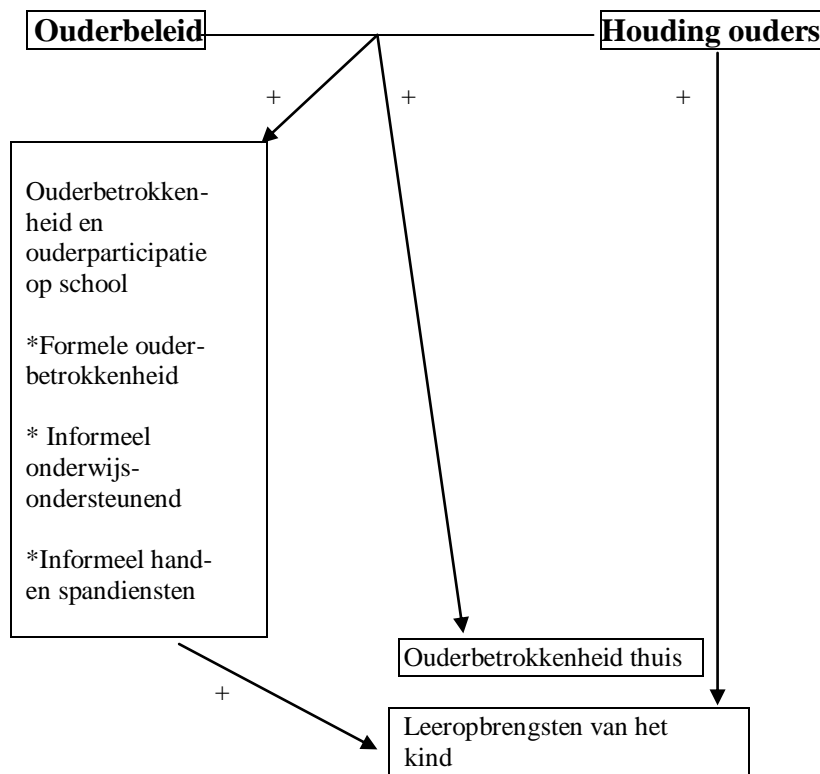
- 1. In hoeverre heeft de sociaaleconomische status invloed op ouderbetrokkenheid?*
- 2. In hoeverre heeft etniciteit invloed op ouderbetrokkenheid?*

THEORIE

OUDERBETROKKENHEID BIJ DE SCHOOLSE ONTWIKKELING

De afgelopen dertig jaar is vanuit de wetenschap en politiek steeds meer aandacht voor de ouderbetrokkenheid op (basis)scholen. Hierdoor was het onderwijssysteem de afgelopen decennia onderhevig aan allerlei veranderingen en ontwikkelingen die uitbreiding van het curriculum betroffen (Dom, 2004). Ouders worden ook steeds meer betrokken bij het onderwijs. Scholen organiseren meer activiteiten met als doel de ouders bij de schoolse ontwikkeling van hun kinderen te betrekken. Dit varieert van leesmoeders en knutselvaders tot cursussen voor ouders over hoe zij meer betrokken kunnen zijn bij de schoolse ontwikkeling van hun kind (Dom, 2004). Ouderbetrokkenheid wordt door menig politici, beleidsmakers en wetenschappers beschouwd als een cruciaal facet van de schoolse ontwikkeling van het kind. Verschillende studies verifiëren dit en laten zien dat er een positieve relatie is tussen ouderbetrokkenheid en de leerprestaties van kinderen (Stevenson & Baker, 1987; Fehrmann, Keith & Reimers, 1989; Desimone, 1999; Feuerstein, 2000; Pena, 2000; Griffith, 1996; Desforger & Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes, 2003; McWayne, 2004; Smit, 2006, 2007). In figuur 1 wordt schematisch weergegeven hoe ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op de leeropbrengsten van het kind (Kans, Lubberman & Van der Vegt, 2009).

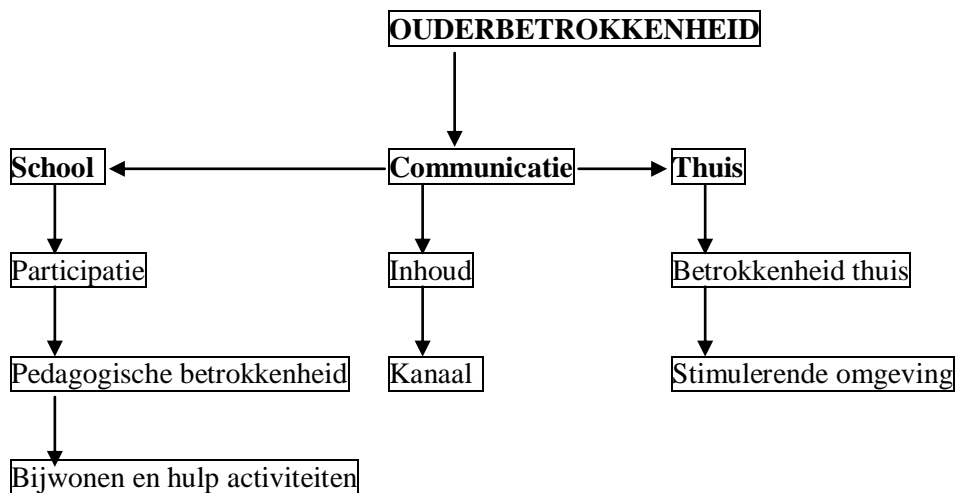
Figuur 1. Schematische weergave van de invloed van ouderbetrokkenheid en –participatie op leeropbrengsten van het kind (Kans, Lubberman & Van der Vegt, 2009).



Het model in figuur 1 laat zien hoe ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling invloed heeft op de leeropbrengsten van het kind. Tevens is te zien dat ook het ouderbeleid van de school zeer relevant is voor het resultaat. Het brede schoolbeleid is dan ook deels specifiek gericht op ouderbetrokkenheid. Dit is bij basisscholen zonder brede schoolactiviteiten minder het geval. In de studies van Dom (2004) en Verhoeven, Devos, Stassen en Warmoes (2003) worden drie typen ouderbetrokkenheid onderscheiden op het gebied van de schoolse ontwikkeling van het kind. Ten eerste is er ouderbetrokkenheid op school, waarbij de ouders actief deelnemen door bijvoorbeeld plaats te nemen in de ouderraad of oudercomité. Deze vorm van betrokkenheid kan worden beschouwd als participatie (Dom, 2004). Hierbij kunnen ouders ook de pedagogische rol op school vervullen door hulp te bieden in de klas als leesmoeder, of door schoolmaterialen te verzamelen of maken, of door wat te vertellen over hun beroep (Dom, 2004). Daarnaast kunnen de ouders ook meehelpen met het organiseren van schoolfeesten, excursies en de sportdag. Een tweede vorm van ouderbetrokkenheid op school is de betrokkenheid van de ouders thuis (Dom, 2004). Deze vorm impliceert het steunen van de kinderen bij het maken van huiswerk, het opvragen van de leerstof voor een

proefwerk, en belangstelling tonen voor de gebeurtenissen op school. Hier hoort ook bij dat de ouders het kind stimuleren om zo goed mogelijk te presteren. Dit hoeft niet per se verbaal gecommuniceerd te worden, maar een andere manier om het kind te stimuleren is door bijvoorbeeld mee te gaan naar de bibliotheek, musea, toneel en het voorlezen aan een kind. De derde vorm van ouderbetrokkenheid is de communicatie tussen school en thuis. Deze vorm van ouderbetrokkenheid kent twee pijlers (Dom, 2004). Zo kunnen ouders en leerkrachten contact met elkaar hebben vanwege het gedrag van het kind, de prestaties. Ook kan de communicatie face-to-face plaatsvinden op het schoolplein, telefonisch of via de post of mail (Dom, 2004). In figuur 2 is te zien hoe de drie vormen van ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind met elkaar in relatie staan.

Figuur 2. Drie vormen van ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling (Dom, 2004).



Uit de typologieën van Epstein over ouderbetrokkenheid kan worden opgemaakt dat er overeenkomsten zijn met figuur 1. Epstein (2006) hanteert zes definities van ouderbetrokkenheid zoals weergegeven in kader 1.

Kader 1. Typologieën van ouderbetrokkenheid, Epstein (2006).

1. Ouderschap: de voorwaardenscheppende rol van de ouders. Ouders kunnen hun kinderen voorbereiden op het naar school gaan, hen begeleiden, opvoeden en zorgen voor een pedagogisch klimaat, waardoor het kind in het leren voor school wordt gesteund.
2. Communicatie: de communicatie over en weer tussen school en ouders. Dit gaat om effectieve vormen van communicatie over schoolprogramma's en vorderingen van de kinderen. De school wordt geacht de informatie op een begrijpelijke manier te presenteren en van ouders mag worden verwacht hierop respons te geven.
3. Vrijwilligerswerk: het verrichten van vrijwilligerswerk in en om de school. Ouders kunnen bijvoorbeeld leraren helpen in de klas, administratief werk doen, de bibliotheek beheren, assisteren bij sportdagen en excursies.
4. Onderwijsondersteuning thuis: het ondersteunen van de kinderen bij het schoolwerk thuis. Ouders bieden hulp bij huiswerkopdrachten van de school.
5. Beslissingen nemen medezeggenschap: formele ouderparticipatie. Ouders zijn betrokken bij het beleid en het bestuur van de school door deelname aan het schoolbestuur, de ouderraad of andere commissies.
6. (Educatief) partnerschap met school en omgeving: samenwerking met de gemeenschap. Ouders vervullen een rol in de gemeenschap, waarvan zij en de school deel uitmaken.

Hoewel de figuren 1 en 2 laten zien hoe essentieel ouderbetrokkenheid is, en op welke manieren ouders betrokkenheid kunnen tonen wat ook in kader 1 is weergegeven, laat een aantal studies contrasterende resultaten zien (White, Taylor & Moss, 1992; Todd & Higgins, 1998). Zo is gebleken dat ouders die meer betrokkenheid tonen, kinderen hebben met meer leerproblemen (Dom, 2004). Tevens schatten ouders en leerkrachten het welbevinden van de kinderen hoger in wanneer de ouders meer betrokken zijn. Echter, deze effecten zijn klein en gelden niet voor alle vormen van ouderbetrokkenheid (Dom, 2004). Hoewel op brede scholen de samenwerking tussen leerkrachten en ouders wordt gestimuleerd, stelt Lareau (1997) dat ouderbetrokkenheid niet per definitie positief is. Zo komt het vaak voor dat er in plaats van samenwerking sprake is van strijd tussen leerkrachten en ouders. Tevens blijkt dat te veel ouderbetrokkenheid kan leiden tot onzekerheid en faalangst bij de kinderen (Dom, 2004). Daarnaast kan de bemoeienis van ouders een negatieve invloed hebben op de leerkracht wat het schoolklimaat en de beweging van de school niet ten goede komt. De strijd tussen ouders en leerkrachten zit meestal gefundeerd in het idee dat ouders hun kinderen beter kennen dan de leerkracht, maar dat de leerkracht beter weet hoe de schoolse ontwikkeling van het kind bevorderd kan worden (Dom, 2004). Uit de studie van het Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007) blijkt dat ouderbetrokkenheid een significant positief effect heeft op de schoolse ontwikkeling van het kind. Vooral wanneer dit op jonge leeftijd plaatsvindt, zal het beter zijn voor de cognitieve ontwikkeling op latere leeftijd. Tevens kan

deze ouderbetrokkenheid als voorspeller dienen voor het opleidingsniveau dat het kind later heeft. Daarnaast zijn ouders die meer aspiraties hebben, ook meer betrokken bij de schoolse ontwikkeling van het kind (DCSF, 2007). Uit de studie van Smit et al. (2007) blijkt dat ouderbetrokkenheid zowel direct als indirect een significante positieve invloed heeft op de schoolse ontwikkeling van kinderen. Ook laat de studie van Morrison Gutman & McLoyd (2000) zien dat kinderen die beter presteren, ouders hebben die een hoge mate van betrokkenheid tonen. Bij laagpresterende kinderen constateren de auteurs dat hun ouders wel veel tijd investeren, maar minder initiatief en belangstelling tonen, en minder inhoudelijk ingaan op educatie. Zij hebben een meer afwachtende houding. Ouderbetrokkenheid wordt vaak genoemd als pijler van schoolsucces, aangezien de ouders onmisbaar zijn bij de opvoeding van het kind (Verdonk, 2005).

Het meest voorkomende onderscheid dat in Nederland wordt gemaakt is het verschil tussen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (Menheere & Hooge, 2010). Volgens Smit et al. (2007) kan ouderbetrokkenheid worden omschreven als de betrokkenheid bij het opvoeden en de aandacht voor de schoolse ontwikkeling van het kind. Ouderparticipatie is volgens de auteurs het actief deelnemen aan (buiten)schoolse activiteiten, zoals zetelen in de ouderraad (formele ouderparticipatie) of het begeleiden van een schoolreisje (informele ouderparticipatie). Hoewel gebleken is dat ouderbetrokkenheid een grotere positieve invloed heeft op de schoolse ontwikkeling van het kind dan ouderparticipatie, gaan ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie vaak samen gepaard (Desforges & Abouchaar, 2003). Zo blijkt dat ouders die actieve betrokkenheid tonen ook actiever zijn op het gebied van ouderparticipatie (Mcwayne et al., 2004) en meer betrokken zijn bij activiteiten in de schoolomgeving van het kind (Morrison Gutman & McLoyd, 2000). Veen & Van Erp (1995) stellen dat ouderbetrokkenheid ouderparticipatie impliceert en vice versa. Daarnaast stellen zij dat ouderbetrokkenheid beschouwd dient te worden als de interactie tussen de ouders en school en voornamelijk te maken heeft met de betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind, terwijl ouderparticipatie meer gericht is op het verrichten van taken op school die in mindere mate te maken hebben met de schoolse ontwikkeling van het kind (bijvoorbeeld afwassen of pannenkoeken bakken op school). In het brede schoolbeleid worden ouders dan ook als participanten beschouwd bij de schoolse ontwikkeling van hun kind. Verder menen de auteurs dat deze interactie niet alleen vanuit de ouders komt, maar ook vanuit de houding die de school opstelt en de mate waarin ouders de gelegenheid en mogelijkheid krijgen om hun stem te laten horen (Veen & Van Erp, 1995). Hoewel uit deze studies is gebleken dat ouderbetrokkenheid een significante invloed heeft op de schoolse

ontwikkeling van kinderen, zijn er niet altijd eenduidige conclusie over deze invloed vanwege de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid en de variatie in operationalisering van dit sociaal construct (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Tevens is gebleken dat wanneer ouders de kinderen ondersteunen met het maken van huiswerk dit niet altijd tot een positieve uitkomst leidt met betrekking tot de schoolse ontwikkeling van het kind (Dearing et al., 2004; Patall et al., 2008). Een verklaring hiervoor kan zijn dat de ouderbetrokkenheid kan leiden tot een toename van druk die de leerling ervaart om goed te presteren (Cooper et al., 2000). Ook kunnen ouders niet altijd de leermomenten van het kind herkennen en benutten, met name wanneer de ouders zelf in mindere mate leerervaring hebben (Zeece, 2005). Wel is gebleken dat er een significant positieve relatie is tussen ouderbetrokkenheid en de taalprestaties van kinderen (Dearing et al., 2006; Patall et al., 2008). Volgens Merlo et al. (2007) heeft ouderbetrokkenheid dan ook een positief effect op de fonetische ontwikkeling van jonge kinderen. In tegenstelling tot deze bevindingen wordt er bij rekenprestaties een negatief effect gevonden. Wanneer ouder zich veel bemoeien en intensief bezig zijn met het rekenhuiswerk van hun kind bestaat er een grote kans dat dit leidt tot een negatief resultaat (Patall et al., 2008; Cooper et al., 1996). Een verklaring hiervoor kan zijn dat kinderen verward kunnen raken bij het leren rekenen. Met taal- en spellingsvaardigheden komen kinderen sneller en vaker in aanraking, bijvoorbeeld door een boek te lezen. Rekenen ligt echter verder van de dagelijkse activiteiten van kinderen af. Daarom kunnen zij verward raken, aangezien een leerkracht een andere manier van lesgeven hanteert, dan ouders als het gaat om rekenen (Hoover-Dempsey et al., 2002). In 2009 is in Rotterdam een studie gedaan naar de percepties van ouderconsulenten (Oberon, 2009). Alvorens deze onderzoeksbevindingen beschreven worden, zal worden geëxpliciteerd wat een ouderconsulent is. Sinds 2006 zijn in Rotterdam ouderconsulenten aangesteld op basisscholen. De functie van de ouderconsulent is om de ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind te bevorderen. Dit doen ouderconsulenten door het contact tussen de school, ouders en jeugdvoorzieningen te vergroten, door als vraagbaak te functioneren (Oberon, 2009). Tevens ondersteunen zij leerkrachten en andere medewerkers om het contact met ouders te onderhouden. Daarnaast houden ouderconsulenten zich ook bezig met het ontwikkelen van de opvoedingsvaardigheden van de ouders en leren zij hoe ze hulp en steun dienen te bieden bij de (schoolse) ontwikkeling van hun kind(eren) (Oberon, 2009). Uit deze studie blijkt dat schooldirecties dan ook een grote waarde hechten aan de aanwezigheid en de uitvoering van de taken van ouderconsulenten (Oberon, 2009). Dit geldt niet alleen voor schoolse activiteiten, maar ook voor buitenschoolse activiteiten in de wijk. In dezelfde studie hebben

de ouderconsulenten aangegeven dat wanneer zij belemmerd worden in de uitvoering van hun werk, dit vooral te wijten is aan het gebrek aan medewerking vanuit de ouders (Oberon, 2009). Uit meerdere studies is gebleken dat ouderbetrokkenheid in de context van ontwikkelingsondersteuning tot een positief resultaat leidt (Desforges & Abouchaar, 2003; Verdonk, 2005; Van der Veen et al., 1990; Smit, 2007). Echter, deze bevindingen gaan niet op voor alle brede scholen (Van der Schaaf & Van den Berg, 2009). Er is een aantal onderwijskundige en pedagogische redenen te geven voor het betrekken van de ouders bij de schoolse ontwikkeling van het kind. Hoewel ouders de opvoeders zijn van het kind, spelen leerkrachten ook steeds meer een opvoedende rol (Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 1995). De school en de ouders zijn altijd onderhevig aan maatschappelijke verschuivingen. Zo waren de rollen vroeger anders en duidelijker verdeeld: de ouders zijn de opvoeders van het kind, en de leerkracht is de onderwijzer. Vanuit de onderwijskunde en de pedagogiek wordt gesteld dat het versterken van ouderbetrokkenheid belangrijk is voor de communicatie tussen de school en de ouders (Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007; Verhoeven et al., 2003; VLOR, 2001). Dit kan namelijk leiden tot het verkleinen van de kloof tussen het huiselijke en het schoolse milieu, zodat het kind beide omgevingen als prettig ervaart (Verhoeven et al., 2003; VLOR, 2001). Niet alleen bij de bevordering van de schoolse ontwikkeling, maar ook bij het bevorderen van ouderbetrokkenheid spelen leerkrachten en de school een fundamentele rol. De school heeft immers belang bij een goede samenwerking en ondersteuning, waardoor de schoolse ontwikkeling van het kind bevorderd wordt en de schoolprestaties ten goede komt (Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007). In eerdere studies is aangegeven hoe de leerkrachten en de school deze rol kunnen vervullen. Bijvoorbeeld door het overdragen van informatie over huiswerk aan de ouders, het uitnodigen voor ouderactiviteiten (Rosow, 1991; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002; Epstein, 2001; Smith & Elish-Piper, 2002; Cooter, 2006; Green et al., 2007; Addi-Racah & Arviv-Elyashi, 2008). Zo stelt Epstein (2001) dat de school een basale verantwoordelijkheid heeft om ouders te informeren over huiswerk. Dit kan ouders namelijk helpen om hun kind bij het leren ondersteuning te bieden, bijvoorbeeld door uitleg te geven over de inhoud van het huiswerk. Epstein (2001) maakt overigens onderscheid in directe en indirecte ouderbetrokkenheid. Waar de nadruk bij directe ouderbetrokkenheid ligt op het steunen bij schoolopdrachten, ligt de nadruk bij indirecte ouderbetrokkenheid op de structuur en opvoeding die het kind ruimte bieden om huiswerk te maken, wat in kader 2 is weergegeven (Epstein, 2001).

Kader 2. Directe en indirecte ouderbetrokkenheid (Epstein, 2001).

Directe ouderbetrokkenheid bij het leren:

- Ouder kijkt het gemaakte huiswerk na.
- Ouder helpt bij het maken van het huiswerk door het kind (primair onderwijs).
- Ouder helpt bij het maken van het huiswerk door een tiener (voortgezet onderwijs).
- Ouder zorgt voor materialen en faciliteiten die nodig zijn om de huiswerkopdrachten uit te voeren.
- Ouder controleert of het huiswerk volledig is gemaakt.
- Ouder geeft directe instructie bij een huiswerkopdracht.
- Ouder bemoeit zich met de uitvoering van een huiswerkopdracht en geeft hierop feedback.

Indirecte ouderbetrokkenheid bij het leren:

- In het gezin gelden bepaalde regels en rituelen voor het maken van huiswerk.
- Ouder geeft het kind de opdracht huiswerk te gaan maken.
- Ouder ondersteunt het kind bij het zelfstandig huiswerk maken.
- Ouder zorgt ervoor dat er geen afleidende factoren zijn die huiswerk (maken) belemmeren.
- Ouder neemt deel aan een programma of training op school over ouderbetrokkenheid.
- Ouder houdt toezicht bij het maken van huiswerk.
- Ouder onderhoudt contact met de leraar.

SOCIAALECONOMISCHE STATUS

De mate van ouderbetrokkenheid wordt in menig onderzoek voorspeld en verklaard op basis van de verschillen in de sociaaleconomische status van de ouders van het kind (Dom, 2004). Met name bij kwalitatieve studies is gekeken naar de verschillen in ouderbetrokkenheid op basis van de sociaaleconomische status (Lareau, 1989; Reay, 1998; Crozier, 2000; Vincent, 2000; Verhoeven & Kochuyt, 1995). Hoewel de meeste ouders willen dat hun kinderen zo goed mogelijk presteren op school, is er vanuit de lagere sociale klasse vaak minder steun voor school in vergelijking met de hogere sociale klasse. Dit kan verklaard worden doordat in de lagere sociale klasse andere problemen relatief vaker voorkomen, zoals (psycho)sociale problemen (Dom, 2004). Een andere plausibele verklaring voor de verschillen in ouderbetrokkenheid is gebaseerd op het concept van cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu en Passeron (1977) stellen dat scholen vanuit verschillende klassen werken. Zo komen kinderen uit hogere sociaaleconomische klassen op school met enige voorsprong. De culturele ervaringen die zij thuis hebben ervaren en de daarbij behorende kennis, maken de aanpassing voor hen op school makkelijker. Dit komt doordat op school dezelfde elementen benadrukt worden zoals thuis. De standaarden van scholen zijn dus niet neutraal; niet alle kinderen kunnen zich in dezelfde mate aanpassen op school vanwege verschillende achtergronden (Dom, 2004). Wat scholen verwachten van ouders en hun betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind, kan dus zijn gegrondvest in culturele ervaringen die met name voorkomen bij de elite klassen (Bourdieu & Passeron, 1977). In de studie van Lareau

(1989) is getracht een verklaring te bieden voor de invloed van sociaaleconomische status op leerprestaties van kinderen. Uit haar onderzoek is gebleken dat de relatie tussen ouders met een hogere sociaaleconomische status en de school veel sterker is dan die van ouders uit de arbeidersklasse en de school (Lareau, 1989). Ouders met een hogere sociaaleconomische status houden namelijk meer toezicht op het onderwijs en de voortgang van hun kinderen. Tevens tonen deze ouders, met name de moeders, meer betrokkenheid door bijvoorbeeld het schoolsysteem of curriculum te bekritisieren (Lareau, 1989). Ouders van de arbeidersklasse beschouwen het onderwijs als een taak van de leerkrachten en vertrouwen meer op de school. Daarnaast hebben ouders met een hogere sociaaleconomische positie, zoals de hogere middenklasse en de elite, een beter netwerk van familie, vrienden, kennissen en onderwijsprofessionals opgebouwd (Lareau, 1989). Hierdoor hebben deze ouders meer kennis over het onderwijs en herkennen zij mogelijke knelpunten eerder dan ouders uit de arbeidersklasse. Ook is het verkrijgen van informatie via hun netwerk handig om voordelen te bekomen voor hun kinderen (Lareau, 1989). Lareau (1989) stelt verder dat de sociaaleconomische klasse, studieloopbaan en het beroepsprestige ouders voorziet in hulpbronnen en betere posities, wat van grote invloed kan zijn op de ouderbetrokkenheid. Het is echter niet zo dat het bezit van cultureel kapitaal leidt tot meer ouderbetrokkenheid en betere leerprestaties. Uiteraard dienen ouders zich in te zetten om dit cultureel kapitaal te activeren (Dom, 2004). Verder dient in ogenschouw genomen te worden dat de visie en het beleid van de school niet neutraal is, omdat elke school een bepaalde grondslag heeft waarbij culturele normen en waarden vertegenwoordigd worden (Dom, 2004); de ene school heeft een cultuur voor de autochtone middenklasse (Smit et al., 2007; Weininger & Lareau, 2003), terwijl een andere school puur gericht is op de economische elite (Lareau, 1989). Smit et al. (2006) stellen dat het bereiken van ouders om hen te stimuleren voor ouderbetrokkenheid voornamelijk bemoeilijkt wordt vanwege de verschillende (culturele) percepties die zij hanteren met betrekking tot waarden en normen, verschillen in de opvoedingsstijl, gebrek aan onderwijsondersteunend gedrag, en de taalvaardigheid van de ouders en hun kinderen. De auteurs stellen bovendien dat ouders van hogere sociaaleconomische klasse beter weten hoe zij kunnen communiceren met de schoolleiding en leerkrachten om hun doel te realiseren. Het gaat echter niet altijd op dat ouders uit de hogere sociaaleconomische klasse beter communiceren met leerkrachten. Uit de studie van De Carvalho (2001) is namelijk gebleken dat leerkrachten – van de hogere middenklasse of elite klasse - de samenwerking met ouders als bedreigend kan opvatten. De leerkracht kan namelijk het gevoel krijgen dat de ouders in twijfel staan en niet vertrouwen op zijn professionaliteit. Dit kan een hevige strijd opleveren

tussen de leerkracht en de ouders (Dom, 2004). Op basis hiervan is de volgende hypothese opgesteld:

Naarmate de sociaaleconomische status van de ouders hoger is op brede basisscholen in Rotterdam, des te meer zij betrokken zijn bij de schoolse ontwikkeling van hun kind.

ETNICITEIT

In het primair onderwijs neemt het aantal allochtone leerlingen steeds meer toe (Booijink, 2007). Vanuit de politiek krijgen scholen dan ook de opdracht om verschillen in cultuur, religie en taal van allochtone leerlingen in ogenschouw te nemen bij het maken van een schoolbeleid. In de praktijk is het echter niet eenvoudig om rekening te houden met al deze verschillen (Klaassen et al., 2005; Smit et al., 2004). In het onderwijs wordt steeds meer aandacht besteed aan ouderbetrokkenheid. Ouders en leerkrachten dienen steeds meer samen te werken om de kinderen een optimaal leerklimaat te bieden. De samenwerking tussen leerkrachten en ouders kan worden beschouwd als een dialoog waarin tussen hen een goede afstemming dient te zijn over de bevordering van de schoolse ontwikkeling van het kind. De leerkracht is niet meer louter de onderwijzer, maar ook de opvoeder. Ook ouders zijn niet alleen opvoeders, maar ook gedeeltelijk onderwijzers (Cutler, 2000; Epstein, 1987; Henderson, 1988; Onderwijsraad, 2003). Hoewel deze verschuiving van de taakverdeling in Nederland steeds meer een norm wordt, is deze nieuwe taakverdeling nog niet in alle landen geïmplementeerd in het onderwijssysteem, waardoor in Nederland verschillen zijn in de opvattingen van allochtonen en autochtonen over onderwijs en opvoeden (Driessen, 2002, 2003; Driessen & Doesborgh, 2003a). Door culturele en taalproblemen kan de samenwerking tussen leerkrachten en ouders beperken (Senge, 1995; Grozier, 2001; Lopez, 2001). In andere landen is namelijk nog sprake van de oude taakverdeling, waarbij de school zich richt op het onderwijs en de ouder zich richten op de opvoeding. Daarnaast verloopt de communicatie tussen allochtone ouders en leerkrachten niet altijd even goed. Zo hebben allochtone ouders vaak taalproblemen of een taalachterstand waardoor zij geen begrip hebben van het onderwijssysteem (Stevens & Tollafeld, 2003).

Uit onderzoek is gebleken dat met name de beheersing van de Nederlandse taal bij allochtone ouders tot grote problemen kan leiden bij de communicatie met de school, waardoor deze groep ouders een kennisachterstand hebben met betrekking tot het onderwijs en de school van hun kind (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003). Er kan gesteld worden dat indien de heersende taal in het gezin een andere taal is dan de Nederlandse, dit de allochtone

kinderen minder ruimte biedt om Nederlands te leren dan wanneer zij ook thuis Nederlands als dominerende taal hebben. Dit maakt de aansluiting op school enigszins moeizaam voor de kinderen, omdat zij dan aan school beginnen met een achterstand. De taalbeheersing van ouders is cruciaal aangezien deze bepalend is voor de samenwerking met de leerkracht om de schoolse ontwikkeling van het allochtone kind te bevorderen (Swick, 2003; Epstein, 1995).

De studie van Booijink (2007) laat zien dat ouders die meer participeren op school een meer kritische houding hebben ten opzichte van het onderwijs en een meer kritische blik werpen op de informatie die zij van de school krijgen (Booijink, 2007). Tevens blijkt uit dit onderzoek dat autochtone ouders actiever zijn dan allochtone ouders. Er zijn geen verschillen tussen Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Kaapverdiaanse en Pakistaanse ouders, maar de participatie is wel hoger naarmate de opleiding hoger is. Onder Antilliaanse, Somalische, Joegoslavische en Russische ouders zijn de verschillen nihil, ook wanneer er gecontroleerd wordt voor opleidingsniveau. Voornamelijk bij Antilliaanse en Somalische ouders wordt de opvoeding overgelaten aan de school. Van de allochtone ouders zijn met name de Turken en Pakistani van mening dat zij het onderwijs actief ondersteunen. Echter, de opvoedingsdoelen van de allochtone families wijken enigszins af van de Nederlandse opvoeding. Vaak is er in deze etnische gezinnen sprake van gebrek aan stimulering tot het internaliseren van de Nederlandse normen en waarden. Tevens is er vanuit deze groep ouders doorgaans onbegrip jegens de leerkracht en diens behandeling ten opzichte van hun kind (Dom, 2006). Verondersteld kan worden dat er vanwege de verschillende percepties van allochtone ouders een minder flexibele communicatie en betrokkenheid is op school. Wel koesteren allochtone ouders net als autochtone ouders hoge schoolaspiraties voor hun kinderen, maar door het gebrek aan kennis over het schoolsysteem en de geringe taalbeheersing kunnen deze hoge verwachtingen van allochtone ouders ten opzichte van hun kinderen niet altijd worden gerealiseerd. Verder laat het onderzoek van Booijink (2007) zien dat Turkse, Marokkaanse en Surinaamse ouders van mening zijn dat de informatievoorziening vanuit de school optimaal is, terwijl Russische en Pakistaanse ouders aangeven dat zij vaak minder duidelijk op de hoogte worden gesteld (Booijink, 2007). Op basis van deze literatuur over de mate van ouderbetrokkenheid en de verschillen daarin met betrekking tot etniciteit, is de volgende hypothese geformuleerd:

Autochtone ouders zijn meer betrokken bij de schoolse ontwikkeling van hun kind op Rotterdamse brede basisscholen dan allochtone ouders.

METHODEN

MEETINSTRUMENT

De items van de vragenlijst van dit onderzoek naar ouderbetrokkenheid in Rotterdam zijn samengesteld op basis van reeds bestaande studies van Regioplan (De Weerd & Krooneman, 2002) en van de U.S. Department of Education (NCPSI, 1997). Deze vragenlijsten zijn er beiden op gericht om de mate van ouderbetrokkenheid in kaart te brengen. Bij de vragenlijst van Regioplan zijn 56 items gemeten op basis van vier schalen te weten formele ouderparticipatie, informele ouderparticipatie, communicatie, en ontwikkeling ouder-kind. Echter, met die vragenlijst worden voornamelijk variabelen van nominaal meetniveau gemeten (De Weerd & Krooneman, 2002). Voor de huidige studie naar ouderbetrokkenheid op Rotterdamse brede basisscholen zijn enkele stellingen zodanig geformuleerd dat de items beantwoord kunnen worden aan de hand van een vijfpunts Likertschaal. In de studie van de U.S. Department of Education is gewerkt met 51 items verdeeld over zeven schalen. Deze schalen zijn betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling, de perceptie van ouders ten opzichte van het schoolbeleid, samenwerking tussen leerkrachten en ouders, communicatie, deelname aan buitenschoolse activiteiten, knelpunten en ideeën van ouders om het onderwijs te verbeteren (NCPSI, 1997).

Uit de studie van Regioplan blijkt niet of de survey al dan niet getoetst is op validiteit en betrouwbaarheid. In de studie van Regioplan bestond de onderzoekspopulatie uit 211 schooldirecteuren en leerkrachten van verschillende etniciteit. De survey van de U.S. Department of Education, die bij 27.567 ouders door heel de Verenigde Staten afgenomen is, bleek zowel valide als betrouwbaar te zijn. Zo is de Cronbach's α van die survey .78.

De items van de huidige vragenlijst worden beantwoord op een vijfpunts Likertschaal lopend van 1 (Zeer mee eens) t/m 5 (Zeer mee oneens) met een neutraal middenpunt, bij de items 1 t/m 16 en 22 t/m 38. De items 17 t/m 21 zijn beschrijvend en nominaal van aard en hebben. Bij de items 17, 18 en 19 is gevraagd naar het aantal uren dat de respondenten besteden aan schoolse activiteiten al dan niet binnen het brede schoolprogramma. Tevens is bij item 20 gevraagd naar de activiteiten als onderdeel van de brede school waaraan de respondenten deelnemen. Aangezien het scala aan brede schoolactiviteiten zeer divers is, is dit een open vraag. Bij item 21 is gevraagd naar de activiteiten buiten het brede schoolprogramma waaraan de respondenten al dan niet deelnemen. Evenals item 20 is dit een open vraag. Echter, in het databestand zijn de antwoorden van item 21 wel gecodeerd als 0=Niet van toepassing, 1=Ouderraad, 2=Medezeggenschapsraad, 3=Schoolcommissie,

4=Uitstapjes organiseren, 5=Helpen in de schoolbibliotheek, 6=Voorlezen, 7=Hulpmoeder, en 8=Overig. De items 39 en 40 worden ook op een vijfpunts Likertschaal beantwoord lopend van 1 (Zeer tevreden) t/m 5 (Zeer ontevreden). Bij alle items die beantwoord worden aan de hand van een vijfpunts Likertschaal is sprake van een neutraal middenpunt. Item 41 kent als antwoordcategorieën 1 (ja), 2 (enigszins), en 3 (nee). Tot slot van de vragenlijst wordt de respondenten gevraagd in hoeverre zij ouderbetrokkenheid (item 42) en ouderparticipatie (item 43) belangrijk vinden, met als antwoordcodes 1=Zeer belangrijk, 2=Belangrijk, 3=Noch belangrijk/noch onbelangrijk, 4=Onbelangrijk, en 5=Zeer onbelangrijk.

PARTICIPANTEN

Voor dit onderzoek zijn alle basisscholen in Rotterdam telefonisch, via e-mail en persoonlijk benaderd. Uiteindelijk hebben slechts negen brede basisscholen deelgenomen aan dit onderzoek. Dat heeft een lage respons van 22.1% opgeleverd ($N=106$). De respondenten zijn ouders van kinderen van groep 3 t/m 8. Aangezien kinderen vanaf groep 3 meer inhoudelijke vakken krijgen, is gekozen om alleen ouders van kinderen vanaf deze groep te enquêteren.

DATAVERZAMELING EN PROCEDURE

Voor dit onderzoek is een kwantitatieve onderzoeksmethode gehanteerd. Door middel van een gestandaardiseerde survey voor ouders is ouderbetrokkenheid gemeten. De scholen zijn eerst via de e-mail benaderd met het verzoek tot deelname voor dit onderzoek. Daarna zijn de scholen telefonisch benaderd. Na instemming van de schooldirecteuren voor deelname aan het onderzoek zijn de enquêtes persoonlijk afgegeven aan de schooldirecteuren die het verder hebben verspreid onder ouders. Ook is een aantal ouders op het schoolplein benaderd om de vragenlijst in te vullen. De respondenten hebben vier weken de tijd gehad om de vragenlijst in te vullen. In eerste instantie zouden van de 200 basisscholen in Rotterdam vijftien scholen deelnemen, waarvan zes scholen uiteindelijk afzagen van deelname. Uiteindelijk hebben negen scholen deelgenomen aan dit onderzoek. Veel Rotterdamse basisscholen hebben aangegeven dat zij weinig tijd hebben voor het invullen van de vragenlijsten, vanwege deelname aan andere onderzoeken en vanwege gebrek aan tijd. Van de deelnemende brede basisscholen van dit huidige onderzoek staan er zes in Rotterdam-Zuid (de scholen 1, 3, 5, 6, 8 en 9), en de andere drie verspreid over de deelgemeenten Hoogvliet (school 2), Oude Noorden (school 4), en IJsselmonde (school 7).

OPERATIONALISERING VARIABELEN

ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

SOCIAALECONOMISCHE STATUS

De sociaaleconomische status (*SES*) kan worden beschouwd als een indicator voor de positie van het individu in de maatschappij. Er zijn verschillende indicatoren voor het meten van de *SES*. Zo wordt deze variabele gemeten aan de hand van de drie soorten kapitalen. Deze variabele is gemeten aan de hand van het beroepsprestige van de kostwinner van het gezin (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Deze auteurs stellen in hun theorie dat beroepsprestige voortkomt uit opleiding en inkomen. De sociaaleconomische status volgens de International Socio-Economic Index (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) beroepsprestige is een ordinale schaal. De ISEI-scores geven voor elke professie een score van de *SES*. Deze ISEI-scores zijn door Ganzeboom et al. (1992) berekend als de gewogen som van gemiddelden van de gestandaardiseerde waarden, van inkomen en de opleiding van de werkenden. De ISEI-classificatie is geschikt om het beroepsprestige en de *SES* te meten, aangezien het centrale stratificatiekenmerken beter meet (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Het beroepsprestige is dus gemeten aan de hand van de sociaaleconomische status waartoe een bepaald beroep hoort. De ISEI-rangordening loopt van 16 t/m 90, respectievelijk van laag naar hoog. Hoe hoger de ISEI-score, des te hoger het beroepsprestige. Om de *SES* van de ouders te meten wordt in deze vragenlijst gevraagd naar zowel het beroep van de moeder als van de vader, respectievelijk items D en E in de vragenlijst. Voor de beschrijvende analyses is op basis van eerder onderzoek de *SES* gehercodeerd in drie categorieën, te weten laag (score 17 t/m 44), midden (scores 45 t/m 56) en hoog (scores 57 t/m 80) (Bakker, Sieben, Nieuwbeerta & Ganzeboom, 1997).

ETNICITEIT

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, worden de volgende onafhankelijke variabele getoetst bij de tweede hypothese, namelijk de *Etniciteit* van de ouders. Deze variabele is gecategoriseerd in drie groepen, namelijk *Autochtoon* (1), *Westerse allochtoon* (2) en *Niet-Westerse allochtoon* (3). In de vragenlijst is gevraagd naar de etnische afkomst van de respondenten, waarna deze zijn ingedeeld in één van de drie categorieën.

AFHANKELIJKE VARIABELE

OUDERBETROKKENHEID

De afhankelijke variabele is *Ouderbetrokkenheid* welke wordt gemeten aan de hand van 43 stellingen. Deze stellingen zijn gericht op de drie componenten van ouderbetrokkenheid, namelijk de betrokkenheid thuis, communicatie met school en ouderparticipatie (Dom, 2004). Op deze manier wordt met name ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind gemeten (De Weerd & Krooneman, 2002). Volgens Smit et al. (2007) kan ouderbetrokkenheid worden omschreven als de betrokkenheid bij het opvoeden en de aandacht voor de schoolse ontwikkeling van het kind. Zoals eerder beschreven wordt ouderbetrokkenheid gemeten aan de hand van de items 1 t/m 43.

CONTROLEVARIABLEN

De eerste controlevariabele is *Vrouw* met de waarden 0 (Nee) en 1 (Ja). Voor deze controlevariabele is gekozen, omdat aangenomen kan worden dat er sekseverschillen kunnen zijn in de mate van ouderbetrokkenheid tussen mannen en vrouwen. Deze verschillen kunnen gerelateerd worden aan de arbeidsverhoudingen. Zo werken meer mannen dan vrouwen, wat betekent dat vrouwen waarschijnlijk meer betrokkenheid tonen. De tweede variabele waarop zal worden gecontroleerd is *Leeftijd* (26-59 jaar), omdat verondersteld wordt dat ouderen meer betrokken zijn dan jongere ouders. Daarnaast is een variabele gemaakt om het interactie-effect van *SES* en etniciteit samen te meten. Tevens wordt er in de analyses gecontroleerd op de *Denominatie* van de school. Deze variabele kent als waarden 1 (openbaar), 2 (protestants-christelijk), 3 (rooms-katholiek) en 4 (islamitisch). Voor deze controlevariabele is gekozen, omdat aangenomen wordt dat de grondslag van de school invloed kan hebben op het schoolbeleid ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Verder wordt de controlevariabele *Toezichtarrangement* meegenomen in de analyses, met als waarden 1 (basis), 2 (zwak), en 3 (zeer zwak). Het toezichtarrangement wordt een school toegekend op basis van de risicoanalyse van de Onderwijsinspectie (Inspectie voor het Onderwijs, 2010). De risicoanalyse is een jaarlijkse analyse, waarbij data worden verzameld van scholen om een beeld te krijgen van de kwaliteit van het onderwijs. Bij deze analyse wordt gekeken naar indicatoren, zoals de leerprestaties van kinderen, de prestaties van scholen en organisatorische kenmerken. Tevens wordt gekeken in hoeverre cijfers van scholen zich verhouden tot het landelijk gemiddelde. Op deze manier streeft de Onderwijsinspectie ernaar om de kwaliteit van het primair onderwijs te kunnen beoordelen en eventuele obstakels in kaart te brengen,

zodat met scholen kan worden afgesproken waaraan zij dienen te werken om in het vervolg een beter te functioneren. Wanneer een school conform de richtlijnen handelt, krijgt het als toezichtarrangement ‘basis’ toegewezen. Blijkt uit de analyse van de Onderwijsinspectie dat een school op een aantal normindicatoren laag scoort, dan krijgt het als toezichtarrangement zwak. Indien een school onvoldoende eindopbrengsten heeft en op veel normindicatoren laag scoort, wordt de school beoordeeld als zeer zwak.

STATISTISCHE ANALYSES

BESCHRIJVING VAN DE STEEKPROEF

In totaal hebben 106 respondenten van negen brede basisscholen de vragenlijst ingevuld. De onderzoekseenheden zijn verdeeld over 20.8% mannen (22) en 79.2% Vrouwen (84), in de leeftijd van 26 t/m 59 jaar. De gemiddelde leeftijd van deze respondenten is 38 jaar ($SD=6.5$). Daarnaast is 28.3% van de respondenten autochtoon, 8.5% westers allochtoon, en 63.2% niet-westers allochtoon. In tabel 1 is zowel het absolute als het relatieve aantal respondenten met hun etnische achtergrond weergegeven. In deze tabel is onder andere te zien dat het aantal niet-westerse allochtonen, met 63.2% de meerderheid vormt.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van de respondenten naar Etniciteit.

	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
Autochtoon	30	28.3	28.3
Westerse allochtoon	9	8.5	36.8
Niet-westerse allochtoon	67	63.2	100
Totaal	106	100	

In tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken van de respondenten per school weergegeven. Opvallend is dat school 4 de meest deelnemende respondenten heeft. Zo vormen zij namelijk 25.5% van de onderzoekseenheden. School 9 heeft daarentegen slechts negen deelnemende respondenten (3.8%). Tabel 3 toont de *SES* van de ouders aan. Opgemerkt kan worden dat meer dan de helft van de onderzoekseenheden (58.9%) een lage sociaaleconomische status heeft.

Tabel 2. Beschrijvende statistieken van het aantal respondenten per school.

	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
School 1	10	9.4	9.4
School 2	10	9.4	18.9
School 3	7	6.6	25.5
School 4	27	25.5	50.9
School 5	16	15.1	66.0
School 6	8	7.5	73.6
School 7	15	14.2	87.7
School 8	9	8.5	96.2
School 9	4	3.8	100
Totaal	106	100	

Tabel 3. Beschrijvende statistieken van SES.

	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
Hoog	25	26.3	26.3
Midden	14	14.7	41.1
Laag	56	58.9	100
Totaal	95	100	

Van de negen brede basisscholen die deelnemen aan dit onderzoek is er slechts één school die als toezichtarrangement zwak kreeg toegewezen. Dit betreft een openbare school, namelijk school 8 waarvan negen respondenten de vragenlijst hebben ingevuld.

In tabel 4 is te zien dat bijna de helft van de respondenten ouders zijn wiens kinderen naar een openbare school gaan (45.3%).

Tabel 4. Beschrijvende statistieken van Denominatie.

	Frequentie	Percentage	Cumulatief percentage
Openbaar	48	45.3	45.3
Protestants-christelijk	17	16	61.3
Rooms-katholiek	31	29.2	90.6
Islamitisch	10	9.4	100
Totaal	106	100	

Wanneer gekeken wordt naar de samenhang tussen verschillende variabelen, dan blijkt dat *SES* en *Etniciteit* een significante samenhang vertonen ($Chi^2 = .00$; $df = 4$; $p < .01$). In tabel 5 valt onder andere af te lezen dat 20 autochtonen een hoge *SES* hebben. Van de autochtonen heeft dus 66.7% een hoge *SES*. Van alle onderzoekseenheden is 21.1% autochtoon die een hoge *SES* hebben. Daarnaast is te zien dat 76.8% van de niet-westerse allochtonen en hebben zij een lage *SES* ($N=43$). Van de totale onderzoekspopulatie ($N=95$) is 45.3% niet-westerse allochtoon met een lage *SES*.

Als gekeken wordt naar de samenhang tussen *SES* en *Denominatie* in tabel 6, blijkt dat er een significante samenhang bestaat tussen deze twee variabelen ($Chi^2 = 15,97$; $df = 6$; $p = .01$). Het is opvallend dat 80% van ouders met een hoge *SES* kinderen hebben die naar een openbare school gaan. In absolute getallen gaat het hierbij om 20 ouders. Van alle onderzoekseenheden ($N=95$) heeft 21.1% een hoge *SES* en kinderen op een openbare school. Verder is in deze tabel te zien dat er geen respondenten zijn met een hoge *SES* die kinderen hebben op een islamitische school.

Tabel 5. Overzicht van de samenhang tussen SES en Etniciteit.

Etniciteit		Sociaaleconomische status			Totaal
		Hoog	Midden	Laag	
Autochtoon	Aantal	20	4	6	30
	% binnen Etniciteit	66.7%	13.3%	20.0%	100.0%
	% van het totaal	21.1%	4.2%	6.3%	31.6%
Westerse allochtoon	Aantal	0	2	7	9
	% binnen Etniciteit	.0%	22.2%	77.8%	100.0%
	% van het totaal	.0%	2.1%	7.4%	9.5%
Niet-westerse allochtoon	Aantal	5	8	43	56
	% binnen Etniciteit	8.9%	14.3%	76.8%	100.0%
	% van het totaal	5.3%	8.4%	45.3%	58.9%
Totaal	Aantal	25	14	56	95
	% binnen Etniciteit	26.3%	14.7%	58.9%	100.0%
	% van het totaal	26.3%	14.7%	58.9%	100.0%

Tabel 6. Overzicht van de samenhang tussen SES en Denominatie.

SES		Denominatie				Totaal
		OB	PC	RK	Islamitisch	
Hoog	Aantal	20	3	2	0	25
	% binnen SES	80%	12%	8%	0%	100%
	% van het totaal	21.1%	3.2%	2.1%	0%	26.3%
Midden	Aantal	7	2	4	1	14
	% binnen SES	50%	14.3%	28.6%	7.1%	100%
	% van het totaal	7.4%	2.1%	4.2%	1.1%	14.7%
Laag	Aantal	19	10	21	6	56
	% binnen SES	33.9%	17.9%	37.5%	10.7%	100%
	% van het totaal	20%	10.5%	22.1%	6.3%	58.9%
Totaal	Aantal	46	15	27	7	95
	% binnen SES	48.4%	15.8%	28.4%	7.4%	100%
	% van het totaal	48.4%	15.8%	28.4%	7.4%	100%

Daarnaast is ook gekeken naar de verschillen tussen de respondenten wat betreft het aantal uren dat zij besteden aan schoolse activiteiten, al dan niet binnen het brede schoolprogramma, en aan welke activiteiten zij deelnemen. Dit wordt gemeten in de items 17 t/m 21. Uit de

beschrijvende toetsen blijkt dat er geen opvallendheden zijn wanneer er naar deze items gekeken wordt in samenhang met *SES, Etniciteit, Vrouw, Leeftijd, Denominatie* en *Toezichtarrangement*.

FACTORANALYSE

Aan de hand van de factoranalyse worden de variabelen onderzocht op de onderlinge samenhang (Baarda & De Goede, 2006). In de factoranalyse zijn de items 1 t/m 16 en 22 t/m 43 meegenomen aangezien deze ouderbetrokkenheid meten en hetzelfde meetniveau hebben. Als blijkt dat variabelen in groepen samenhang vertonen, dan kunnen deze groepen variabelen geclusterd worden tot schalen. De variabelen die dan bij elkaar geclusterd worden vertonen dus een hoge onderlinge samenhang. Aan de hand van de 'Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy' (KMO) en de 'Bartlett test of sphericity' kan worden bepaald of het uitvoeren van een factoranalyse zinvol is. De waarde van de KMO measure ligt tussen de 0 en 1. Indien sprake is van een lage waarde van de KMO measure ($<.5$), dan moet de factoranalyse niet worden toegepast, aangezien de variabelen in dat geval weinig tot niets gemeenschappelijk hebben. Wanneer er sprake is van een hoge waarde ($>.7$), dan kan de factoranalyse wel worden toegepast. Uit de factoranalyse van dit huidige onderzoek is gebleken dat de KMO-score $.767$ is. Daar waar de KMO measure ingaat op de toepasbaarheid van de factoranalyse gaat de Bartlett's test gaat na of er in voldoende mate samenhang is tussen een aantal variabelen. Uit de factoranalyse blijkt dat de score van de Bartlett's test voor de ingevoerde items $\chi^2 (703) = 4645.155$, $p < .00$ is. Dit betekent dat het zinvol is om een factoranalyse uit te voeren, omdat er wordt voldaan aan de assumptie van de Bartlett's test waarbij $p < .05$. Uit zowel de KMO measure en de Bartlett's test is gebleken dat het zinvol is om deze factoranalyse uit te voeren (Baarda & De Goede, 2006). De factoranalyse is volgens het 'Principal component-model' uitgevoerd. Deze principal component analyse heeft als doel om te toetsen in hoeverre de items de schalen meten, en zorgt ook voor reductie van de data (Baarda & De Goede, 2006). De principal component analyse is uitgevoerd over 34 items. Hierbij worden de missings door het gemiddelde vervangen.

Uit de geroteerde componentenmatrix blijkt dat de items in groepen laden op vijf componenten, te weten: 1= contact & waardering; 2= inspraak & ondersteuning; 3= betrokkenheid (thuis en op school); 4= kennis van de school; 5= tevredenheid. Deze schalen worden weergegeven in tabel 7.

Tabel 7. Geroteerde componentenmatrix en de Cronbach's alfa.

	Communicatie en waardering	Inspraak en ondersteuning	Betrokkenheid (thuis en op school)	Kennis van de school	Tevredenheid
Waardering (1)	.895				
Kennis_activiteiten (2)	.884				
Communicatie_leerkr (5)	.881				
Communicatie_directie (4)	.864				
Communic_consulenten (6)	.849				
Afspraken_betrokkenheid (3)	.848				
Gemaksgevoel (7)	.824				
Bijdrage_leveren_school (8)	.814				
Betrokken_buitenschool (9)	.794				
Eens_behandeling (31)		.896			
Ondersteuning_zelfstandigheid (37)		.868			
Uitleg_bieden (36)		.868			
Helpen_nakijken (35)		.830			
Duidelijk_schoolbeleid (34)		.696			
Tevreden_behandeling (29)		.688			
Kennis_behandeling (30)		-.636			
Voortgang_ontwikkeling (38)		.626			
Inspraak (37)		.579			
Medezeggenschap (38)		.539			
Contact_oudercons (14)			.759		
Moeite_hulp_huiswerk (24)			.672		
Contact_leerkracht (13)			.672		
Thuis_betrokken (15)			.658		
Contact_directie (12)			.652		
Voortgang_leerkr (27)			.636		
Ouders_ondersteuning (41)			.600		
M_Ouderbetrokkenheid (42)			.562		
M_Ouderparticipatie (43)			.514		
Deelname_bijeenkomst (10)			-.491		
Meer_informatie (23)				.871	
Idee_leerkracht (22)				.861	
Info_schoolbeleid (11)				-.823	
Kennis_meer_hulp (25)				.756	
Weinig_invloed_succes (26)				.748	
Buiten_school (16)				.413	
BSO_betrokkenheid (28)					.648
Tevreden_G_contact (39)					.557
Tevreden_NG_contact (40)					.493
Cronbach's α	.977	.932	.852	.528	.494

BETROUWBAARHEID

Deze vijf componenten zijn vervolgens geanalyseerd op betrouwbaarheid aan de hand van de Cronbach's alpha (α). In de betrouwbaarheidsanalyse is gekeken in hoeverre de items hoog laden op de schaal. Uit deze analyse bleek dat wanneer er bij de derde schaal twee items worden weggelaten, dat de betrouwbaarheid ten goede komt (Baarda & De Goede, 2006). Na het weglaten van item 28 steeg de betrouwbaarheid van Cronbach's $\alpha=.480$ naar $\alpha=.494$. Hoewel dit verschil niet groot is, is gekozen om dit item niet verder mee te nemen in de analyses, aangezien het inhoudelijk niets gemeenschappelijk heeft met de andere items van dit construct. Bij de schalen 1, 2 en 3 is sprake van een $\alpha>.80$, wat impliceert dat deze twee schalen een hoge betrouwbaarheid hebben. De schalen 4 en 5 hebben een betrouwbaarheid die aan de lage kant is. Dit kan komen doordat deze schalen weinig items bevatten. Deze twee constructen hebben namelijk een betrouwbaarheid onder de ondergrens van $\alpha<.60$.

Op basis van de factoranalyse worden de componenten samengesteld aan de hand van item die hoog laden op een factor. Dit kan bepalend zijn voor de benaming van het component. Echter, dit geldt wanneer items die een hoge correlatie vertonen op één factor. Wanneer sprake is van items die hoog laden op meerdere factoren, worden deze niet meegenomen in verdere analyses. Dit heeft te maken met multicollineariteit, wat inhoudt dat wanneer onafhankelijke variabelen een onderlinge correlatie vertonen die sterk is, de afhankelijke variabele arbitrair kan worden (Baarda & De goede, 2006).

Verder is ook de betrouwbaarheid van de afhankelijke variabele *Ouderbetrokkenheid* gemeten. Eerst is gekeken naar de betrouwbaarheid van deze variabele door middel van het sommeren van de vijf componenten en dat te delen door vijf. Dit leverde voor *Ouderbetrokkenheid* een Cronbach's $\alpha=.847$ op. Daarna is door middel van het optellen van alle 34 items en dat te delen door 34 de betrouwbaarheid berekend wat resulteerde in Cronbach's $\alpha=.956$. Hoewel beide manieren om *Ouderbetrokkenheid* te meten leiden tot een hoge Cronbach's α , is voor het toetsen van de hypothesen gekozen voor de manier die de hoogste Cronbach's α levert.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en het toetsen van de twee hypothesen, is gekozen voor een multiple regressieanalyse, aangezien de invloed van twee onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele *Ouderbetrokkenheid* wordt geanalyseerd. Er zal tevens worden gekeken naar de invloed van *SES* en *Etniciteit* op de vijf componenten, zowel met als zonder controlevariabelen. Ook zal deze invloed getoetst worden per school. Hierbij zal eveneens worden gekeken naar het interactie-effect van de twee onafhankelijke variabelen op *Ouderbetrokkenheid*.

RESULTATEN

Om na te gaan in hoeverre de *SES* en *Etniciteit* invloed hebben op *Ouderbetrokkenheid* is een multiple regressieanalyse uitgevoerd, waarbij tevens gekeken wordt naar de interactie tussen *SES* en *Etniciteit* ($SES * Etniciteit$). De variabelen *Vrouw*, *Leeftijd*, *Denominatie* en *Toezichtarrangement* zijn meegenomen als controlevariabelen. Bij het interpreteren van de regressie dient als eerste gekeken te worden of een verband of effect al dan niet significant is, Dit wordt bepaald door de p-waarde. Bij het betrouwbaarheidsinterval van 95% dient de p-waarde gelijk aan of kleiner te zijn dan .05 voor een significant verband. Dit betekent dat er dan met 95% zekerheid gesteld kan worden dat het aangetoonde significante verband niet op toeval berust (Baarda & De Goede, 2006). Vervolgens wordt nagegaan of er al dan niet sprake is van een positieve correlatie. Dit wordt in de tabellen aangegeven met de regressiecoëfficiënt *B*. Echter, deze geeft alleen aan of er een correlatie is, maar het zegt verder niks over de sterkte van dit verband. De sterkte van de correlatie wordt aangegeven met de correlatiecoëfficiënt (*R*). Deze heeft een waarde tussen de -1 (zeer zwak) en +1 (zeer sterk) (Nijdam, 2003). De *R* geeft dus de sterkte van het verband. Het kwadraat van de *R* is de R^2 (Baarda & De Goede, 2006). De R^2 geeft aan welk gedeelte van de variantie van het verband verklaard wordt. Dit wordt ook wel de verklaarde variantie genoemd. In de analyses van de huidige studie zal worden gekeken naar de waarde van de Adjusted R^2 aangezien er dan met het aantal verklarende variabelen in het model rekening is gehouden. De waarde van de (Adjusted) R^2 varieert tussen 0 en 1, waarbij geldt dat hoe hoger de R^2 (dus hoe hoger het percentage), hoe meer het model een bepaald verband verklaart (Baarda & De Goede, 2006).

In tabel 8 is weergegeven wat de invloed is van *SES* en *Etniciteit* op *Ouderbetrokkenheid*, gecontroleerd voor *Vrouw*, *Leeftijd*, *Denominatie*, *Toezichtarrangement*. Hierbij is eveneens het interactie-effect van *SES* en *Etniciteit* (*SES*Etniciteit*) weergegeven. Deze tabel maakt aannemelijk dat in model 1 een positieve samenhang bestaat tussen *SES* en *Ouderbetrokkenheid* (.35; $p < .01$). Hoe hoger de *SES*, hoe meer betrokkenheid ouders tonen. Dit bevestigt wat eerder onderzoek heeft uitgewezen. De sterkte van dit verband is $R=.55$, wat duidt op een redelijk verband. Zo is eerder al gebleken dat wanneer de *SES* van de ouders toeneemt, zij meer betrokkenheid tonen (Dom, 2004). De verklaarde variantie (Adjusted R^2) van model 1 is 28%. Dat betekent dat het model 28% van de *Ouderbetrokkenheid* verklaart. In het tweede model is naast *SES* en *Etniciteit* het interactie-effect tussen deze twee variabelen meegenomen in de analyse. Op deze wijze is nagegaan of de interactie tussen *SES* en *Etniciteit* een significante samenhang vertoont met *Ouderbetrokkenheid*. In model 2 zijn echter geen significante verbanden gevonden. In model 3 bestaat evenals in model 1 een positieve samenhang tussen *SES* en *Ouderbetrokkenheid* van .59 ($p < .01$), waarbij de sterkte van het verband $R=.78$ is. Dit wijst op een sterk verband. In model 3 is tevens sprake van een negatieve samenhang tussen *Vrouw* met een correlatie van $-.45$ ($p < .01$), *Denominatie* met een correlatie van $-.43$ ($p < .01$), *Toezichtarrangement* met een correlatie van $-.82$ ($p < .01$), en *Ouderbetrokkenheid*. De verklaarde variantie van dit model is .56, wat betekent dat model 3 56% verklaart van het gevonden verband. Uit deze analyse blijkt dat de invloed van *SES* op *Ouderbetrokkenheid* sterker is wanneer de controlevariabelen zijn meegenomen in de analyse (model 3) dan wanneer alleen de onafhankelijke variabelen worden getoetst.

Tabel 8. Multiple regressie van SES en Etniciteit op Ouderbetrokkenheid met controlevariabelen.

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.35	0.22		1.44	0.46		3.06	0.59	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.35***	0.12	0.43	0.29	0.27	0.36	0.59***	0.22	0.73
Etniciteit	0.13	0.12	0.16	0.08	0.24	0.09	0.19	0.19	0.23
Interactie									
SES*Etniciteit				0.03	0.12	0.13	-0.01	0.09	-0.04
Controlevariabelen									
Vrouw							-0.45***	0.15	-0.25
Leeftijd							-0.01	0.01	-0.09
Denominatie							-0.43***	0.07	-0.57
Toezichtarrangement							-0.82***	0.21	-0.34
Adjusted R ²	0.28			0.27			0.56		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Bij de volgende regressieanalyses wordt ingegaan op het verband tussen *SES* en *Etniciteit* en de vijf schalen waaruit *Ouderbetrokkenheid* bestaat, te weten 'Contact en waardering', 'Inspraak en ondersteuning', 'Betrokkenheid (thuis en op school)', 'Kennis van de school' en 'Tevredenheid'.

Wanneer gekeken wordt in tabel 9 naar het verband tussen *SES* en de schaal '*Contact en waardering*' blijkt dat *SES* met een correlatie van .44 ($p < .01$) een positieve samenhang vertoont met deze schaal. Dit verband is zwak aangezien de sterkte $R=.4$ is. Model 1 verklaart dit verband voor 14%. Het positieve verband houdt in dat naarmate de *SES* van de ouders hoger is, zij hoger scoren op de schaal '*Contact en waardering*'. Dit impliceert dat ouders met een hogere *SES* minder moeite hebben met het communiceren met de school en zich meer gewaardeerd voelen op de school van hun kind. Hoewel er in model 2 geen significante verbanden zijn gevonden, vertonen enkele variabelen in model 3 wel een significante samenhang met de schaal '*Contact en waardering*'. Zo blijkt de *SES* met een correlatie van .76 ($p < .05$) een positieve samenhang te vertonen met deze schaal in model 3, dan in model 1. Wederom is sprake van een negatieve samenhang tussen de variabelen *Vrouw*, *Denominatie* en *Toezichtarrangement* met de schaal '*Contact en waardering*'. Ondanks de negatieve samenhang van deze drie controlevariabelen met de schaal '*Contact en waardering*' blijkt dat

het verband tussen *SES* en 'Contact en waardering' in model 3 ($R=.63$) sterker is dan in model 1 ($R=.4$). De sterkte van het verband in model 3 is middelmatig tot redelijk. Wel wijst dit verband erop dat naarmate ouders een hogere SES hebben zij minder moeite hebben in de communicatie tussen hen en de school, en zij zich eveneens meer gewaardeerd voelen. Model 3 heeft een verklaarde variantie van Adjusted $R^2 = .35$, wat betekent dat dit model 35% verklaart van het gevonden significante verband. De tweede onafhankelijke variabele *Etniciteit* vertoont in geen van de modellen een significante samenhang met dit component.

Tabel 9. Multiple regressie van SES en Etniciteit op 'Contact en waardering' met controlevariabelen.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.02	0.34		1.17	0.71		3.03	0.96	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.44***	0.16	0.38	0.35	0.42	0.29	0.76**	0.38	0.64
Etniciteit	0.05	0.16	0.04	-0.03	0.35	-0.03	0.26	0.32	0.21
Interactie									
SES*Etniciteit				0.04	0.17	0.14	-0.05	0.15	-0.15
Controlevariabelen									
Vrouw							-0.64***	0.24	-0.25
Leeftijd							-0.01	0.02	-0.07
Denominatie							-0.47***	0.11	-0.48
Toezichtarrangement							-1.1***	0.37	-0.3
Adjusted R²	0.14			0.13			0.35		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Het tweede component van *Ouderbetrokkenheid* is 'Inspraak en ondersteuning'. Dit component is gericht op de mate van inspraak die ouders hebben en in hoeverre zij hulp bieden bij schoolse opdrachten en activiteiten voor hun kind. Wanneer gekeken wordt in tabel 10 naar het verband tussen *SES* en 'Inspraak en ondersteuning' blijkt dat in model 1 *SES* met een positieve samenhang vertoont van .42 ($p < .01$) met deze schaal. De sterkte van dit verband is $R=.4$, wat een zwak verband impliceert. Dit verband wordt voor 12% verklaard (Adjusted $R^2=.12$) door dit model. Wel betekent dit significante verband dat naarmate ouders een hogere SES hebben, zij hun kinderen meer ondersteuning bieden en meer participeren in

schoolse activiteiten. Wanneer er getoetst wordt of er sprake is van interactie-effect van *SES* en *Etniciteit* (in model 2) worden er geen significante verbanden gevonden. In het derde model wordt bij het analyseren van de invloed van *SES* en *Etniciteit* op het component ‘*Inspraak en ondersteuning*’, controlevariabelen meegenomen. Model 3 laat zien dat er een positieve samenhang is tussen *SES* met een correlatie van .71 ($p < .01$) en ‘*Inspraak en ondersteuning*’. Ook is een negatieve samenhang gevonden tussen *Denominatie*, met een correlatie van -.56 ($p < .01$) en deze schaal. Opvallend is dat *SES* een sterkere samenhang heeft met dit component wanneer de controlevariabelen worden meegenomen in de regressieanalyse, aangezien de sterkte van het verband in model 3 ($R=.64$) sterker is dan in model 1 ($R=.4$). De verklaarde variantie van model 3 is aangegeven met de Adjusted R^2 van .36, wat betekent dat dit model voor 36% dit verband verklaart. Dit verband geeft aan dat naarmate de *SES* van de ouders hoger is, zij hun kinderen meer ondersteuning bieden en meer participeren in schoolse activiteiten. De andere onafhankelijke variabele *Etniciteit* vertoont in geen van de modellen een significante samenhang met deze schaal.

Tabel 10. Multiple regressie van SES en Etniciteit op ‘Inspraak en ondersteuning’ met controlevariabelen.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.79	0.28		1.6	0.59		2.68	0.88	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.42***	0.14	0.39	0.52	0.3	0.48	0.71***	0.26	0.65
Etniciteit	-0.01	0.13	-0.01	0.1	0.33	0.1	0.03	0.29	0.03
Interactie									
SES*Etniciteit				-0.05	0.14	-0.18	-0.01	0.12	-0.02
Controle/variabelen									
Vrouw							-0.32	0.21	-0.14
Leeftijd							0.01	0.01	0.05
Denominatie							-0.56***	0.1	-0.57
Toezichtarrangement							-0.6	0.33	-0.17
Adjusted R²	0.12			0.12			0.36		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Het derde component van *Ouderbetrokkenheid* is de schaal '*Betrokkenheid (thuis en op school)*'. Dit component is gericht op de visie van ouders op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Ook is deze schaal gericht op de mate waarin ouders op de hoogte zijn over hoe zij onderwijskrachten van de school van hun kind kunnen contacteren. Tabel 11 laat opvallende resultaten zien. Zo vertonen de onafhankelijke variabelen en de interactie van *SES* en *Etniciteit* in geen van de modellen een significante samenhang met het component '*Betrokkenheid (thuis en op school)*'. Wel heeft de controlevariabele *Vrouw* met een correlatie van $-.45$ ($p < .05$) een negatieve samenhang met dit component zoals in model 3 laat zien. Dit geldt eveneens voor de controlevariabelen *Denominatie* (met een correlatie van $-.48$, ($p < .01$)) en *Toezichtarrangement* (met een correlatie van -1.09 ; $p < .01$). Echter, deze drie variabelen zijn van nominaal meetniveau, wat betekent dat er geen uitspraak gedaan kan worden over de mate van invloed of het effect van deze variabelen op '*Betrokkenheid (thuis en op school)*'. Deze regressieanalyse laat louter zien dat tussen deze drie controlevariabelen en '*Betrokkenheid (thuis en op school)*' een negatieve samenhang is met een sterkte van $R = .7$.

Tabel 11. Multiple regressie van SES en Etniciteit op '*Betrokkenheid (thuis/opschool)*' met controlevariabelen.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.27	0.28		1.52	0.58		2.75	0.75	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.2	0.13	0.21	0.05	0.35	0.05	0.44	0.29	0.47
Etniciteit	0.21	0.13	0.22	0.08	0.29	0.08	0.3	0.24	0.31
Interactie									
SES*Etniciteit				0.07	0.14	0.28	0.1	0.12	0.01
Controlevariabelen									
Vrouw							-0.45**	0.19	-0.22
Leeftijd							0.12	0.01	0.03
Denominatie							-0.48***	0.09	-0.57
Toezichtarrangement							1.09***	0.28	-0.37
Adjusted R²	0.13			0.12			0.42		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

Met '*Kennis van de school*' wordt bedoeld in hoeverre ouders kennis hebben van het onderwijs en de school van hun kind, en of zij dan meer informatie zouden willen over

onderwijs en over het ondersteunen van hun kind bij schoolse opdrachten. In tabel 12 kan worden afgelezen dat *SES* en *Etniciteit* in de drie modellen een significante samenhang vertonen met '*Kennis van de school*'.

Tabel 12. Multiple regressie van SES en Etniciteit op 'Kennis van de school' met controlevariabelen.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.27	0.15		0.83	0.31		1.57	0.52	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.37***	0.07	0.48	0.61***	0.16	0.78	0.69***	0.16	0.88
Etniciteit	0.25***	0.07	0.33	0.5***	0.17	0.67	0.56***	0.16	0.75
Interactie									
SES*Etniciteit				-0.12	0.07	-0.58	-0.14	0.07	-0.67
Controlevariabelen									
Vrouw							-0.28**	0.12	-0.17
Leeftijd							-0.01	0.01	-0.04
Denominatie							-0.11	0.06	-0.16
Toezichtarrangement							-0.34	0.2	-0.13
Adjusted R²	0.5		0.51			0.55			

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

In model 1 van tabel 12 heeft *SES* een correlatie van .37 ($p < .01$) en *Etniciteit* van .25 ($p < .01$) met een sterkte van $R=.7$. Wat betreft dit sterke positieve verband, kan worden gesteld dat naarmate de *SES* hoger is, des te meer de ouders kennis hebben van de school. Dit geldt ook voor model 2, waarbij *SES* een correlatie heeft van .61 ($p < .01$) en *Etniciteit* een correlatie van .5 ($p < .01$). Model 2 verklaart dit sterke verband ($R=.7$) voor 51% (Adjusted $R^2 = .51$). Wanneer de controlevariabelen worden meegenomen in de analyse, dan laat model 3 zien dat alleen *Vrouw* een significante samenhang vertoont met '*Kennis van de school*'. Dit betreft een negatieve correlatie van -.28 ($p < .05$). Wederom bestaat er in model 3 tussen *SES* en *Etniciteit*, en '*Kennis van de school*' een positieve samenhang, waarbij *SES* een correlatie heeft van .69 ($p < .01$) en *Etniciteit* een correlatie van .56 ($p < .01$). Model 3 verklaart 55% van dit verband (Adjusted $R^2 = .55$). Aangezien het aangetoonde verband tussen de onafhankelijke variabelen en '*Kennis van de school*' het sterkst is in model 3, verklaart dit model het verband beter dan model 1 en 2. Tevens kan opgemerkt worden dat wanneer meer

variabelen in de analyses meegenomen worden, de regressiecoëfficiënten van de onafhankelijke variabelen hoger zijn.

In tabel 13 is de invloed van de onafhankelijke variabelen, met de interactie en de controlevariabelen op 'Tevredenheid' geanalyseerd. Het gaat hier om de tevredenheid van ouders met betrekking tot het inhoudelijke contact met de school van hun kind. De enige variabele die in de drie modellen een positieve samenhang vertoont met 'Tevredenheid' is SES. Evenals in tabel 12 blijkt ook hier dat wanneer meer variabelen in de analyses meegenomen worden, de regressiecoëfficiënt hoger is. Zo vertoont SES in model 1 een positieve samenhang van .37 ($p < .01$) en betreft het in model 3 een positieve samenhang van .79 ($p < .01$). Tevens is de verklaarde variantie in model 3 (Adjusted $R^2 = .19$) groter dan in model 1 (Adjusted $R^2 = .12$) en model 2 (.13). Het gevonden verband in model 3 heeft overigens een $R=.6$ wat duidt op een sterk verband. De controlevariabelen *Denominatie* en *Toezichtarrangement* vertonen een negatieve samenhang met 'Tevredenheid'. Hoewel deze negatieve samenhang significant is ($p < .05$) kan er niks gezegd worden over een eventueel effect of invloed, aangezien deze twee variabelen van nominaal meetniveau zijn. Het verband van model 3 kan als volgt geïnterpreteerd worden. Naarmate ouders een hogere SES hebben, des te meer tevreden zij zijn over het inhoudelijke contact met de school van hun kind.

Tabel 13. Multiple regressie van SES en Etniciteit op 'Tevredenheid' met controlevariabelen.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.65	0.24		1.17	0.48		2.68	0.8	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.37***	0.11	0.41	0.63**	0.25	0.69	0.79***	0.25	0.86
Etniciteit	-0.05	0.1	-0.06	0.22	0.26	0.26	0.34	0.25	0.39
Interactie									
SES*Etniciteit				-0.13	0.11	-0.54	-0.17	0.11	-0.71
Controlevariabelen									
Vrouw							-0.35	0.2	-0.18
Leeftijd							-0.01	0.01	-0.1
Denominatie							-0.19**	0.09	-0.23
Toezichtarrangement							-0.74**	0.31	-0.25
Adjusted R²	0.12			0.13			0.19		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

na het analyseren van de invloed van *SES* en *Etniciteit* op *Ouderbetrokkenheid* en de vijf schalen (componenten) van de afhankelijke variabele, is dezelfde invloed geanalyseerd per school. Echter, alleen bij de regressieanalyse van school 7 zijn significante verbanden gevonden. Deze zijn weergegeven in tabel 14.

In deze tabel is in zowel model 1 als in model 3 te zien dat *SES* positief samenhangt met *Ouderbetrokkenheid*. Zo vertoont *SES* in model 1 een correlatie van .52 ($p < .01$) met een sterkte van $R = .84$ wat wijst op zeer sterk verband. De verklaarde variantie (Adjusted R^2) van dit verband is .65. In model 2 blijkt dat het interactie-effect van *SES* en *Etniciteit* negatief samenhangt met *Ouderbetrokkenheid* (op school 7). Dit verband is uitzonderlijk sterk ($R = .9$). Overigens verklaart model 2 dit verband voor 81% (Adjusted $R^2 = .81$). In model 3 vertonen *SES*, met een correlatie van 1.49 ($p < .01$) en *Etniciteit*, met een correlatie van .51 ($p < .01$), een positieve samenhang met *Ouderbetrokkenheid*. Dit verband is evenals de verbanden in model 1 en 2 zeer sterk ($R = .9$). Dit significante verband wordt voor 78% verklaard door model 3 (Adjusted $R^2 = .78$). Dit verband houdt in dat naarmate de *SES* van ouders hoger is, zij meer ouderbetrokkenheid tonen. Echter, de significante resultaten van de drie modellen in tabel 14 zijn van één school waar slechts 14.2% ($n = 15$) van de onderzoekseenheden zitten ($N = 106$). Tevens is de sterkte van de verbanden uit tabel 14 bijzonder sterk.

Tabel 14. Multiple regressie van *SES* en *Etniciteit* op *Ouderbetrokkenheid* met controlevariabelen op school 7.

	Model 1		Model 2			Model 3			
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Constante	1.39	0.17		0.52	0.1		0.33	0.61	
Onafhankelijke variabelen									
SES	0.52***	0.1	0.92	1.53	0.31	2.72	1.49***	0.35	2.64
Etniciteit	-0.1	0.08	-0.22	0.55	0.2	1.26	0.51***	0.23	1.18
Interactie									
SES*Etniciteit				-0.49***	0.15	-2.83	-0.46	0.17	-2.73
Controlevariabelen									
Vrouw							0.06	0.15	0.07
Leeftijd							-0.00	0.01	-0.03
Denominatie									
Toezichtarrangement									
Adjusted R²	0.65			0.81			0.78		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In deze studie is onderzocht in hoeverre de sociaaleconomische status en etniciteit van ouders invloed hebben op ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam. Uit de literatuurstudie blijkt dat de sociaaleconomische status en etniciteit een significante invloed kunnen hebben en als voorspellers kunnen worden beschouwd voor ouderbetrokkenheid. Om inzicht te krijgen in de invloed van de sociaaleconomische status en etniciteit op ouderbetrokkenheid op Rotterdamse brede basisscholen, zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

- 1. Naarmate de sociaaleconomische status van de ouders hoger is op brede basisscholen in Rotterdam, zijn zij meer betrokken bij de schoolse ontwikkeling van hun kind.*
- 2. Autochtone ouders zijn meer betrokken bij de schoolse ontwikkeling van hun kind op Rotterdamse brede basisscholen dan allochtone ouders.*

Op basis van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat de sociaaleconomische status een positieve invloed heeft op ouderbetrokkenheid. Zo bleek uit meerdere analyses dat deze onafhankelijke variabele een significant en positief verband vertoont met ouderbetrokkenheid, en de vijf schalen waaruit ouderbetrokkenheid bestaat. Dit verband is aangetoond zowel met als zonder controlevariabelen. Dit impliceert dat de eerste hypothese kan worden aangenomen. In tegenstelling tot de sociaaleconomische status zijn er geen relevante verbanden gevonden tussen etniciteit en ouderbetrokkenheid. Dit lijkt overeen te komen met eerder onderzoek waaruit gebleken is dat de sociaaleconomische status een grotere invloed kan hebben dan etniciteit, op ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind (James, 2008). De tweede hypothese over de invloed van etniciteit kan op basis van dit onderzoek niet worden bevestigd.

Wat betreft de bevindingen van het huidige onderzoek is het opvallend dat de sociaaleconomische status een sterker verband vertoont wanneer er meerdere controlevariabelen zijn meegenomen in de regressieanalyses. Tevens is het opmerkelijk dat het interactie-effect van de sociaaleconomische status en etniciteit slechts op één school een significant verband vertoont, terwijl deze twee variabelen samen significant correleren. In de overige analyses leidt deze variabele echter niet tot relevante resultaten. Daarnaast waren de overige verbanden die gevonden zijn op deze school uitzonderlijk sterk. Dit kan het gevolg zijn van het relatief kleine aantal respondenten van deze school.

Bij dit onderzoek kunnen dan ook enkele kanttekeningen worden geplaatst. Zo is er sprake van een zeer lage respons en komt het kleine aantal respondenten de externe validiteit van het onderzoek niet ten goede. Dit impliceert dat de gevonden significante resultaten van dit onderzoek niet gegeneraliseerd kunnen worden. Daarnaast is louter gekeken naar brede scholen in het primair onderwijs en is er niet gekeken naar reguliere basisscholen die als controlegroep zouden dienen. Indien de reguliere basisscholen zouden deelnemen, kan er mogelijk worden geconcludeerd dat brede basisscholen al dan niet beter presteren dan de reguliere basisscholen. Dat zou namelijk betekenen dat het brede schoolprogramma daadwerkelijk leidt tot betere prestaties en ouderbetrokkenheid. Verder hebben alleen ouders deelgenomen aan dit onderzoek. Om een beter beeld te krijgen van ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling, zouden ook schooldirecteuren, leerkrachten en ouderconsulenten meegenomen worden in het onderzoek. Hoewel het betrekken van deze potentiële respondenten bij het huidige onderzoek wel beoogd werd, hebben zij blijk gegeven geen behoefte te hebben aan deelname aan dit onderzoek.

Voor vervolgonderzoek is het van belang dat schooldirecteuren, leerkrachten en ouderconsulenten worden meegenomen in het onderzoek om te kijken in hoeverre hun percepties met betrekking tot ouderbetrokkenheid van elkaar verschillen. In het brede schoolprogramma wordt ouderbetrokkenheid niet alleen beschouwd als een taak van de ouders, maar dienen scholen transparant te zijn en er alles aan te doen om ouders bij de school te betrekken. Indien blijkt dat scholen wensen minder bemoeienis te krijgen van de ouders, kan dit in een hevige strijd resulteren tussen scholen en ouders. Tevens dient vervolgonderzoek de communicatie tussen scholen en ouders nader te onderzoeken, waarbij wordt ingegaan op de mate van samenwerking tussen de scholen, met name de leerkrachten en ouders. Om ouderbetrokkenheid te stimuleren dienen scholen ouders te betrekken bij schoolse activiteiten. Ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind kan in de praktijk vertaald worden naar partnerschap tussen de leerkracht en de ouders. Van belang is om de onderzoeken in hoeverre scholen dit trachten te bereiken.

BELEIDSAANBEVELINGEN

Hoewel de significante resultaten van dit onderzoek niet generaliseerbaar zijn en vervolgonderzoek gedaan dient te worden om een compleet beeld te krijgen van ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam, kunnen de volgende beleidsaanbevelingen worden gedaan. Aangezien de sociaaleconomische status van ouders van invloed kan zijn op ouderbetrokkenheid, is het essentieel dat scholen hun beleid ook richten op ouders uit de lagere sociaaleconomische klasse. Zo worden alle ouders erbij betrokken en is het duidelijk wat er van hen verwacht wordt. Het doel hiervan is behalve het bevorderen van ouderbetrokkenheid ook het gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid geven aan zowel scholen als ouders. Hierdoor zullen zowel scholen als ouders inzien dat zij niet als twee onafhankelijke partijen de schoolse ontwikkeling van het kind bevorderen, maar dat zij als partners samen te werken. Als de school een beleid of afspraken maakt met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid, dan dient dit goed overlegd te worden met de ouders. Wanneer ouders niet komen opdagen, en dit in toenemende mate voorkomt, dan zou de volgende maatregel gehanteerd kunnen worden om hen alsnog in contact te brengen met de school. Door ouders te verplichten het schoolrapport van hun kind persoonlijk op te halen, komen zij meer in aanraking met de schooldirectie, leerkrachten en ouderconsulenten. Hierdoor zullen de ouders de school niet meer zien als een instituut, maar als een plaats waar hun kinderen zich ook thuis voelen en zich er ook ontwikkelen. Dit kan ertoe leiden dat ouders gaan meehelpen met klussen van de school (bijvoorbeeld schoolreis organiseren, leesmoeder, pannenkoeken bakken). Hierdoor zijn zij meer in en om de school te vinden en zullen zij meer interesse gaan tonen in het onderwijs. Ook zijn de ouders dan dichterbij hun kinderen, waardoor zij zich (eerder) kunnen afvragen hoe het hen vergaat op school. Dit kunnen zij met de leerkrachten bespreken. Hierdoor ontstaat vertrouwen tussen de school en ouders, wat de ouderbetrokkenheid, en uiteindelijk de schoolse ontwikkeling van het kind, kan bevorderen. Deze gemeenschappelijkheid kan bijdragen aan de partnerschap tussen de school en ouders. Voor ouders met een lagere sociaaleconomische status is dit zeer essentieel, omdat zij mogelijk vanwege gebrek aan kennis of hulpbronnen, minder op de hoogte zijn van het onderwijssysteem en de schoolse ontwikkeling van hun kind. Wanneer zij verplicht worden het schoolrapport op te halen kunnen zij zich meer gaan verdiepen in de school en hun kind. Van belang is dat het contact tussen de school en ouders face-to-face plaatsvindt, en niet louter via een brief, schoolkrant, telefonisch of digitaal. Het is dus essentieel dat de school en

ouders elkaar persoonlijk ontmoeten en elkaar leren kennen, zodat een basis van vertrouwen opgebouwd kan worden en bij bepaalde groepen ouders meer interesse gewekt kan worden met betrekking tot de schoolse ontwikkeling van hun kind, wat mogelijk de prestaties van het kind ten goede komt.

REFERENTIES

- Addi-Racah, A. & Ariv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education*, 43, pp. 394-415.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. 166-167pp.
- Bakker, B., Sieben, I., Nieuwbeerta, P. & Ganzeboom, H. (1997). Maten voor prestige, sociaaleconomische status en sociale klasse voor de standaard beroepen classificatie 1992, pp. 1-12.
- Brede School primair onderwijs (n.d.). gevonden op 20 maart, op <http://www.ph8.nl/upload/catalog/254/164335/2//subsidiekader%20Brede%20School%20primair%20onderwijs.doc>.
- BON (2011). *Beter Onderwijs Nederland: maakbaar Rotterdam*. Gevonden op 14 maart, op <http://www.beteronderwijsnederland.nl/node/7399>.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis – Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden, pp. 1-188.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, pp. 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3, pp. 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (red.), *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*. Geraadpleegd op 2 april 2011, op <http://books.google.com>.
- Carvalho, M. E. P., de (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Claassen, A., Driessen, G. & Smit, F. (2009). *Naar meer leertijd voor Rotterdamse kinderen*. Nijmegen: ITS, pp. 1-30.

- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 65, pp. 1-118.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 464-487.
- Cooter, K.S. (2006). When mama can't read: Counteracting intergenerational illiteracy. *The Reading Teacher*, 59, pp. 698-702.
- COS. (2011). Centrum voor Onderzoek en Statistiek. Cito-scores Rotterdam 2011. Geraadpleegd op 27 april 2011, op <http://www.cos.rotterdam.nl/smartsite2125603.dws?th.name=Onderwijs&th.nr=6028&style=2033&substyle>.
- Crozier, G. (2000). *Schools and parents: partners or protagonists*. Staffordshire: Trentam Books Limited.
- Cutler, W. (2000). *Parents and schools: The 150-year struggle for control in American Education*. Chicago: The University of Chicago.
- David, M., R. Edwards, M. Hughes, J. Ribbens (1993), *Mothers and Education: Inside Out?* London: Macmillan.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, pp. 445-460.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal associations Between and within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 653-664.
- Department for children, schools and families. (2008). *The impact of parental involvement on children's education*. Nottingham: DCSF Publications, pp. 1-12.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership. Three complementary conceptual frameworks. In: F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (red.), *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities*. Nijmegen: ITS, pp. 11-24.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.

- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievements: do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, pp. 11-30.
- Dom, L. (2004). Ouders en scholen: partnerschap of (ongelijke) strijd? De relatie tussen ouders en leerkrachten in het onderwijs. Leuven: KU Leuven, pp. 1-22.
- Dom, L. (2006). Ouders en Scholen. Gent: Academia Press.
- Downey, D. B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of education*, 77, pp. 267-282.
- Driessen, G. (2002). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, pp. 513-538.
- Driessen, G. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173, pp. 323-339.
- Driessen, G., Doesborgh, J., & Claassen, A. (1999). Cultureel kapitaal, etnische herkomst en onderwijsprestaties. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2002). Maatschappelijk participatie van ouders en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen. Nijmegen: ITS, pp. 1-19.
- Driessen, J., Doesborgh, G., Ledoux, M., Overmaat, J., Roeleveld, J. & Veen, van der, I. (2005). *Van basis naar voortgezet onderwijs; voorbereiding, advisering en effecten*. Nijmegen: ITS.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring voor the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, pp. 161-168.
- Epstein, J.L. (2001). School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. & Sanders, M.G. (2002). Family, School and Community Partnerships. In M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting. Volume 5. Practical Issues in Parenting*. (pp. 407-438). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Geraadpleegd op 28 mei 2011, op <http://books.google.com>.
- Epstein, J. & Jansorn, N.R. (2006). School, Family, and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69, pp. 19-23.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp. 1-22.

- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, pp. 467-480.
- Farkas, G. 1996. *Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*. New York: Aldine de Gruyter.
- Fehrmann, P., T. Keith, T. Reimers (1987). Home influences on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 74, pp. 394-396.
- Feuerstein, A. (2000), School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, 94, pp. 29-40.
- Ganzeboom, H.B.G. De Graaf, P.M. & Treiman, D.J. (1992). *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. *Social Science Research*, 21, pp.1-56.
- Gemeente Rotterdam (2011). *Programma Beter Presteren: Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014*. Dienst JOS: Rotterdam, pp. 1-25.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 532-544.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, pp. 33-41.
- Grozier, G. (2001). Excluding parents: The decentralisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4, pp. 329-341.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, pp. 148-153.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36, pp. 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents TIP: results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106, pp. 105-130.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Analyse en waarderingen van opbrengsten*. Utrecht, pp. 1-82.

- James, M. L. (2008). Parental involvement in their child's education. Capella University, pp. 1-166
- Jones, R. G. (2002). *Identifying higher education students from low socio-economic status backgrounds and regional and remote areas*. Government of Australia: Department of Education, Science and Training, Higher Education Division, Evaluation and Investigation Program. Geraadpleegd op 14 april 2011, op http://www.detya.gov.au/highered/eippubs/eip02_4/eip_04.htm#1
- JOS (2007). Maatwerk op school: meer leertijd voor kinderen. Rotterdam: Dienst Jeugd, Onderwijs en Samenleving, pp. 1-19.
- JOS (2008). Overzicht vier varianten brede school basisonderwijs. Rotterdam: Dienst JOS, pp. 1.
- Kans, K., Lubberman, J. & Vegt, A. L. van der, (2009). Monitor ouderbetrokkenheid in het funderend onderwijs. Rotterdam: ECORYS, pp. 1-113.
- Lacor, E. (2010). De kleine Rotterdamse Toetssteen 2008-2009. Stedelijke rapportage Toetsservice Rotterdams primair onderwijs. Rotterdam: CED, pp. 1-47.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lareau, A. (1997). *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. In: Halser, A., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (eds.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Lopez, G. (2001). On whose terms? Understanding involvement through the eyes of migrant parents. Paper AERA annual meeting, Seattle WA.
- Martin, O., & Williams-Dixon, R. (1994). Overcoming social distance barriers: preservice teachers' perceptions of racial ethnic groups. *Journal of Instructional Psychology*, 21, pp. 1-7.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, pp. 363-377.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs – Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor schoolse ontwikkeling van kinderen. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, pp. 1-40.
- Morrison Gutman, L. & McLoyd, V.C. (2000). Parents' Management of Their Children's Education within the Home, at School, and in the Community: An Examination of African-American Families Living in Poverty. *The Urban Review*, 32, pp. 1-23.

- NCPSI (1997) *Barriers to family involvement in education*. Department of Education U.S. pp. 1-14.
- Nijdam, A. D. (2003). *Statistiek in onderzoek 1. Beschrijvende technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 1-387.
- Oberon (2009). Evaluatieonderzoek van de functie ouderconsulenten. De betrokkenheid van ouders bij Rotterdamse basisscholen en welzijnsinstellingen. Utrecht: Oberon, pp. 1-69.
- Onderwijsraad (2003). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Patall, E.A., Cooper, H., Robinson, J.C. (2008). Parental Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78, pp. 1039-1101.
- Pena, D. (2000), Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 92, pp. 42-54.
- ROB (2006). *Rotterdams Onderwijsbeleid 2005-2010: uitvoeringsprogramma*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam, pp. 1-24.
- ROB (2011). *Onderwijsambities Rotterdam 2010-2014*. Rotterdam: Rotterdams Onderwijsbeleid, pp. 1-19.
- Rosow, L.V. (1991). How Schools Perpetuate Illiteracy. To break the cycle of illiteracy – how “the poor get poorer” – schools must help parents understand how to help their children at home. *Educational Leadership*, September 1991, pp. 41-44.
- Schaaf, N. van der & Berg, T. van den (2009). *Ouderbetrokkenheid in de brede school – een literatuuronderzoek naar effectieve manieren om het ontwikkelingsondersteunend gedrag van ouders te stimuleren*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid, pp. 1-60.
- Senge, P. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek: strategieën en gereedschappen voor het bouwen van een lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS, pp. 1-118.
- Smit, F. & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS, pp. 1-97.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit*. Nijmegen: ITS, pp. 1-134.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, pp. 1-50.

- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1, pp. 45-52.
- Smith, M.C. & Elish-Piper, L.E. (2002). Primary-grade educators and adult literacy: Some strategies for assisting low-literate parents. *The Reading Teacher*, 56, pp. 156-165.
- Stevenson, D. & D. Baker (1987), The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, pp. 1348-1357.
- Stevens, B. A., & Tollafield, A. (2003). Creating Comfortable and Productive Parent/ Teacher Conferences. *Classroom practice*, pp. 521-524.
- Swick, K. J. (2003). 'Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships.' *Early Childhood Education Journal*, 30, pp. 275-280.
- Todd, E.S. & Higgins, S. (1998). Powerless in Professional and Parent Partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19, pp. 227-236.
- Valkestijn, M. (2002). Brede school. In: *Open deuren: Sleutelwoorden van lokaal sociaal beleid*. Red: Verplanke, L., Engbersen, R., Duyvendak, J.W., Tonkens, E. & Vliet, K. van. Utrecht: NIZW/Verwey-Jonker Instituut, pp. 19-25.
- Veen, A. & Erp, M. van (1995). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel 1. Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen van der, N., Atas, A. & Leeuwestein, G. K. A. (1990). Ouderparticipatie van buitenlandse ouders.
- Verdonk, S. (2005). Ouderbetrokkenheid in voor? en vroegschoolse educatie, een onderzoek naar de wijze waarop oudercomponenten binnen Piramide en Kaleidoscoop het meest effectief kunnen worden ingevuld (masterthesis). Groningen: RUG.
- Verhoeven, J., Devos, G., Stassen, K. & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant. Cappelle a/d IJssel: TDS
- Vincent, C. (2000), *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Weerd, M. de & Krooneman, P. J. (2002). Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam. Amsterdam: Regioplan, pp. 1-106.
- Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics* 31, pp. 375-402.

White, K., Taylor, M. & Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, pp. 91-125.

Zeece, P.D. (2005). Using Literature to Support Low Literate Parents as Children's First Literacy Teachers. *Early Childhood Education Journal.*, 32, pp. 313-320.

APPENDIX

APPENDIX 1

ITEMLIJST ONDERZOEK OUDERBETROKKENHEID - BREDE SCHOLEN PRIMAIR ONDERWIJS

Variabele	Item enquête	Stelling	Antwoordcode
Sekse	A	Bent u man of Vrouw?	0 =man 1 =Vrouw 9=missing
Leeftijd	B	Wat is uw leeftijd?	(aantal jaren)
Etniciteit	C	Wat is uw etnische achtergrond?	1=autochtoon 2=westerse allochtoon 3=niet-westerse allochtoon 9=missing
SES	D	Wat is uw beroep?	(ISEI-score)
(SES)	E	Wat is het beroep van uw partner?	(ISEI-score)
Waardering	1	Ik voel me gewaardeerd en welkom op de school van mijn kind.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Kennis_activiteiten	2	Ik ben op de hoogte van de activiteiten op de school van mijn kind die bijdragen aan de schoolse ontwikkeling van mijn kind.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Afspraken_betrokkenheid	3	Er zijn duidelijke afspraken vanuit de school hoe ik betrokken kan zijn bij de school op zo'n manier dat het mijn kind helpt.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Communicatie_directie	4	Ik kan goed communiceren met de schoolleiding/directie	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Communicatie_leerkr	5	Ik kan goed communiceren met de leerkracht(en)	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Communicatie_consulent	6	Ik kan goed communiceren met de ouderconsulent(en)	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Gemaksgevoel	7	Ik voel mij op mijn gemak wanneer ik praat met de leerkracht van mijn kind	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Bedrage_leverenschool	8	Ik ben van mening dat ik een bijdrage lever aan de waarde van de school	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens

			9=missing
Betrokken_buitenschool	9	Ik weet hoe ik betrokken kan zijn bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind <u>buiten</u> de school.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Deelname_bijeenkomst	10	Ik vind het moeilijk om deel te nemen aan ouder-leerkracht bijeenkomsten en/of andere school-activiteiten.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Info_schoolbeleid	11	Ik zou beter op de hoogte willen zijn van de manier waarop het schoolbeleid werkt.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Contact_directie	12	Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de schoolleiding/directie.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Contact_leerkracht	13	Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de leerkracht van mijn kind.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Contact_oudercons	14	Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de ouderconsulent(en).	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Thuis_betrokken	15	Ik ben thuis betrokken bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind door mee te helpen met zijn huiswerk of andere opdrachten voor school	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Buiten_school	16	Ik ben buiten school betrokken bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind door hem/haar mee te nemen naar de bibliotheek, museum of iets dergelijks.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Tijdsbesteding_thuis	17	Per week besteed ik thuis...uur aan de schoolse ontwikkeling van mijn kind.	(Aantal uren)
BSO_deelname	18	Per week besteed ik...uur aan deelname van schoolse activiteiten binnen het bso-programma.	(Aantal uren)
BSO_activiteiten	19	De BSO-activiteiten waar ik aan deelneem zijn:.....	(Verschillende activiteiten)
Activiteiten_Nbso	20	Per week besteed ik...uur aan deelname aan schoolse activiteiten buiten het bso-programma.....	(Aantal uren)

Ouderparticipatie	21	De schoolse activiteiten buiten het bso- programma waar ik aan deelneem zijn:	0=n.v.t. 1=ouderraad 2=medezeggenschapsraad 3=schoolcommissie 4=uitstapjes organiseren 5=helpen in de schoolbibliotheek 6=voorlezen 7=hulpmoeder 8=overig 9=missing
Idee_leerkracht	22	Leerkrachten zouden mij meer ideeën moeten geven over hoe ik mijn kind kan helpen met zijn/haar huiswerk.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Meer_informatie	23	Ik zou graag willen dat de school mij informatie opstuurt over de activiteiten op school en in de klas.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Moeite_hulp_huiswerk	24	Ik vind het moeilijk om mijn kind te helpen met zijn/haar huiswerk.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Kennis_meer_hulp	25	Ik zou mijn kind meer helpen met het maken van huiswerk, als ik zou weten hoe ik dat kan doen.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Weinig_invloed_succes	26	Ik heb weinig invloed op het succes dat mijn kind heeft op school.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Voortgang_leerkr	27	Ik kan altijd met de leerkracht bespreken hoe het met mijn kind gaat.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
BSO_betrokkenheid	28	Door de brede schoolactiviteiten heb ik geleerd om meer betrokken te zijn bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Tevreden_behandeling	29	Ik ben tevreden over de manier waarop mijn kind behandeld wordt door de leerkracht.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Kennis_behandeling	30	Ik ben op de hoogte van de manier waarop de leerkracht mijn kind behandelt.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Eens_behandeling	31	Ik ben het eens met de manier waarop de	1=Zeer mee eens 2=Mee eens

		leerkracht mijn kind behandelt	3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Inspraak	32	Ik krijg voldoende inspraak bij de besluiten die de school neemt.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Medezeggenschap	33	Ik heb medezeggenschap over het beleid van de school.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Duidelijk_schoolbeleid	34	Het is duidelijk wat het schoolbeleid inhoudt.	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Helpen_nakijken	35	Ik help bij het maken van huiswerkopdrachten van mijn kind en/of kijk het na	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Uitleg_bieden	36	Ik geef mijn kind uitleg over het huiswerk	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Ondersteuning_zelfstandigheid	37	Ik bied mijn kind ondersteuning bij het zelfstandig werken aan schoolopdrachten	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Voortgang_ontwikkeling	38	Ik kan terecht bij de leerkracht als ik iets wil weten over de voortgang van de schoolse ontwikkeling van mijn kind	1=Zeer mee eens 2=Mee eens 3=Neutraal 4=Mee oneens 5=Zeer mee oneens 9=missing
Tevreden_G_contact	39	Hoe tevreden bent u inhoudelijk over de geregleerde contacten met de leerkracht(en)?	1=zeer tevreden 2=tevreden 3=noch tevreden, noch ontevreden 4=ontevreden 5=zeer ontevreden 9=missing
Tevreden_NG_contact	40	Hoe tevreden bent u inhoudelijk over de <u>niet- geregleerde</u> contacten met de leerkracht?	1=zeer tevreden 2=tevreden 3=noch tevreden, noch ontevreden 4=ontevreden 5=zeer ontevreden 9=missing
Ouders_ondersteuning	41	Bent u van mening dat ouders een ondersteunende rol binnen de school dienen te hebben?	1=ja 2=enigszins 3=nee 9=missing

M_Ouderbetrokkenheid	42	Hoe belangrijk vindt u ouderbetrokkenheid?	1=zeer belangrijk 2=belangrijk 3=noch belangrijk, noch onbelangrijk 4=onbelangrijk 5=zeer onbelangrijk 9=missing
M_Ouderparticipatie	43	Hoe belangrijk vindt u ouderparticipatie?	1=zeer belangrijk 2=belangrijk 3=noch belangrijk, noch onbelangrijk 4=onbelangrijk 5=zeer onbelangrijk 9=missing

APPENDIX 2

BRIEF VERZOEK TOT ONDERZOEK

Geachte heer, mevrouw,

In het kader van mijn studie Sociologie aan de Universiteit Utrecht wil ik onderzoek doen naar de ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam.

Er is nog niet eerder wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam. Wanneer de mate van ouderbetrokkenheid in kaart is gebracht kan de kwaliteit en het klimaat van het primair onderwijs worden bevorderd. Het onderzoek is dan ook van groot belang voor het bevorderen van ouderparticipatie en –betrokkenheid. Daarom wil ik u vragen om mee te werken aan dit onderzoek en de enquêtes over ouderbetrokkenheid in te laten vullen door ouders van leerlingen van groep 3 t/m 8 van uw school.

De enquêtes worden afgenomen bij ouders met kinderen vanaf groep 3 t/m 8. **Het invullen van de enquête duurt slechts 15 minuten. De enquête zal worden gehouden in de periode van 7 april t/m 13 mei.** Uiteraard zal de verkregen informatie van de enquêtes zorgvuldig en anoniem worden verwerkt. Na het uitvoeren van de analyse voor dit onderzoek zullen de gegevens dan ook worden vernietigd.

Wilt u zo vriendelijk zijn om uiterlijk 4 april aanstaande door te geven aan mij of uw school deelneemt aan dit onderzoek? Indien u wilt deelnemen aan het onderzoek, neem ik zo spoedig mogelijk contact met u op om een afspraak te maken voor het uitdelen van de enquêtes.

Mocht u vragen en/of opmerkingen hebben, dan kunt u mij mailen.
Bij voorbaat dank.

Met vriendelijke groet,

Xenya-Marytza H. N. Alibaks

Universiteit Utrecht
x.h.n.alibaks@students.uu.nl

06-83128381

APPENDIX 3
ENQUÊTE OUDERBETROKKENHEID



Universiteit Utrecht

Enquête ouderbetrokkenheid primair onderwijs Rotterdam

Beste ouder/verzorger,

Voor u ligt de vragenlijst die is opgesteld in het kader van een onderzoek naar ouderbetrokkenheid. Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam. Het onderzoek wordt gehouden onder ouders. De gegevens van de vragenlijst worden met **discretie** in acht genomen en worden **anoniem** verwerkt. In het rapport dat over dit onderzoek verschijnt, wordt niet herkenbaar over personen of scholen geschreven.

De vragenlijst bestaat uit 4 delen die betrekking hebben op verschillende aspecten van ouderbetrokkenheid. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 15 minuten in beslag. De ingevulde vragenlijst kan **uiterlijk 13 mei 2011** worden teruggestuurd. Ik wil u hartelijk danken voor de genomen tijd en moeite. Indien u nog vragen heeft over het onderzoek of over de vragenlijst kunt u mij mailen: x.h.n.alibaks@students.uu.nl.

Indien u de vragenlijst digitaal invult, kunt u het gekozen antwoord arceren.

Met vriendelijke groet,

Xenya-Marytza H. N. Alibaks
Universiteit Utrecht

Informatie ouders**A. Bent u man of vrouw?**

- Man
 Vrouw

B. Wat is uw leeftijd?jaar**C. Welke etnische achtergrond heeft u?**

- Nederlands
 Turks
 Marokkaans
 Surinaams
 Antilliaans
 Anders, namelijk

D. Wat is uw beroep?

.....

E. Wat is het beroep van uw partner?

.....

Onder ouderbetrokkenheid wordt verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht).

In dit onderzoek is ouderbetrokkenheid gericht op de schoolse ontwikkeling. Schoolse ontwikkeling kan worden gedefinieerd als de vaardigheden die het kind op school leert.

1. Ik voel me gewaardeerd en welkom op de school van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

2. Ik ben op de hoogte van de activiteiten op de school van mijn kind, die bijdragen aan de schoolse ontwikkeling van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

3. Er zijn duidelijke afspraken vanuit de school hoe ik betrokken kan zijn bij de school op zo'n manier dat het mijn kind helpt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

4. Ik kan goed communiceren met de schoolleiding/directie.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

5. Ik kan goed communiceren met de leerkracht(en).

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

6. Ik kan goed communiceren met de ouderconsulent(en).

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

7. Ik voel mij op mijn gemak wanneer ik praat met de leerkracht van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

8. Ik ben van mening dat ik een bijdrage lever aan de waarde van de school.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

9. Ik weet hoe ik betrokken kan zijn bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind buiten de school.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

10. Ik vind het moeilijk om deel te nemen aan ouder-leerkracht bijeenkomsten en/of andere schoolactiviteiten.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

11. Ik zou beter op de hoogte willen zijn van de manier waarop het schoolbeleid werkt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

12. Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de schoolleiding/directie.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

13. Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de leerkracht van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

14. Ik weet hoe ik contact moet opnemen met de ouderconsulent(en).

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

15. Ik ben thuis betrokken bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind door mee te helpen met zijn huiswerk of andere opdrachten voor school.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

16. Ik ben buiten school betrokken bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind door hem/haar mee te nemen naar de bibliotheek, museum of iets dergelijks.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

17. Per week besteed ik thuis.....uur aan de schoolse ontwikkeling van mijn kind.

18. Per week besteed ik.....uur aan de deelname van schoolse activiteiten binnen het brede school programma.

19. De brede schoolactiviteiten waar ik aan deelneem zijn:

.....
.....
.....
.....

20. Per week besteed ik.....uur aan de deelname van schoolse activiteiten buiten het brede schoolprogramma.

21. De schoolse activiteiten buiten het brede schoolprogramma waar ik aan deelneem zijn (bijvoorbeeld ouderraad, medezeggenschapsraad, schoolcommissie, uitstapjes organiseren, helpen in de schoolbibliotheek, voorlezen, hulpmoeder, of iets dergelijks):

.....
.....
.....
.....

22. Leerkrachten zouden mij meer ideeën moeten geven over hoe ik mijn kind kan helpen met zijn/haar huiswerk.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

23. Ik zou graag willen dat de school mij informatie opstuurt over de activiteiten op school en in de klas.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

24. Ik vind het moeilijk om mijn kind te helpen met zijn/haar huiswerk.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

25. Ik zou mijn kind meer helpen met het maken van huiswerk, als ik zou weten hoe ik dat kan doen.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

26. Ik heb weinig invloed op het succes dat mijn kind heeft op school.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

27. Ik kan altijd met de leerkracht bespreken hoe het met mijn kind gaat.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

28. Door de brede schoolactiviteiten hebben ik geleerd om meer betrokken te zijn bij de schoolse ontwikkeling van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

29. Ik ben tevreden over de manier waarop mijn kind behandeld wordt door de leerkracht.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

30. Ik ben op de hoogte van de manier waarop de leerkracht mijn kind behandelt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

31. Ik ben het eens met de manier waarop de leerkracht mijn kind behandelt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

32. Ik krijg voldoende inspraak bij de besluiten die de school neemt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

33. Ik heb medezeggenschap over het beleid van de school.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

34. Het is duidelijk wat het schoolbeleid inhoudt.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

35. Ik help bij het maken van huiswerkopdrachten van mijn kind en/of kijk het na.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

36. Ik geef mijn kind uitleg over het huiswerk.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

37. Ik biedt mijn kind ondersteuning bij het zelfstandig werken aan schoolopdrachten.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

38. Ik kan terecht bij de leerkracht als ik iets wil weten over de voortgang van de schoolse ontwikkeling van mijn kind.

Zeer mee eens Mee eens Neutraal Mee oneens Zeer mee oneens

In het contact met ouders kan een onderscheid worden gemaakt tussen gereguleerde en niet-gereguleerde contacten. Een gereguleerd contact is een vast moment waarop in principe alle ouders de kans wordt geboden contact te hebben over het functioneren van hun kind. Een voorbeeld van een gereguleerd contact is een ouderavond.

39. Hoe tevreden bent u inhoudelijk over de gereguleerde contacten met de leerkracht(en)?

- Zeer tevreden Tevreden Noch tevreden, noch ontevreden Ontevreden Zeer ontevreden

Naast contacten met ouders via ouderavonden en dergelijke zijn er waarschijnlijk ook incidentele, één-op-één contacten.

40. Hoe tevreden bent u inhoudelijk over de niet- gereguleerde contacten met de leerkracht?

- Zeer tevreden
 Tevreden
 Noch tevreden, noch ontevreden
 Ontevreden
 Zeer ontevreden

Ouders als ondersteuners in de groep / school

41. Bent u van mening dat ouders een ondersteunende rol binnen de school dienen te hebben?

- Ja Enigszins Nee

42. Hoe belangrijk vindt u ouderbetrokkenheid?

- Zeer onbelangrijk
 Onbelangrijk
 Noch belangrijk, noch onbelangrijk
 Belangrijk
 Zeer belangrijk

43. Hoe belangrijk vindt u ouderparticipatie?

- Zeer onbelangrijk
- Onbelangrijk
- Noch belangrijk, noch onbelangrijk
- Belangrijk
- Zeer belangrijk

Mocht u behoefte hebben om een extra toelichting te geven op eerder gegeven antwoorden of als u andere opmerkingen kwijt wil over het thema ouderbetrokkenheid/-participatie of over dit onderzoek dan kunt u dit hieronder doen.

**DIT IS HET EINDE VAN DE VRAGENLIJST
HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING**