

---

# De opvattingen van migrantenouders en Nederlandse ouders over steun aan het schoolkind

---

Masterthesis

Emma Giesbers-Radder

3285197

Master Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken,  
Met de specialisatie Internationale Pedagogische Vraagstukken

Universiteit Utrecht, juni 2011

Begeleider: Prof. Dr. Mariëtte de Haan

## Summary / Samenvatting

This study examined whether immigrant parents have a different view on providing support in schooling for the child. The data in this study were obtained through interviews with parents of 21 Dutch families and 35 immigrant families. The participants were selected from the oldest scholars ('group eight') of two primary schools in Utrecht. The results show that immigrant parents speak more negatively about child and school characteristics as an influence on the advice given for secondary school as compared to Dutch parents. In supporting the child, immigrant parents emphasize more on controlling the school and the child. In contrast, Dutch parents do not focus on control, but focus more on the child's development, both socially and cognitively. It can be concluded that the view on support of immigrant and Dutch parents does not differ in the amount of support, but on the content of the support, in which immigrant parents put more emphasis on control than Dutch parents.

In dit onderzoek is gekeken naar de vraag of migrantenouders een verschillende opvatting hebben over de te geven steun aan het kind met betrekking tot school. De data is verkregen door het afnemen van interviews bij ouders van 21 Nederlandse en 35 migrantengezinnen. De participanten zijn geselecteerd uit de groepen acht van twee basisscholen in Utrecht. De resultaten laten zien dat migrantenouders vaker dan Nederlandse ouders op een negatieve wijze over kind- en schoolkenmerken praten als factoren die van invloed zijn op het schooladvies. Migrantenouders leggen bij de ondersteuning van het kind meer nadruk op controle op het kind en controle op de school, Nederlandse ouders leggen minder nadruk op controle en richten zich meer op de ontwikkeling van het kind, zowel sociaal als cognitief. Concluderend kan gezegd worden dat migrantenouders en Nederlandse ouders in hun opvattingen niet erg verschillen wat kwantiteit betreft, maar vooral in de inhoud van de steun, waarin migrantenouders controle belangrijker vinden dan Nederlandse ouders.

# Inhoudsopgave

<b>THEORETISCH KADER</b>	<b>4</b>
INLEIDING	4
VRAAGSTELLING	12
<b>METHODE</b>	<b>12</b>
ONDERZOEKSGROEP	13
DATA-ANALYSE	14
<b>ANALYSE</b>	<b>15</b>
FACTOREN BEPALEND VOOR SCHOOLADVIES	15
OUDERBETROKKENHEID BIJ SCHOOL	19
VERANDERINGEN IN OPVATTING OVER STEUN	25
VERSCHIL MET EIGEN OUDERS IN OPVATTING OVER STEUN	26
<b>CONCLUSIE EN DISCUSSIE</b>	<b>28</b>
KRITISCHE KANTTEKENING	33
CONCLUDEREND EN AANBEVELINGEN	34
<b>BIJLAGEN</b>	<b>35</b>
CODEBOOM ANALYSE	35
REFERENTIES	36

# Theoretisch kader

## Inleiding

In dit onderzoek wordt gekeken naar de opvatting van ouders over de steun die ze hun kind geven bij schoolzaken. Hierin wordt een groep Nederlandse ouders vergeleken met een groep migrantenouders. Er wordt onder andere gekeken naar de opvatting van de ouders over de totstandkoming van het schooladvies voor de middelbare school (in het onderzoek participeren ouders van groep-8-leerlingen), en naar de opvatting van ouders over de steun die de ouder het kind geeft en of deze verandert in de loop van de jaren. Ook wordt er een vergelijking gemaakt tussen de opvatting van de ouders en de opvatting die hun eigen ouders hadden over deze zaken. In het komende stuk zal een theoretisch kader geschetst worden.

## Migranten in Nederland

Van de 16,4 miljoen inwoners van Nederland, hebben er 3,2 miljoen een niet-Nederlandse achtergrond. Van deze groep komen 1,8 miljoen personen uit niet-westerse landen. De definitie van een allochtoon is 'een persoon met minstens één ouder geboren in het buitenland' (CBS, 2008). Allochtonen die zelf ook in het buitenland geboren zijn behoren tot de eerste generatie allochtonen, en allochtonen die in Nederland geboren zijn behoren tot de tweede generatie allochtonen (CBS, 2008). De groep migranten in Nederland bestaat uit de eerste, tweede (42%) en een kleine groep derde generatie allochtonen (MOCW, 2009; Leun, Kromhout, Easton, & Weerman, 2010). In dit onderzoek zal gesproken worden over migranten, hierin wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillen in generatie.

## Verschillen in culturen

Volgens Kağıtçıbaşı (1997), zorgen de verschillen in cultuur voor verschillende manieren van socialisatie. Ze gebruikt voor het benoemen van de verschillen twee typen cultuur; collectivistische en individualistische cultuur. Deze tweedeling kan gebruikt worden in de beschrijving van culturen, en het verklaren van eigenschappen binnen culturen. Uiteraard kan niets eenduidigs over de hele groep gezegd worden, bijvoorbeeld over alle individualistische culturen samen. Toch is het belangrijk op deze wijze inzicht te krijgen in de denkwijze van de andere cultuur en de wisselwerking tussen culturen. Ook binnen dit onderzoek is het belangrijk hier duidelijk zicht op te krijgen, zodat eventuele verschillen tussen Nederlandse en migrantenouders verklaard kunnen worden. Socialisatie gaat immers over 'de manier waarop individuen ondersteund worden in het deelnemen in een sociale groep' (Grusec & Hastings, 2007), en heeft te maken met zowel onderwijs als opvoeding, en heeft zodoende veel raakvlakken met de vragen gesteld in dit onderzoek.

Het eerste verschil dat Kağıtçıbaşı aanwijst is het verschil in leefwijze. Waar de collectivistische culturen vaak gekenmerkt worden door een agrarische bestaanswijze, is dit bij individualistische culturen vaak stedelijk, industrieel. De collectivistische cultuur is gericht op zelfvoorziening en kent een lagere welvaart dan de individuele culturen. In collectivistische culturen komt de ‘extended familie’ veel voor (gezin met meer familieleden in één woonomgeving). De individualistische culturen hebben het gezin als basis en zijn er hechte gezinsrelaties. Over het algemeen hebben vrouwen in collectivistische culturen een lagere status dan in een individualistische cultuur, en hebben vaders meer macht en zeggenschap.

De socialisatiewaarden in collectivistische culturen verschillen sterk van individualistische culturen. Een belangrijk verschil hierin is de nadruk op het belang van het individu in individualistische culturen, en de nadruk op het belang van de groep in de collectivistische culturen. In de collectivistische culturen ligt het nut van kinderen in de dingen die zij kunnen betekenen voor de ouders, zoals het vergroten van het inkomen, het verzorgen van ouder geworden ouders, en andere materiële hulp. Bij individualistische culturen is de psychologische waarde van kinderen groter. Hierin ligt ook het verschil, dat in collectivistische culturen de kinderen in ouders investeren (emotioneel en materieel), waar in individuele culturen de ouders juist in kinderen investeren. Om deze redenen zijn gezinnen in collectivistische culturen vaak groot. De opvoeding is ook verschillend in de twee typen culturen. In de collectivistische culturen gebruiken ouders een autoritaire opvoedingsstijl. De autoritaire opvoedingsstijl is een van de opvoedingsstijlen omschreven door Baumrind (1980). In de autoritaire opvoedingsstijl heerst er sterke controle. De strenge regels behoren strikt opgevolgd te worden en respect voor meerderen is belangrijk. Kinderen hebben weinig inbreng en de gezagsverhoudingen zijn duidelijk en strikt. De opvoeding in dit type cultuur is gericht op gehoorzaamheid en afhankelijkheid. De opvoeding in individualistische culturen daarentegen is meer gericht op het vormen van autonomie en zelfvertrouwen. Om dit te bereiken wordt volgens Eldering de *toegeeflijke* opvoedingsstijl gebruikt, waarbij weinig controle gebruikt wordt, en veel warmte en affectie belangrijk zijn. De ouder is in de toegeeflijke opvoedingsstijl een hulpbron voor het kind wanneer het dat nodig heeft. Van het kind wordt niet verwacht dat het verantwoording aflegt voor wat het doet. Echter, de toegeeflijke opvoedingsstijl, zoals Baumrind haar omschrijft lijkt niet te passen bij de eigenschappen van de individualistische cultuur. De autoritatieve opvoedingsstijl past hier beter bij, is meer conform de kenmerken van een individualistische cultuur. Hierin worden namelijk wel regels gesteld en nageleefd, maar worden kinderen aangemoedigd hun mening te geven (Kağıtçıbaşı, 1997; Eldering, 2008; Baumrind, 1980).

Kağıtçıbaşı beschrijft naast de individualistische en collectivistische cultuur nog een derde type. Dit type noemt ze stedelijk collectivistische culturen en lijkt in gezinsstructuur veel op de individualistische culturen. Verder zijn er veel facetten uit de collectivistische culturen aanwezig, waarin dit type cultuur verschilt van een individualistische cultuur, zoals het intensieve contact met

familie. Hieruit volgt dat collectivistische culturen bij het optreden van urbanisatie niet per se veranderen in individualistische culturen.

Greenfield en Cocking (1994) geven aan dat de individualistische cultuur ten onrechte als norm wordt gezien. Het overgrote merendeel van de culturen (zo'n zeventig procent) zou men namelijk als collectivistisch kunnen typeren. Daarnaast menen ze dat de beschreven opvatting over individualisme tegenover collectivisme te zwart wit is. Feitelijk is elke cultuur een mengeling van individualisme en collectivisme. Bij de ene cultuur zal de weegschaal meer naar de collectivistische kant wijzen, bij de andere meer naar de individualistische kant, maar altijd zijn van beide kanten aspecten aanwezig.

Een ander punt van kritiek op het model van Kağıtçıbaşı is het feit dat er in dit model geen rekening gehouden wordt met verschillen binnen de cultuur, zoals verschillen in sociale klassen, niveau van opleiding en subcultuur. De verschillen binnen een cultuur resulteren in verschillende opvoedingsstijlen. Ook wordt in het model van Kağıtçıbaşı geen rekening gehouden met het verschil tussen opvoedingsstijlen van vaders en moeders (Eldering, 2008).

Binnen de opvoeding is het verschil te maken tussen functioneel opvoeden en intentioneel opvoeden (Schoorl, 1993). Door op deze manier naar de opvoeding te kijken, bekijk je meer de manier waarop ouders wel of niet bewust met de opvoeding bezig zijn. Functioneel opvoeden gaat over de dagelijkse, vanzelfsprekende opvoeding. Intentioneel opvoeden gaat meer over de gedachte erachter, over het reflecteren op de opvoeding en het sturend invloed uitoefenen op de opvoeding (Schoorl, 1993). In de Nederlandse samenleving is de opvoeding de afgelopen jaren tijd veranderd van functioneel naar intentioneel. Ouders zijn zich bewuster van hun taak als opvoeder en zien zichzelf steeds meer als actieve factor in de opvoeding. In niet-westerse culturen wordt vaak nog functioneel opgevoed. Dit komt onder andere door het rollenpatroon dat vast ligt, en verder komt dit door de sociaaleconomische situatie waarin de gezinnen zich vaak bevinden. De primaire taken als voeden en kleden nemen dan veel tijd en geld in beslag (Eldering, 2008).

## Acculturatie

De tweedeling tussen culturen die Kağıtçıbaşı (1997) maakt is bij het beschrijven van verschillen tussen migranten en niet-migrantengroepen niet volledig. Zoals in het vorige gedeelte beschreven is het proces waar migranten doorheen gaan tijdens de acculturatie niet meegenomen in de theorie van Kağıtçıbaşı. Dit proces is echter van groot belang om inzicht te krijgen in de verschillen tussen migrantengroepen en niet-migrantengroepen. In het volgende deel zal onderbouwd worden waarom de term acculturatie een belangrijke plaats inneemt bij het beschrijven van migrantengroepen.

Eldering (2008) omschrijft acculturatie als 'het veranderingsproces dat ontstaat wanneer twee autonome culturen in langdurig en direct contact met elkaar zijn'. In het kader van dit onderzoek is het belangrijk de achtergrond te kennen van de verschillende vormen van acculturatie. De socialisatie, en dus ook de steun die de ouder geeft, veranderen afhankelijk van het type acculturatie dat zich voordoet. Er zijn verschillende acculturatiestrategieën, zoals te zien is in tabel 2.

Relaties met andere groepen in de samenleving?	Eigen culturele identiteit en kenmerken handhaven?		
	Ja Nee	Ja <i>Integratie</i> <i>Segregatie</i>	Nee <i>Assimilatie</i> <i>Marginalisatie</i>

Tabel 1. Acculturatiestrategieën, naar Eldering (2008)

Bij het aangaan van relaties met andere groepen, en tegelijkertijd het behouden van de eigen culturele identiteit, spreken we van integratie. Als de eigen culturele identiteit niet behouden wordt, is er sprake van assimilatie. Integratie en assimilatie zijn de meest voorkomende vormen van acculturatie. Segregatie en marginalisatie doen zich voor wanneer een groepering geen relaties aangaat met andere groepen in de samenleving. Voor het goed functioneren binnen een samenleving is het echter belangrijk om bekend te zijn met, en te participeren in de cultuur van de samenleving. Onderwijs speelt een grote rol in het acculturatieproces van migranten. Acculturatie is daarom een zeer belangrijk proces voor het slagen van migranten in Nederland omdat op deze manier de normen en waarden van de samenleving overgebracht worden, en het kind de kennis en vaardigheden aangeleerd krijgt die het nodig heeft om een goede plek op de arbeidsmarkt en in de samenleving te krijgen (CBS, 2009; Greenfield & Cocking, 1994).

Acculturatie is een complex proces dat afhankelijk is van veel verschillende factoren, zoals de culturele kenmerken van de culturen, de verhoudingen tussen de culturen, en de ervaringen die zijn opgedaan met andere culturen (Eldering, 2008). De Haan (2011) geeft aan dat de manier van opvoeden in migrantengezinnen niet verklaard kan worden door de cultuur in het land van herkomst en ook niet door de dominante cultuur in het nieuwe thuisland. De veranderingen die hierin optreden zijn complexer dan de bestaande modellen hiervoor beschrijven, en verschillen per geval. Acculturatie is volgens de Haan een proces wat niet in te delen is in verschillende stadia en typologieën welke voor iedere groep gelden.

Ogbu (1978) pleit er voor dat er gekeken wordt naar de plaats van een minderheid in de samenleving. In zijn cultureel-ecologische theorie houdt hij rekening met de eigenheid van minderheden, en de maatschappelijke situaties en processen (Timmerman & Herman, 2002). Het is belangrijk te kijken hoe de machtsrelatie geweest is in een land en hoe de minderheid ten opzichte van de dominante meerderheid staat. Zo is er bij onvrijwillige minderheden een grote kans dat ze niets willen aannemen van de cultuur van de dominante meerderheid, omdat ze het idee hebben dat ze daarmee hun eigen cultuur opgeven. Een voorbeeld hiervan zijn de Spaanssprekende minderheden in Amerika. Het verzetten tegen de dominante cultuur kan leiden tot secundaire culturele reacties, die deelname aan het onderwijs in de weg staan. Een voorbeeld van vrijwillige minderheden in Amerika zijn de minderheden uit Zuid-Amerika en Azië, die het in het onderwijs beter doen dan de Spaanssprekende minderheden. De twee typen minderheden staan verschillend tegenover onderwijsinstellingen. Onvrijwillige minderheden zien school als een instituut dat hen tegenwerkt en niet het beste met hen voor heeft. Vrijwillige minderheden zien school als een helpende factor in het

opvoeden van het kind en ervaren school als behulpzaam daarbij (Greenfield & Cocking, 1994; Timmerman & Herman, 2002).

Bij immigratie kan niet langer uitgegaan worden van de oorspronkelijke cultuur van het herkomstland. Door het wonen in Nederland wordt de cultuur namelijk automatisch veranderd. Het is niet mogelijk de cultuur van herkomst helemaal vast te houden, er zal altijd een mix ontstaan van de oorspronkelijke cultuur en andere culturen. De cultuur van gemigreerde burgers kan hierdoor ook niet meer vergeleken met de cultuur van het thuisland (De Haan, 2011). Ook heeft de groep migranten vaak een ‘bevoren’ beeld van de cultuur in het thuisland. Wanneer er weinig contact is met het thuisland, blijven migranten vasthouden aan de normen en waarden zoals die waren tijdens de emigratie. Een cultuur is constant in beweging, en daarom is het beeld wat de gemigreerde burger heeft van de cultuur van het land van herkomst niet altijd juist meer (Greenfield & Cocking, 1994).

Culturele verschillen in de opvoeding moeten dus bekeken worden in het licht van het acculturatie proces waarin de migrant zich bevindt. Hierin is het belangrijk te kijken naar de verschillende soorten minderheden, maar ook binnen de groepen kan niet per definitie iets gezegd worden over een individu. Ieder individu gaat door een proces heen, waarin veel factoren van invloed zijn. Door culturen in twee typen onder te verdelen zoals Kağıtçıbaşı dat doet, wordt te simplistisch gedacht over het acculturatieproces waar migranten doorheen gaan.

## Het Nederlandse schoolstelsel en niet-westerse migranten

In dit deel wordt beschreven wat er in de literatuur te vinden is over de ouderbetrokkenheid in school. Zowel de manier waarop de ouderbetrokkenheid een plaats heeft in het Nederlandse schoolstelsel als de manier waarop migranten hierin participeren. De opvatting over de socialisatie van kinderen, heeft in een cultuur invloed op de opvatting over onderwijs. En daarmee hebben de verschillen in culturen invloed op de opvattingen over ouderbetrokkenheid. Zo zal er in een cultuur waar er sprake is van een sterke controle op het kind, op een andere manier ondersteuning gegeven worden aan het kind dan in een cultuur waar warmte en affectie naar het kind toe belangrijk is. Ook hierin dient rekening gehouden te worden met het proces van acculturatie, omdat de opvattingen en gewoonten veranderen in de tijd en uiteindelijk vaak overgenomen worden uit de dominante cultuur.

De fundamentele verschillen in de cultuur van niet-westerse migranten en Nederlanders, zorgt binnen het onderwijs voor een culturele incongruentie: de (cognitieve) socialisatie thuis, komt niet overeen met de (cognitieve) socialisatie op school (Pels, 2002). De verschillende stijlen en doelen die worden gehandhaafd met betrekking tot opvoeding en onderwijs, brengen verwarring bij het kind. In de schoolsituatie worden andere dingen van het kind verwacht dan thuis. Dit kan zorgen voor onzekerheid en, in de ogen van de school, ongewenst gedrag. Daarnaast worden vaardigheden die nodig zijn binnen het Nederlandse onderwijs niet geleerd in de thuissituatie, wat een reden kan zijn



voor de slechtere schoolprestaties van niet-westerse migranten (De Haan & Elbers, 2005; Elbers, 2002).

Migranten scoren binnen het onderwijs lager dan Nederlanders, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs (MOCW, 2009). Uit onderzoek naar de scores van de Cito-toets is gebleken dat niet-westerse migranten zowel op taal als rekenen minder goed scoorden dan autochtone kinderen en kinderen uit westerse migrantengezinnen. Hierin werd een verschil gevonden bij kinderen waar thuis Nederlands gesproken werd, en waar niet. Kinderen met Nederlands als thuistaal scoorden over het algemeen hoger. Uit onderzoek van Driessen (2011) blijkt dat er bij het schooladvies aan het eind van groep 8 geen onder advisering plaatsvindt bij allochtonen. Er wordt dus geen onderschatting gemaakt van de capaciteiten van allochtone kinderen. Op de middelbare school scoren allochtone leerlingen eveneens significant slechter dan autochtone leerlingen (CBS, 2008).

### Ouderbetrokkenheid

De school en de opvoeding thuis werken nauw samen. De school bouwt bijvoorbeeld verder op de socialisatie die thuis plaats vindt, en ouders gaan er van uit dat school in bepaalde dingen bijdraagt aan de socialisatie van het kind. Betrokkenheid van de ouders is een belangrijke factor in het Nederlandse onderwijssysteem. Ouderbetrokkenheid en schoolprestaties hangen positief samen, en kinderen met betrokken ouders vallen minder vaak uit (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007; WRR, 2009). De relatie tussen de betrokkenheid van ouders bij school en de schoolresultaten van het kind, komt onder andere door het belang dat ouders hechten aan goede schoolprestaties van het kind, waardoor het kind beter presteert. Ook zorgt betrokkenheid ervoor dat ouders beter en doelgerichter hulp bij het schoolwerk kunnen geven (Grusec & Hastings, 2007). De mate van betrokkenheid van de ouder hangt volgens Lareau (1987) af van drie dingen: economische, sociale en institutionele factoren, zoals de school en het schoolsysteem in Nederland. Over het algemeen zijn allochtone ouders minder betrokken bij de school dan autochtone ouders. Hier is echter een nuance aan te brengen, zo wordt bijvoorbeeld gezegd dat het verschil niet ligt in de mate waarin ouderondersteuning geboden wordt, maar de manier waarop dit gedaan wordt. Zo zijn allochtone ouders meer betrokken door de controle van bijvoorbeeld rapporten en huiswerk, waar autochtone ouders meer op stimulatie en motivatie gericht zijn (Pels, 2004).

De samenwerking tussen school en ouders is niet altijd zo geweest. Tot aan de jaren vijftig hebben ouders volledig het vertrouwen in de school. Dit verandert langzaam en in de jaren zeventig verschijnen de eerste wetenschappelijke onderzoeken over de relatie tussen ouderbetrokkenheid en positieve schoolprestaties. De scholen worden bewust gemaakt van de samenhang en proberen de ouderbetrokkenheid te vergroten. Deze ontwikkelingen vallen samen met de economische crisis in de jaren zeventig, waardoor er grote vernieuwingen plaats vonden in het onderwijs. Ouders voelden zich betrokken bij de veranderingen en wilden hierin meedenken. Ook is er een opkomst van bijzondere scholen, waardoor de ouders kunnen kiezen naar welke school het kind gaat. In de zeventiger jaren

vermindert het vertrouwen dat ouders hebben in het onderwijs en worden de eerste inspraakorganen voor ouders opgericht (Dom, 2006). Op deze manier is er betrokkenheid ontstaan die de ouders inzicht en invloed geeft in schoolzaken, en de school helpt de leerprestaties van het kind te verbeteren. De kijk op opvoeding heeft de afgelopen tijd ook een verandering doorgemaakt. De opvoeding is een bewuster proces geworden. Dit wordt gekenmerkt door de grote aandacht die er in de samenleving aan dit onderwerp wordt besteed. Meer dan vroeger, is er sprake van bewust ouderschap, met hoge normen voor de opvoeder, en voor het kind (Bolt, 2000).

Epstein (1995) heeft de verschillende manieren van ouderbetrokkenheid geanalyseerd en heeft een model ontworpen met zes verschillende typen van ouderbetrokkenheid. Aan de hand van de zes typen zal beschreven worden hoe ouders betrokken zijn bij het kind op school.

Het eerste type is 'parenting' waarin ouders in de opvoeding het kind voorbereiden op het schoolgaan. Dit type gaat over de basisvoorwaarden van gezondheid en veiligheid en zorgt voor een pedagogisch klimaat waardoor het kind kan functioneren op school. Een voorbeeld hiervan is de informele educatie in de gezinnen. Hiermee worden de activiteiten thuis bedoeld die bijvoorbeeld de woordenschat stimuleren en het cognitief vermogen vergroten. Voorbeelden van activiteiten zijn het voorlezen van boekjes en 1-op-1 gesprekken met volwassenen. De kwaliteit van informele educatie hangt sterk samen met de culturele en sociaaleconomische factoren en de gesproken taal in het gezin. In veel niet-westerse gezinnen schiet de informele educatie te kort, wat een verklaring is voor de achterstanden die de kinderen hebben op school (Eldering, 2008).

Het tweede type gaat over communicatie. De school heeft een taak de ouders op de hoogte te stellen van de voortgang van het kind en de schoolprogramma's. De ouders hebben de taak hierop te reageren en de school op de hoogte te brengen van belangrijke dingen rondom het kind. Allochtone ouders maken minder en slechter gebruik van de beschikbare communicatiemiddelen (Meijnen & van Wieringen, 2000; Smit et al, 2007; Loo & Keizer, 2004). In het artikel van Bilgin en Nelissen (1995) wordt beschreven dat de relatie tussen school en ouders samenhangt met de ervaringen in het onderwijs van de ouder. Meer ervaring in het onderwijs leidt tot een betere relatie met de school.

Type drie is het vrijwilligerswerk dat ouders kunnen doen voor de school. Ouders kunnen op verschillende manieren ingezet worden op school, als ondersteuning van de juf in de klas of op excursies, toeschouwer zijn bij voorstellingen of praktische klussen doen zoals administratief werk. Dit type ouderbetrokkenheid wordt minder gezien bij migrantenouders (Dom, 2006).

Het vierde type dat Epstein (1995) beschrijft is het ondersteunen van het kind bij het maken van huiswerk. Hierin kunnen ouders met praktische tips ondersteund worden door de leraar. Allochtone ouders geven beperkte hulp bij het huiswerk maken. Ze voelen zich niet capabel door het gebrek aan feitenkennis en de slechte beheersing van de taal (Pels, 2004). Er wordt verondersteld dat broers en zussen de taak van ouders hierin overnemen. Over de invloed van broers en zussen op dit gebied verschillen de meningen. Oudere broers en zussen spelen in allochtone gezinnen vaak een belangrijke

rol in de opvoeding en in het bijzonder bij de schoolzaken. Deze hulp van broers en zussen is vooral belangrijk in gezinnen waarin ouders een laag opleidingsniveau hebben (Duquet, 2006). Pels (2004) beschrijft echter dat in allochtone gezinnen de ondersteuning door vrienden en familie groter is dan de steun van broers en zussen.

Type vijf gaat over deelname van ouders in de besluitvorming. Ouders kunnen door middels het schoolbestuur of de ouderraad betrokken zijn bij het beleid van de school. Hierdoor voelt de ouder verbondenheid met de school en kan hij invloed uitoefenen op school. Migrantenouders zijn ondervertegenwoordigd in de schoolbesturen (SBO, 2003).

Het laatste type gaat over de samenwerking met de gemeenschap. Binnen de gemeenschap bestaan middelen die ouders en scholen kunnen gebruiken, zoals sociale ondersteuning en steun in zaken als gezondheid en recreatie. Ouders moeten hiervan op de hoogte zijn, zodat ouder en kind zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ook scholen kunnen bij het ontwikkelen van hun schoolprogramma's optimaal gebruik van maken de middelen die beschikbaar zijn.

Aan de hand van de typen van Epstein kan inzichtelijk gemaakt worden op welke manier een school gebruik maakt van ouderbetrokkenheid. Epstein beschrijft ook per type wat praktische implicaties zijn om de ouderbetrokkenheid in de praktijk te brengen, en de resultaten hiervan. Dit kan voor scholen nuttig zijn wanneer ze nadenken over het bevorderen van ouderbetrokkenheid.

De taakverdeling tussen school en ouders met betrekking tot het onderwijs en de opvoeding is niet eenduidig aan te geven. Ouders zijn verantwoordelijk voor de opvoeding, maar van de school wordt ook verwacht dat ze hierin bijdragen. De school is verantwoordelijk voor het onderwijs, en hierin hebben ouders weer een ondersteunende rol. De taakverdeling is de laatste jaren aan het verschuiven en wordt complexer. Allochtone ouders hebben over het algemeen een ander beeld van onderwijs dan Nederlandse ouders. Waar Nederlandse ouders het onderwijs zien als 'een proces van ontdekking en ontplooiing', zien allochtone ouders onderwijs als een manier om feiten en kennis over te brengen. Door dit verschil in opvatting over onderwijs, verschillen allochtone ouders ook in de opvatting over de taakverdeling, zij leggen namelijk een grotere verantwoordelijkheid voor het onderwijzen van het kind bij de school. Allochtone ouders leggen de taak van het opvoeden sterker bij zichzelf. Dit zorgt voor een grotere afstand tussen de ouders en de school (CSP, 2004; Alkema, 2006). Migrantenouders hebben vaak een hoge verwachting over het functioneren van het kind op school. Wanneer de verwachting die de ouders hebben niet waargemaakt wordt, ontwikkelen ze een kritische houding tegenover de school (Eldering, 1997).

## Vraagstelling

In dit onderzoek wordt gekeken naar de mate van schoolondersteuning die ouders geven aan hun kind. Er worden twee groepen met elkaar vergeleken; een groep niet-westerse migrantengezinnen, en een groep Nederlandse gezinnen. Bij dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

*Hoe verschillen de opvattingen over ouderbetrokkenheid bij school, van opvoeders in migrantengezinnen, ten opzichte van autochtone gezinnen?*

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zullen antwoorden gezocht worden op de volgende deelvragen:

- Verschillen opvoeders in autochtone gezinnen en opvoeders in migrantengezinnen in hun opvatting over wat er bepalend geweest is voor het schooladvies van hun kind? Zo ja, waarin verschillen de opvattingen?
- Verschillen opvoeders in autochtone gezinnen en opvoeders in migrantengezinnen in hun opvatting over de door opvoeder te geven steun bij school aan het kind? Zo ja, waarin verschillen de opvattingen?
- Zijn in de beide type gezinnen de opvatting over steun aan het kind in de loop van de tijd veranderd? Is er naar mening van de opvoeders een verschil met de manier waarop hun eigen opvoeders dit deden?

## Methode

Om de bovenstaande vragen te beantwoorden is een kwalitatief onderzoek gedaan. Er is in dit onderzoek een analyse gedaan op bestaande data. De data is verzameld binnen een project vanuit de Universiteit Utrecht, genaamd '*The school as socializing agent in migrant families*' (NWO-411-04-613). In dit project wordt gekeken naar de rol die een multi-etnische school kan spelen in het oplossen van problemen rondom socialisatieprocessen bij niet-westerse migranten. Er is binnen dit project op vier scholen in Utrecht een steekproef gedaan bij leerlingen uit groep acht, waarbij verschillende interviews gehouden zijn met ouders en gesprekken tussen onderwijzers en ouders opgenomen zijn. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de data van een van de interviews die bij ouders is afgenomen. Dit gedeelte gaat over de schoolsteun die ouders geven aan hun kind en hun opvatting hierover. Voor het afnemen van de interviews is gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst. De interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder en later getranscribeerd. De interviews zijn bij de participanten thuis afgenomen, soms in bijzijn van het kind of een tolk, om te vertalen indien de taalbeheersing niet voldoende was voor het gesprek.

Het analyseren van de data is gedaan aan de hand van de Gefundeerde Theoriebenadering van Glaser en Strauss (1967), ook bekend als de *Grounded Theory*, zoals deze in het vervolg genoemd zal worden. De kern van *Grounded Theory* is dat een theorie wordt gevormd naar aanleiding van

gevonden data. Een onderzoeker begint niet met een voorgevormde theorie of hypothese. De realiteit wordt zo betrouwbaar mogelijk weergegeven en ideeën en speculaties van de onderzoeker worden buiten beschouwing gelaten. Deze methode sluit aan bij de onderzoeksvraag aangezien het niet een beschrijving betreft, maar een theorievorming over de ouderbetrokkenheid bij school (Strauss & Corbin, 1998). Bij het coderen wordt data uit elkaar gehaald en in een bepaalde categorie geplaatst. In *Grounded Theory* is coderen het fundamentele proces wat uiteindelijk leidt tot het vormen van theorieën (Myrick & Walker, 2006). De *Grounded Theory* bestaat uit drie fasen waarin gecodeerd wordt. Van het ‘Open coderen’, het uiteenrafelen van de gegevens, gaat men naar het ‘Axiaal coderen’, het beschrijven van de codes, naar het ‘Selectief coderen’, het structureren van de codes (Boeije, 2008; Glaser & Strauss, 1967).

## Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee groepen; een groep gezinnen van Nederlandse afkomst, en een groep migrantengezinnen. De data die gebruikt is in dit onderzoek is verkregen uit interviews met (een of beide) ouder(s), en in het vervolg zal gerefereerd worden naar ‘Nederlandse ouders’ en ‘migrantenouders’. Voor de selectie van de groepen heeft het project ‘*The school as socializing agent in migrant families*’ vier scholen gebruikt; twee scholen waarvan minstens 70 procent van de leerlingen van niet-westerse achtergrond zijn, en twee scholen waarvan minstens 70 procent van de leerlingen uit Nederlandse gezinnen komt. Bij deze vier scholen is een steekproef van 95 leerlingen gedaan, waarbij verschillende interviews gehouden zijn met leerlingen en ouders. De data in dit onderzoek bestaat uit getranscribeerde interviews met 55 ouders; 21 Nederlandse ouders en 34 migrantenouders. De migrantenouders hebben verschillende etnische achtergronden. Van 16 leerlingen komen de ouders uit Marokko, 9 uit Turkije, 2 uit Irak, 2 uit Ecuador, 1 uit Afghanistan, 1 uit Joegoslavië, 1 uit Suriname, 1 uit Indonesië, 1 van de Antillen. Eén van de ouders is in Nederland geboren. Verder zijn alle ouders voor zover bekend in het land van herkomst geboren. Van 4 ouders is dit niet bekend. De ouders in dit onderzoek zijn dus vrijwel allemaal allochtonen van de eerste generatie, de leerlingen, allochtonen van de tweede generatie. In de groep Nederlandse ouders zijn de vaders gemiddeld 46 jaar, variërend van 38 tot 54 jaar oud. De Nederlandse moeders zijn gemiddeld 43 jaar oud, variërend van 37 tot 53 jaar oud. De migranten vaders in dit onderzoek zijn gemiddeld 44 jaar oud, variërend van 34 tot 65 jaar. De moeders in deze groep zijn gemiddeld 39 jaar oud, variërend van 30 tot 53 jaar oud. De leerlingen zaten tijdens de afname van de interviews in groep acht, en waren gemiddeld 11,8 jaar oud.

Het opleidingsniveau van de twee groepen is in tabel 1 weergegeven. Een groot gedeelte (45 procent) van de migrantenouders heeft geen opleiding gehad, of alleen basisschool afgemaakt. Van de Nederlandse ouders heeft iedereen een opleiding gevolgd. Het opleidingsniveau in de onderzoeksgroep is hoger dan de cijfers van CBS (2008) over opleidingsniveau van Turken en Marokkanen (de grootste groep binnen de onderzoeksgroep) in deze leeftijdscategorie. Dit kan komen

door de overige migrantenouders, zoals Surinamers en Antillianen, die gemiddeld een hoger opleidingsniveau hebben (CBS, 2008). Het opleidingsniveau van de Nederlandse ouders in dit onderzoek komt overeen met het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking (CBS, 2010).

Opleiding	Migrantenouders				Nederlandse ouders			
	Vaders		Moeder		Vaders		Moeder	
	<i>Frequentie</i>	%	<i>Frequentie</i>	%	<i>Frequentie</i>	%	<i>Frequentie</i>	%
Geen opleiding, Koranschool, cursussen	6	17,1	7	20	-	-	-	-
Basisschool	6	17,1	9	25,7	-	-	-	-
Lager voortgezet onderwijs en lager beroepsonderwijs (mavo, vmbo, lbo)	7	20	5	14,3	6	28,6	6	28,6
Havo of middelbaar beroepsonderwijs (mbo)	5	14,3	9	25,7	1	4,8	2	9,5
Hoger onderwijs (vwo, hbo, wo)	5	14,3	3	8,6	14	66,7	13	61,9
Onbekend	6	17,1	2	5,7	-	-	2	5,7
Totaal	35	100	35	100	21	100	35	100

*Tabel 2. Opleidingsniveau van Nederlandse en migrantenouders*

## Data-analyse

De data in dit onderzoek, de getranscribeerde interviews, zijn eerst gescreend op relevante passages. De passages zijn gelabeld, en aan de hand van de labels is de data inzichtelijk gemaakt voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De labels zijn gesorteerd onder de verschillende codes uit de gemaakte codeboom. De codeboom is gemaakt aan de hand van de onderzoeksvragen. Hiernaast is er ook open gecodeerd om opvallendheden naast de onderzoeksvragen te kunnen beschrijven. Het coderen is gedaan met het programma MAXqda10. Ook het programma SPSS 17.0 is gebruikt bij het analyseren van (persoons)gegevens in de data. In het beschrijven van de resultaten is in de verwijzing naar fragmenten geanonimiseerd.

## Analyse

### Factoren bepalend voor schooladvies

De kinderen in dit onderzoek zitten in groep acht, en hebben een schooladvies voor de middelbare school gekregen. In de interviews is met de ouders gesproken over het schooladvies van het kind. Het schooladvies van Nederlandse en migranten kinderen is in tabel 2 weergegeven. Er is een numerieke score aan de niveaus gegeven (1 tot en met 12), en aan de hand daarvan is berekend dat de migranten kinderen gemiddeld een lager schooladvies kregen dan Nederlandse kinderen (Gemiddelde numerieke score Migranten leerling 6,9 < gemiddelde numerieke score Nederlandse leerling 10,1).

Numerieke score	Schooladvies	Nederlandse leerlingen		Migranten leerlingen	
		<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
1	Blijven zitten	-	-	4	11,4
2	Kopklas ('groep 9')	-	-	2	5,7
3	Praktijkonderwijs	-	-	-	-
4	VMBO-B LWOO / Praktijkonderwijs	2	9,5	-	-
5	VMBO-B LWOO	-	-	2	5,7
6	VMBO-B	1	4,8	5	14,3
7	VMBO-B / VMBO-TL	1	4,8	3	8,6
8	VMBO-TL	2	9,5	5	14,3
9	VMBO-T L/ Havo	2	9,5	2	5,7
10	Havo	2	9,5	5	14,3
11	Havo / VWO	2	9,5	3	8,6
12	VWO	9	42,9	1	2,9
	Missing	-	-	3	8,6
	Totaal	21	100	35	100
	Gemiddelde score schooladvies (numeriek)		10,1		6,9

Tabel 3. Schooladvies Nederlands en migranten leerling, met gemiddelde numerieke score

In de interviews wordt bij beide groepen het kind, de school, en de ouders als factoren genoemd die meespelen bij het tot stand komen van het schooladvies. Er zijn echter verschillen te vinden in de manier waarop de verschillende groepen over de drie factoren praten.

### Kind

Migrantenouders benoemen bij het spreken over de invloed die het kind heeft op het schooladvies vaker negatieve dingen aan het kind, zoals het gedrag van het kind. Van de migrantenouders noemt 29 procent een negatief aspect van kind. Dit is bij de Nederlandse ouders 19 procent. In het volgende fragment beschrijft een migrantenouders bijvoorbeeld hoe het gedrag van het kind het schooladvies beïnvloed heeft:

[Fragment uit het interview met moeder van Rayan, migrant. M = moeder, I = interviewer]

M: Ehm, bepalend is zijn gedrag geweest.

I: Oké.

M: Ja! het gedrag van mijn kind. En ehm (...) het gedrag van je kind bepaalt ook ehm (...).

Ja, het oordeel van eh van eh van de juf.

I: Ja.

M: Hoe je het ook wendt of keert. Der wordt niet alleen maar gekeken naar de naar de prestaties op school, maar ook naar het gedrag.

Hiernaast noemen migrantenouders ook drie keer faalangst en zenuwen bij de Cito-toets als invloed op het schooladvies. Nederlandse ouders noemen deze factoren niet. In het volgende fragment beschrijft een migrantenmoeder zenuwen als oorzaak van lager dan verwacht schooladvies:

[Fragment uit het interview met moeder van Aya, migrant. T = tolk (vertaald antwoord van moeder)]

T: Ik denk dat het door de zenuwen komt, want haar schoolwerk was heel goed. Het was voor ons slecht nieuws.

Nog opvallender dan voorgaand verschil, is het verschil in het benoemen van positieve kanten. Zo benoemt 62 procent van de Nederlandse ouders iets positiefs over het kind, tegenover 37 procent van de migrantenouders. Nederlandse ouders hebben het vaker over de positieve dingen, zoals de (positieve) invloed van genen, discipline of de intelligentie van het kind, zoals te lezen is in volgend fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Sophie, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

M: Ehh nou ik denk vooral dat het een intelligent meisje is.

I: Hmhm.

M: En met twee intelligente ouders. Wij hebben allebei eh gymnasium-beta gedaan.

I: Hmhm.

M: Dus zij zal eh daarvan zeker ook eh wat meegekregen hebben. Zowel in de genen als in eh de opvoeding.

I: Ja.

Migrantenouders en Nederlandse ouders geven ongeveer even vaak aan dat het kind niet bepalend is geweest voor het schooladvies (19 procent bij de Nederlandse ouders en 23 procent bij migrantenouders). De positieve of negatieve duiding van het kind door de ouder hangt samen met het schooladvies van het kind. In tabel 3 wordt deze samenhang weergegeven. De kinderen van ouders die in het interview positieve aspecten van het kind benadrukten hebben gemiddeld een hoger schooladvies.

	Gemiddelde numerieke score schooladvies kind
Positieve duiding van het kind	9,9
Negatieve duiding van het kind	6,4
Geen opmerkingen over het kind	7,5

Tabel 4. Het schooladvies vergeleken met de positieve of negatieve duiding van het kind door de ouder

In het licht van deze samenhang kan gedeeltelijk verklaard worden waarom migrantenouders vaker negatieve aspecten van het kind noemen, omdat het gemiddelde schooladvies van migranten kinderen in dit onderzoek lager is dan van Nederlandse kinderen.

## Ouders

Zowel Nederlandse ouders, als migrantenouders geven bij de vraag wat bepalend is geweest voor het schooladvies aan dat ze als ouders van invloed geweest zijn op het schooladvies van hun kind. In beide groepen geeft ongeveer de helft van de ouders dit aan. Beide groepen geven aan dat het van belang is



om het kind te helpen met schoolzaken, zoals huiswerk maken en het kind stimuleren. Van de migranten noemt 29 procent het huiswerk begeleiden als belangrijkste invloed die ouders hebben. Nederlandse ouders noemen dit maar 3 keer (15 procent), en noemen voornamelijk de cognitieve stimulatie, los van school. De cognitieve stimulatie wordt door Nederlandse ouders vijf keer genoemd, wat 55 procent is van het aantal Nederlandse ouders dat aangeeft als ouder invloed te hebben op het schooladvies. Geen van de migrantenouders geeft aan op deze manier van invloed te zijn. In het volgende fragment beschrijft een Nederlandse ouder hoe de cognitieve stimulatie er in dat gezin uitziet:

[Fragment uit het interview met moeder van Julia, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

M: Nou wij zijn, nee ehm. Wat wij, wij gaan op fietsvakanties en wat wij op vakanties deden eh, kinderen die aan, a, aan, (op?) de a??fiets zaten, sommetjes. Maar dat vond ze leuk.

I: O ja.

M: En, met openbaar vervoer reizen, nou dat was een wedstrijdje hoofdrekken met Jan en Sanne en, ja dat soort dingen.

I: Oké.

M: En spelletjes. We doen heel veel spelletjes thuis.

I: Oké. [Dus een beetje stimuleren en eh, leuk maken.

M: [En.

M: Ja, ik denk dat dat wel één van de eh dingen ??, die we met elkaar doen..

Ook zien de ouders zichzelf als een voorbeeld, in sommige gevallen een goed voorbeeld, en in andere gevallen een slecht voorbeeld, waarbij ze hun kind stimuleren goed te leren op school om beter terecht te komen dan de ouders. Vijf van de 18 migrantenouders die zeggen zelf van invloed te zijn geweest op het schooladvies, geven aan dat dit door het contact komt dat ze hadden met de school. Van de Nederlandse ouders geeft geen van de ouders dit aan. Later in de analyse wordt dit contact tussen de ouders en school nader bekeken.

## School

Van de Nederlandse ouders noemt 76 procent de school als bepalend voor het schooladvies. Maar 57 procent van de migrantenouders noemt hier de school als factor. Van de ouders in de Nederlandse groep is 75 procent positief gesteld over de school. In de migranten groep is dat iets lager, namelijk 63 procent. Waar school negatief bestempeld wordt, wijten ouders een slecht schooladvies vaak aan de juf (door migranten zes keer genoemd, door Nederlandse ouders drie keer), het soort school (migranten 6 keer, Nederlandse ouders drie keer), de klasgenootjes (beide groepen twee keer), of het contact met de school (door beide één keer genoemd). Er is een samenhang tussen de positieve of negatieve duiding van de school door ouders, en het schooladvies van het kind, zoals te zien in tabel 4.

	Gemiddelde numerieke score schooladvies kind
Positieve duiding van de school	9,7
Negatieve duiding van de school	6,6
Geen opmerkingen over de school	8,4

Tabel 5. Het schooladvies vergeleken met de positieve of negatieve duiding van het kind door de ouder

Binnen de groepen bestaat er in de migranten groep een groter verschil in schooladvies tussen ouders die de school positief of negatief duiden, zie tabel 5. Dit is een aanwijzing dat migrantenouders hun oordeel over de school meer dan Nederlandse ouders laten afhangen van het functioneren van het kind.

	Gemiddelde numerieke score schooladvies migranten kind	Gemiddelde numerieke score schooladvies Nederlandse kind
Positieve duiding van de school	9,3	10
Negatieve duiding van de school	5,5	8,3
Verskil positief en negatief	3,8	1,7

Tabel 6. Verskil tussen positieve en negatieve duiding school door ouder, in numerieke score schooladvies

Migrantenouders geven vaker dan Nederlandse ouders aan dat hun kind bijles krijgt op school. Hierin geven ze aan de school als positieve invloed te zien op het schooladvies. Enkele Nederlandse ouders zijn van mening dat een goede communicatie met de school geleid heeft tot het meegeven van extra huiswerk, passend bij wat het kind nodig had op dat moment.

### Andere factoren

Naast de factoren met betrekking tot het kind, de ouders, en de school, worden nog enkele andere dingen genoemd die volgens de ouders bepalend zijn voor het schooladvies. Zo noemt een migranten moeder in het volgende fragment dat alle buitenlandse kinderen naar VMBO-TL (Theoretische leerweg) of VMBO-K (Kader) gaan:

[Fragment uit het interview met moeder van Sara, migrant. M = moeder, I = interviewer]

I: ..wat denkt u dan dat bepalend is geweest dat ze dit advies heeft gekregen?

M: Ja eigenlijk eh alle buitenlandse kinderen zijn altijd eh Theoretische Leerweg, ook wel Kader.

I: Ja?

M: Ja, ja eh ja een paar kinderen, maar niet zo veel. Omdat ze heel veel buitenlandse kinderen daar eh misschien zit eh weet ik niet. Eh misschien de meer, ik geef wel meer aandacht (I: Hmhm.) maar eh, ik weet niet. Door de school of door de ouders. Misschien door de kinderen, dat weet ook niet. Maar eh al, meeste buitenlandse kinderen alleen maar TL.

I: Ja.

M: Ik eh, ik weet ook altijd eh, van mijn eh familie, van mijn kennissen altijd gevraagd. Maar meeste kinderen zijn Theoretische Leerweg.

I: Oké.

M: Of eh Kader

Het is hier niet helemaal duidelijk of ze dit wijdt aan een vooroordeel vanuit de scholen, of aan het slechter presteren van ‘buitenlandse kinderen’. In twee andere interviews wordt door migrantenouders gewezen op discriminatie in het onderwijs, dus het is te beredeneren dat de moeder in bovenstaand fragment hier ook op doelt. Een ander fragment hierover is het volgende:

[Fragment uit het interview met moeder van Aya, migrant. T = tolk (vertaald antwoord van moeder)]

T: ja ehm ze zegt ook dat het ehm.. dat er wel eh huiswerk, eh privé-lessen werden gegeven, maar dan voor euro en alleen dan ook meestal.. dat de school zich bezig houdt met autochtone leerlingen, meer dan met allochtone leerlingen.

(...)

T: Eh ze geeft aan dat ze eh natuurlijk niet zegt dat haar kind 100% perfect is en dat ze heel erg slim is. Het zou misschien wel kunnen komen doordat haar kind een bepaalde.. gebreken heeft misschien ehm, maar toch vindt ze dat de school er heel weinig aan heeft gedaan tot zelfs niets. Dat de ouders constant achteraan moesten zitten. Eh ze vindt het heel erg opvallend dat heel veel allochtone eh kinderen heel anders worden behandeld dan de autochtone kinderen.

Hiernaast worden ook de gevolgen van een scheiding genoemd als van invloed op het schooladvies. Van de Nederlandse ouders noemt 20 procent dit als van invloed, bij de migrantenouders noemt één van de 35, drie procent, dit als factor. In de Nederlandse groep ouders in dit onderzoek is van 24 procent van de kinderen de ouders gescheiden, in de migrantengroep is dit 14 procent. In relatie met het voorkomen van echtscheidingen in de beide groepen, geven Nederlandse ouders vaker aan dat een scheiding van invloed is op het functioneren van het kind.

## Ouderbetrokkenheid bij school

### Taken ouders

In dit gedeelte van het interview werden ouders gevraagd op welke manier zij hun kind konden steunen in het onderwijs. Eerst werd de vraag als open vraag gesteld, en als het antwoord uitbereiding behoefde werden de vraag verder uitgewerkt tot de volgende punten: praktische zaken met betrekking tot naar school gaan (op tijd wekken, kleren klaarleggen, eten klaarmaken etc.), controleren en monitoren van huiswerk en cijfers, helpen bij het huiswerk, en stimuleren het goed te doen op school.

### Praktische dingen

Zowel de Nederlandse als de migrantenouders in de interviews geven aan dat de praktische dingen een taak van de ouders zijn. In beide groepen geven ouders aan dat de kinderen veel al wel zelf doen, maar dat de ouders eindverantwoordelijk voor. Een voorbeeld hiervan is te lezen in het volgende fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Daan, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

I: Ennn, ja, vindt u het uw taak om uw kind op tijd te wekken en eten klaar te maken voordat het naar school kan.

M: Ja, zonder meer. ((gelach van O en M)) En het hoeft ondertussen ook niet meer, want dat doet hij inmiddels ook allemaal zelf maar

I: in eerste instantie wel

M: In eerste instantie is het mijn verantwoordelijkheid, ja. Inmiddels is hij zo zelfstandig dat hij zelf zijn wekker zet en zelf ?? . Hoef niet te roepen 's ochtends. Dus dat scheelt.

I: ja

M: Maar zou hij in bed blijven, dan vind voel ik het wel mijn verantwoordelijkheid dat hij eruit zou komen

Opvallend is dat in vrijwel alle gevallen van de antwoorden van Nederlandse ouders er direct gewezen wordt op de zelfstandigheid die een kind in de loop van de jaren dient te ontwikkelen. Ouders hebben de eindverantwoordelijkheid, maar van het kind wordt verwacht hier steeds meer zelfstandigheid in te laten zien. Zie ook het volgende fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Sem, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

I: Ehhh...vindt u het uw taak om te zorgen dat uw kind naar school kan door bijvoorbeeld op tijd wakken, kleding klaarleggen en eten maken?

M: Ehh...als ze klein zijn wel, maar dat verandert als ze wat groter worden.

De nadruk op zelfstandigheid van het kind is minder te vinden bij de migrantenouders. Slechts twee van de migrantenouders geven aan bewust de hulp af te bouwen en de zelfstandigheid te vergroten. Migrantenouders lijken dit minder als een bewust proces te zien dan Nederlandse ouders. Er is geen verschil te zien in wat de ouders rapporteren over de zelfstandigheid van kinderen. In het volgende fragment spreekt een moeder over deze kwestie:

[Fragment uit het interview met moeder van Lina, migrant. M = moeder, I = interviewer, D = dochter]

I En ehh...vindt u het uw taak om te zorgen dat uw ehh...dat uw kind naar school kan door bijvoorbeeld haar op tijd wakker te maken en haar kleren klaar te leggen, dat soort dingen? Vindt u dat dat uw taak is?

M: Ehhh...zij doet het nou al een tijd alleen, maar heb ik wel gedaan.

I: Hmmhmm..

M: Maar nou doet zij bijna alles alleen

D: ((Één van de dochters lijkt tegen moeder te praten)) Je maakt haar wel wakker, toch?Mo: Ja, wakker. Dat maak ik wel. Dat gaat toch automatisch?

### *Controleren en Monitoren*

Nederlandse en migrantenouders geven allebei aan dat controleren en monitoren tot hun taak behoort. Alhoewel er nog niet veel huiswerk gegeven wordt, zeggen ouders in beide groepen op de hoogte te zijn van de dingen die gedaan moeten worden en de resultaten die gehaald worden. Migrantenouders geven aan dat ze hier moeilijkheden mee hebben. Omdat ze de taal vaak niet goed spreken en zelf soms niet naar school gegaan zijn, is het lastig om het kind te helpen. In de interviews komt ook naar voren dat migrantenouders een strengere rol innemen, waar Nederlandse ouders meer een coachende rol op zich nemen. Migrantenouders hebben het meer over regels, bijvoorbeeld 'eerst huiswerk maken, dan pas buiten spelen', zoals het volgende fragment laat zien:

[Fragment uit het interview met moeder van Salma, migrant. M = moeder, I = interviewer]

M: [ja, ja. Als hij van eh, van school komt,

I: ja

M: moest hij eventjes rusten, iets eten, drinken.

I: mhm

M: Dan moest hij eerst z'n huiswerk afmaken, wat hij al begreep. Wat hij niet begreep, moest ie eh, gewoon,

ops, slaan, van eh, zodat papa thuiskomt [?????]

- I: [ja, ja  
M: Dan mocht hij even naar buiten gaan om te spelen. ???  
I: ja

Nederlandse ouders zeggen meer in gesprek te gaan met het kind en de verantwoordelijkheid bij het kind te leggen, zoals het volgende fragment illustreert:

[Fragment uit het interview met moeder van Lieke, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

- I: En vindt u het uw taak om te controleren en eeh, het huiswerk in de gaten te houden. ... (cijfers ook?) bij te houden?  
M: Controleren vind ik niet 't goeie woord. Controleren vin ik eeh ja er boven op en kijken hoe zij het precies doet (schraapt haar keel) het is meer eeh coachen  
I: Oke  
M: Voorheen maakt ze zelf een schema en 't is wel zo dat ik zeg van goh heb je 't al, oh ja? Na dan maakt ze zelf een schema en dan eeh...  
M: [Gaat ze leren.  
I: [Oke.  
M: Dus ik ehh, co- meer coachen dan controleren.

### *Helpen bij het huiswerk*

In dit onderdeel komt het duidelijkst naar voren dat migrantenouders moeite hebben om te helpen bij het huiswerk, omdat ze er de kennis er niet voor hebben. Naast het taalgebrek geven veel moeders aan dat de manier van bijvoorbeeld rekenen heel anders is dan wat ze vroeger zelf geleerd hebben. Ook geven sommige migrantenouders aan helemaal niet naar school geweest te zijn. Door het gebrek aan (Nederlandse) schoolervaring merken migrantenouders dat ze hun kind niet de hulp kunnen geven die het nodig heeft. Het besef dat het kind het wel nodig heeft komt in enkele interviews naar voren. Vaak worden broers en zussen ingeschakeld om het kind te helpen met huiswerk, zie bijvoorbeeld het volgende fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Chaima, migrant. M = moeder, I = interviewer]

- I: Ja, en eh..vindt u dat het uw taak is om eh..om het kind te helpen met eh.. met huiswerk?  
M: Zij doet zelf..huiswerk, zij doet echt zelf soms moeilijke dingen gaat naar haar zus ..gewoon uitleggen.

Sommige migrantenouders geven aan hulp bij het huiswerk te vragen aan vrienden en familie. Nederlandse ouders helpen meer zelf met het huiswerk. Enkele keren geeft een ouder aan dat de eigen vaardigheden niet toereikend zijn, bijvoorbeeld doordat er een andere leer methode wordt gebruikt dan die ze zelf aangeleerd kregen. Dan wordt er ook door Nederlandse ouders een beroep gedaan op oudere broers en zussen, familie of vrienden. Nederlandse ouders rapporteren dit echter minder vaak dan migrantenouders.

### *Stimuleren*

Beide groepen ouders vinden het belangrijk hun kind te stimuleren het goed te doen op school. In de onderzochte migrantengroep wordt door vrijwel alle ouders erop gehamerd het goed te doen op school,

omdat het anders heel lastig gaat worden, in de maatschappij. Veel van de migrantenouders verwijzen naar hun eigen situatie, en stimuleren hun kind het beter te doen dan zij het gedaan hebben. Enkele keren wordt ook gezegd dat ze naar Nederland zijn gekomen voor een betere toekomst voor de kinderen, en dat onderwijs daar bij hoort. In de volgende fragmenten wordt dit duidelijk neergezet:

[Fragment uit het interview met moeder van Omar, migrant. M = moeder, I = interviewer]

I: Vindt u het uw taak om uw kind eh, te stimuleren om het goed te doen? Dus bijvoorbeeld te zeggen hoe belangrijk het is voor later?

M: Ja, oh, heel vaak. ((onderzoeker lacht)) (lachend) Ze worden soms echt, boos van: 'Oh, hoe vaak heb jij ??!' Soms gaan ze, ik begin de zinnen en zij maken af, omdat zo vaak gehoord is. ((onderzoeker lacht)) ??? 'Jullie moeten goed opletten. Kijk maar naar papa en ik, kan ook niet zoveel. Die tijd hebben wij niet zoveel dingen gehad dat wij kunnen leren, naar school gaan. Onze dingetijd was heel anders dan jullie.'

I: mhm

M: 'Dus we willen dat jullie gewoon doorgaan en goede dingetijd halen. Niet net als, veel werken, weinig geld. Je wordt moe. Je hebt ook niet zoveel tijd voor familie. Maar je moet als je goed je school doet, kan je wel goed werk vinden na je ??, als je kinderen hebt, heb je ook hele tijd voor hun.' (lachend) Dat praten we heel vaak. ((onderzoeker en moeder lachen))

[Fragment uit het interview met moeder van Yassine, migrant. M = moeder, I = interviewer]

I: En is het ook u verantwoordelijkheid om haar constant te helpen en bij te staan?

M: Altijd, ik ben niet geschoold maar ik wil dat zij studeert en beter wordt dan ik. Datgene wat ik niet gedaan heb motiveert mij om haar het wel te laten doen.

De Nederlandse ouders stimuleren hun kind ook, maar dit lijkt wat vrijblijvender en minder fel. Nederlandse ouders zijn er meer op gebrand dat het kind laat zien wat het kan. Kinderen worden meer gestimuleerd te leren zodat ze kunnen doen wat ze leuk vinden. Ook geven Nederlandse ouders aan het belangrijk te vinden dat het kind volgens zijn eigen kunnen presteert, en dat school daarmee leuk blijft voor het kind. Dit is te lezen in het volgende fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Lotte, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

I: En ehm, stimuleert u eh, Ester ook om het goed te doen? Bijvoorbeeld door te zeggen dat school belangrijk is eh?

M: Ja, ja, absoluut. Het is bij haar niet zo heel erg nodig omdat ze uit zichzelf ook wel dingen heeft.

I: ja

M: Maar eh, ja, daar waar ze steken laat vallen of daar waar ze een keer geen zin heeft, dan probeer je haar te, te motiveren en stimuleren. En, en heel erg met eh: 'Je moet gewoon je best doen.' Uithalen wat erin zit en dan zien we wel welk niveau het wordt.

I: ja

M: Dus in die zin nooit druk erop gelegd van eh: 'Je moet een gymnasium gaan halen.' Of zo, helemaal niet.

I: nee

M: Maar wel de stimulans van eh, ja: 'Geniet gewoon van je schooltijd en eh, leren is belangrijk.'

Migrantenouders lijken meer uit te gaan van de noodzaak van onderwijs op zich, waar Nederlandse ouders onderwijs meer als vanzelfsprekend zien, en meer kijken naar de invulling; het moet leuk zijn voor het kind en bij het kind passen.

## Contact

Wat opvalt in de antwoorden die de ouders in beide groepen geven, is dat ze waarde hechten aan de kwaliteit van het contact, zowel met het kind als met de school. Beide groepen ouders zien zowel contact met het kind, als contact met de school als een manier om het kind te steunen in school. Opvallend is dat Nederlandse ouders het vaker hebben over het contact met het kind, en dat migranten vaker, en op een negatievere toon, praten over het contact met school.

De manier waarop het contact met het kind belangrijk wordt gevonden is in beide groepen ouders hetzelfde. Ouders in beide groepen gaan voor een goede, positieve relatie met het kind, waarin het kind zijn verhalen over de schooldag kwijt kan. Ook wordt in beide het belang genoemd van actief vragen naar de dag, en wat het kind gedaan heeft. Ouders willen op deze manier laten zien dat ze begaan zijn met het kind, blijven zo op de hoogte van hoe het op school gaat en kunnen ingrijpen als het fout lijkt te gaan.

Goed contact met de school vinden beide groepen waardevol. Om informatie te geven over het kind, zoals medische dingen, maar ook om informatie over de gang van zaken op school te krijgen. Echter, de toon waarop sommige migrantenouders spreken over het contact met school is wat achterdochtig. Het is niet enkel interesse wat ze stimuleert om in contact te blijven, maar het lijkt er ook op dat ze controle proberen te houden. Schijnbaar ervaren ze het als noodzakelijk om hier dicht op te zitten. De volgende twee fragmenten illustreren dit. In het eerste fragment beschuldigt een moeder de school ervan dat de school allochtone kinderen anders behandelt dan autochtone leerlingen. Het tweede fragment geeft aan dat er onduidelijkheid is waarom het in het laatste jaar 'niet goed' ging, terwijl het daarvoor altijd wel goed ging. De moeder omschrijft dit als een reden om meer contact te houden met de school.

[Fragment uit het interview met moeder van Aya, migrant. T = tolk (vertaald antwoord van moeder)]

T: (...) Het zou misschien wel kunnen komen doordat haar kind een bepaalde.. gebreken heeft misschien ehm, maar toch vindt ze dat de school er heel weinig aan heeft gedaan tot zelfs niets. Dat de ouders constant achteraan moesten zitten. Eh ze vindt het heel erg opvallend dat heel veel allochtone eh kinderen heel anders worden behandeld dan de autochtone kinderen. (...)

[Fragment uit het interview met vader en moeder van Chaima, migrant. V = vader, M = moeder]

V: Dat heb ik zelfde gehad. Al die jaren was het goed goed goed en laatste jaren was in één keer was het niet goed (.) met die eh met die kinderen.

M: ???

V: Dit was niet goed, dat was niet goed. (...) Ik zeg allemaal die jaren goed en die laatste jaar niet goed.

De omschreven achterdocht was er niet bij alle ouders. Veel ouders zien het contact als een goede manier om het kind verder te helpen wanneer er iets niet goed gaat, zoals in het volgende fragment:

[Fragment uit het interview met moeder van Salma, migrant. M = moeder]

M: 'We sturen extra huiswerk thuis, en Fatih gaat het ook elke keer doen. En we houden altijd contact met elkaar.' En dat hebben we gedaan. Op school eerst en eh, gewoon gesprekje met de juffrouw enzo en dat ging, nou eh, dat ging heel goed.

## Taakverdeling steun

### *Steun binnen het gezin*

Vrijwel elke migrantenouder geeft aan dat broers en zussen helpen bij het huiswerk van het kind. Door Nederlandse ouders wordt dit maar enkele keren genoemd. Vader en moeder zijn in zowel migrantengezinnen, als in Nederlandse gezinnen in het algemeen de aangewezen personen voor steun aan het kind. De taakverdeling tussen vader en moeder verschilt ook binnen de groepen. In de migrantengroep wordt bijvoorbeeld door enkele ouders genoemd dat de vader niet veel tijd heeft voor (het begeleiden van) het kind, omdat hij veel moet werken. Daarnaast zeggen enkele ouders dat vader juist meer huiswerk met het kind doet, omdat hij beter Nederlands spreekt. Meerdere keren wordt de vader in migrantengezinnen genoemd als de persoon die stimuleert om goed te leren. Dit wordt goed weergegeven in het volgende fragment waarin een vader spreekt over de taakverdeling met betrekking tot het ondersteunen van het kind:

*[Fragment uit interview met vader van Imane, migrant. V = vader, I = interviewer]*

V: Dan ik... En ik ben wat ie-iemand die veel algemene kennis (hebt?) dus ook maatschappelijke o-ontwikkeling...

I: Hmmhmm...

V: dus ik geef, of ik doe da- daarmee m'n... aandeel. Ten gunste van mijn kind. Ook de maatschappelijke, levenswijze, oriëntatie, en de rest, neemt mijn vrouw op zich.

In migrantengezinnen lijkt de steun af te hangen van wie het culturele en sociale kapitaal in huis heeft. Dit in tegenstelling tot wat gezien wordt in de Nederlandse gezinnen, waar er sprake is van een meer flexibel, situationeel model, waar iedereen ouder dan het kind zelf, op elk moment het kind kan helpen. In de Nederlandse gezinnen helpen de broers en zussen minder intensief bij het huiswerk dan in de migrantengezinnen, de hulp van de Nederlandse ouders is waarschijnlijk toereikend. Het wordt wel een enkele keer genoemd, maar dan in een vorm zoals in het volgende fragment; sporadisch en kleinschalig, wat ook getuigt van het flexibele, situationele model:

*[Fragment uit interview met moeder van Sanne, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]*

I: Oké.. Is het nog zo dat ze misschien onderling elkaars nog helpen? Dat de oudste de jongste iets uitlegt voor school?

M: Ehmm.. ze ondersteunen elkaars wel ehh bijvoorbeeld toen hij, (tegen kind) jij, een spreekbeurt had over slangen ehmm hebben Mick en Lana, zijn broer en zus, ook overhoord.

I: Hmhm

M: Of dan ging hij het voordragen en dan gingen zij kijken. Ehh het echte overhoren voor ehh repetities en toetsen voor die oudste, dat doe ik eigenlijk.

De verdeling tussen vader en moeder in het Nederlandse gezin hangt af van wie er thuis is, en van het vak waarbij het kind geholpen moet worden. Verder is er geen specifieke taakverdeling binnen het Nederlandse gezin.



### *Steun buiten het gezin*

Migrantenouders geven vrij vaak aan buiten het gezin ook steun te krijgen voor het kind. Vaak gaat dit om familie, zoals ooms, tantes, neven, nichten, opa's en oma's. Hiernaast ontvangt het kind steun van burens, en gaat het kind, vaker dan in Nederlandse gezinnen, naar huiswerkbegeleiding. Nederlandse ouders geven aan vrijwel geen steun te ontvangen buiten het gezin.

### *Veranderingen in opvatting over steun*

In het interview wordt de participanten gevraagd aan te geven of de opvatting die ze hebben, met betrekking tot de schoolsteun die ze geven aan hun kind, veranderd is in de loop van de jaren. De Nederlandse ouders geven bijna allemaal aan dat de opvatting niet is veranderd. Twee Nederlandse ouders geven aan dat ze de waarde van betrokkenheid bij de school meer zijn gaan inzien. Het volgende fragment laat dit zien:

[Fragment uit interview met moeder van Lucas, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

M: Nou je moet wel heel goed blijven informeren naar hoe het gaat op school, denk ik. Ik denk als je nergens meer naar vraagt, dan heb je kans dat 't eh niet goed gaat. Maar d'r moet wel die interesse blijven, (zachter) maar dat vin ik eigenlijk ook wel logisch in eh, in wat er eigenlijk allemaal gebeurt op school.

I: Ja.

M: En een bepaalde betrokkenheid. Dat eh, dat vi-dat vin 'k wel belangrijk.

I: Ja. (.) [ En heeft u dat altijd al gevonden of is dat wel in de loop der jaren?

M: [ Ja.

M: Dat heeft zich wel meer opgebouwd in de loop der jaren. Ja.

I: Ja-

M: Maar 'k was wel altijd redelijk betrokken bij school da-dat toch wel maar, dat is eigenlijk alleen maar bevestigd. Dat-dat vermoeden dat dat belangrijk is, is alleen maar bevestigd in de loop der jaren. Ja.

De migrantenouders geven vaker aan dat hun opvatting is veranderd (43%). Van de migrantenouders die een verandering zien in hun opvatting, geeft ongeveer de helft aan dat dit een negatieve verandering is ten opzichte van school. Hierin zeggen ouders dat ze hebben geleerd meer betrokken te zijn bij de school, en niet meer klakkeloos aan te nemen dat het goed gaat op school, maar zelf ook controle uitoefenen. Ook wordt twee keer genoemd dat ze meer naar het kind zijn gaan luisteren dan naar de school. Ouders beschrijven dat ze eerst nog geen kennis hadden over het Nederlandse schoolstelsel, en daarom naïef waren. De volgende fragmenten beschrijven deze bevinding; in het eerste fragment geeft een moeder aan dat ze er eerst van uit ging dat de school het beste met het kind voor heeft, maar dat ze daar van terug gekomen is. Dit is een duidelijke verandering in opvatting, ten nadele van de school.

[Fragment uit interview met moeder van Soufyan, migrant. M = moeder, I = interviewer]

M: Ja. Een heele belangrijke verandering (..) ehmm en dat is- maar dat-dat heeft mijn man nog niet ondergaan moet ik zeggen ehm (...) vertrouwen naar eh eh ja die we ja die we aan de school gaven.

I: Oké.

M: Ehm (..) Ja, ik-ik-ik ben, ik ben ehm opgegroeid met de gedachte ehm dat school het beste weet voor je en dat de school ook het beste met je voorheeft en dat je ehm (...) als ouder daar automatisch van uit gaat.

Dat eh... ja daar ben ik van teruggekomen. Ja, want dat is dat is niet altijd zo. Het zijn ook allemaal mensen en die kunnen ook allemaal fouten maken, vooral inschattingfouten. Enne hm (...) bovendien ja je kind kan op school ook anders zijn dan-dan-dan thuis.

Naast deze ouders die een verandering zien in hun opvatting, ziet ongeveer de helft van de migrantenouders geen verandering in hun opvatting over steun.

### *Verskil met eigen ouders in opvatting over steun*

Als laatste vraag in het interview wordt de ouders gevraagd of ze vinden dat ze op dezelfde manier het kind bij school ondersteunen als hun ouders dat vroeger gedaan hebben. Van de migrantenouders is een deel opgegroeid in het land van herkomst, en een deel hier in Nederland. 15 procent van deze ouders was jonger dan tien jaar bij migratie naar Nederland, 57 procent was jonger dan twintig. 43 procent van de migrantenouders is na het twintigste levensjaar naar Nederland gekomen, en hebben hun jeugd en schooltijd in het land van herkomst meegemaakt. Bijna alle migrantenouders geven aan een duidelijk verschil te zien tussen de eigen opvatting en die van de ouders. Wanneer een ouder in Nederland opgegroeid is, geeft hij vrijwel altijd aan dat de ouders geen Nederlands konden en het Nederlandse onderwijssysteem niet kenden, waardoor er weinig steun ervaren is. Een voorbeeld hiervan is te lezen in het volgende fragment, waarin duidelijk omschreven wordt dat de taal en schoolervaring belangrijk zijn in het steunen van het kind. De moeder omschrijft in dit fragment duidelijk het verschil tussen zichzelf en haar ouders, als net gekomen migranten hier in Nederland.

[Fragment uit interview met moeder van Younes, migrant. M = moeder, I = interviewer]

M: Ja, ??, ja totaal anders natuurlijk. Maar dat wil niet zeggen dat mijn ouders het niet goed hebben gedaan of dat ik ze iets verwijt. Absoluut niet.

I: nee, nee

M: Het is alleen ehm, de kennis die ze niet hadden.

I: ja, ja

M: Die ik dan wel heb. Ik heb hier natuurlijk het hele traject gehad

I: Ja, en eh, wat is het eh, ja, waar zijn de verschillen dan eh? Ja, net al

M: De taal. Ik eh, beheers eh, de Nederlandse taal toch eh, redelijk.

I: mhm

M: Ehm, ik weet wat er op school gebeurd is. Ik heb zelf op de basisschool gezeten dus, er is misschien wel wat veranderd in die aantal jaren, maar zoveel is het ook weer niet.

I: mhm

M: Ehm, je weet, je hebt er gewoon kijk op. Je weet wat er gaande is. Je weet hoe kinderen spelen, zijn op school Je weet wat hun gedragen zijn. Je hebt dus ook heel gauw door of kinderen eh, jokken of, of iets dergelijks.

I: mhm

M: Je hebt eigenlijk zelf, je bent zelf natuurlijk eh, ja, het is een aantal jaren weer uit, maar je weet het nog heel goed.

I: mhm

M: En, mijn ouders hebben die scholing zelf niet gehad.

- I: mm
- M: Dus die hadden ook helemaal geen flauw idee!
- I: nee
- M: Dus daar konden ze mij ook niet on, ondersteunen.
- I: nee
- M: Ja, ?? kwam wel bij elke rapportvergadering, maar als hij dan ‘goed’ hoorde, dan was hij al tevreden.
- I: ja, aha
- M: Dan was de rest niet belangrijk, van ‘welke vakken is ze goed?’ en, dat begreep hij toch niet.
- I: nee
- M: Dus het was alleen maar belangrijk dat je overging

Ouders die in het land van herkomst zijn opgegroeid geven verschillende dingen weer. Een groot deel geeft aan dat onderwijs niet belangrijk was, en dat ouders er weinig interesse in hadden. Kinderen moesten het zelf uitzoeken, en soms wisten ouders niet eens op welke school een kind zat. Er zijn ouders die vertellen dat onderwijs juist heel belangrijk was, en ze veel steun ontvingen van hun ouders.

Nederlandse ouders geven eveneens vrijwel allemaal aan dat ze hun kind anders ondersteunen dan hun ouders dat gedaan hebben. Ze omschrijven dat het minder belangrijk was om naar school te gaan, of dat ouders geen tijd hadden voor persoonlijke aandacht door grote gezinnen, zoals in het volgende fragment te lezen is.

[Fragment uit interview met moeder van Lisa, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

- I: Ja. Vindt u dat u uw kind op dezelfde manier of anders ondersteunt als uw ouders u vroeger ondersteunden?
- M: Ehhh ja anders, omdat het contact direct is. Ik was de vierde van vijf
- I: Hmhm
- M: En dus ik heb meer via mijn broers en zusjes heb ehh eh die ondersteuning gehad, maar ik kan me niet herinneren dat mijn moeder me ooit overhoord heeft.
- I: Nee.
- M: Het was gewoon veel te druk

Ouders waren minder betrokken bij school, en gingen er van uit dat het wel goed zat, zoals geïllustreerd wordt in het volgende fragment.

[Fragment uit interview met moeder van Daan, Nederlands. M = moeder, I = interviewer]

- I: Ja. Dus als u een verschil zou kunnen aangeven, dan is het misschien meer gewoon zo [dat
- M: [Zij altijd afwachtender waren en wij natuurlijk wat meer ehh, als er wat, als je voelt: ‘hé dat klopt niet.’ Datje naar school toe stapt en ehh
- I: ja
- M: dingen aan gaat geven. En mijn ouders dat vroeger, denk ik niet gedaan hebben. Als zo inschatten nee. Die ?? die was niet zo. Nee, dus dat is veranderd. Ja

Niet alle Nederlandse ouders omschrijven grote verschillen. Ongeveer een kwart van de ouders ervoer in grote lijnen dezelfde steun als zij hun kind nu geven.

## *Conclusie en discussie*

In dit onderzoek is gekeken naar de steun die Nederlandse en migrantenouders geven aan hun kind op school. Aan de hand van de analyse die gedaan is in dit onderzoek zijn verschillende conclusies te trekken. Dit zal in dit deel beschreven worden, met daarbij een vergelijking van de resultaten met de theorie uit het theoretisch kader.

### *Factoren bepalend voor schooladvies*

Verschillende factoren zijn bepalend voor het functioneren van een kind op school. De kinderen in dit onderzoek zaten allen in groep acht van de basisschool, dit is het jaar waarin ze een schooladvies krijgen voor het voorgezet onderwijs. Uit de analyse is gebleken dat migranten kinderen in de onderzoeksgroep gemiddeld een lager schooladvies hadden dan Nederlandse kinderen. Dit komt overeen met de bevindingen van het MOCW (2009), waarin geconcludeerd werd dat migrantenkinderen een lagere score hadden bij de Cito-toets. In beide groepen geven ouders aan dat het advies afhankelijk is van de school, het kind en de ouders. De verhouding tussen deze factoren ligt in de beide groepen ongeveer hetzelfde. De manier waarop hierover gesproken wordt, verschilt echter en zal hier kort besproken worden.

Wanneer migrantenouders spreken over het kind in combinatie met het schooladvies, spreken ze vaker dan Nederlandse ouders negatief over het kind. Zo benoemen ze vaak het gedrag van het kind, of faalangst als oorzaak voor het schooladvies. Nog meer verschil ligt er in het aantal keer dat een ouder iets positiefs noemt over het kind, in combinatie met het schooladvies. Nederlandse ouders doen dit bijna twee keer zo vaak als migrantenouders. Factoren als intelligentie en discipline worden in dit geval veel genoemd. Er is tevens een samenhang gevonden tussen een negatieve duiding van het kind en een laag schooladvies. Dit verklaard waarschijnlijk de negatieve duiding van het kind door de migrantenouder, omdat migrantenkinderen een lager schooladvies hebben.

Ongeveer de helft van de ouders in beide groepen geven aan zelf van invloed te zijn geweest op het schooladvies. Hierin verschillen beide groepen dus niet, kwantitatief gezien. Qua inhoud verschillen de groepen echter sterk. Nederlandse ouders geven hierin aan dat ze door het kind cognitief te stimuleren bijgedragen hebben aan het schooladvies. Dit staat los van het huiswerk, en gaat bijvoorbeeld over het doen van spelletjes, en het lezen van boeken. Geen van de migrantenouders geeft aan de cognitieve stimulatie te zien als van invloed op het schooladvies, maar zagen hun rol meer bij het controleren en helpen bij het huiswerk maken. Deze resultaten komen overeen met de bevindingen van Pels (2004), die beschrijft dat allochtone ouders meer betrokken zijn door de controle van bijvoorbeeld rapporten en huiswerk, waar autochtone ouders meer op stimulatie en motivatie gericht zijn. Dit komt ook overeen met de bevindingen van Eldering (2008), waar ze beschrijft dat in migrantengezinnen weinig informele educatie plaatsvindt.

Nederlandse ouders geven iets vaker dan migrantenouders aan dat de school van invloed is geweest op het schooladvies. Hierin noemen migrantenouders vaker de juf en het soort school als oorzaak van een laag schooladvies. Er is een samenhang tussen de duiding van de school en het schooladvies. Beide groepen ouders praten negatiever over de school bij een lager schooladvies. Migrantenouders praten meer dan Nederlandse ouders negatief over school, en dit kan waarschijnlijk verklaard worden door het lagere schooladvies dat migrantenkinderen hebben. Dit komt overeen met Eldering (1997), die beschrijft dat migrantenouders vaak hoge verwachtingen hebben van het functioneren van het kind, en dat er wanneer de verwachting niet uitkomt, een kritische houding tegenover de school ontstaat.

Naast de kind-, ouder- en schoolfactoren geven ouders nog twee andere dingen aan die opvallen. Het eerste is dat enkele migrantenouders aangeven dat er op school sprake is een verschillende behandeling voor Nederlandse en migranten kinderen. Ze gaven aan dat de school zich volgens hen meer bezig houdt met de Nederlandse kinderen. De houding van de migrantenouders kan verklaard worden door de cultureel-ecologische theorie van Ogbu, waarmee hij beschrijft dat onvrijwillige minderheden vaak een negatieve kijk hebben op de school. Dit komt door de wantrouwende houding die onvrijwillige minderheden ontwikkelen (Timmerman & Hermans, 2002).

Hiernaast geven Nederlandse ouders vaker dan migrantenouders aan dat de gevolgen van een echtscheiding van invloed zijn geweest op het schooladvies, ook in relatie tot het aantal echtscheidingen dat in beide groepen voorkomt.

### ***Ouderbetrokkenheid bij school***

In dit onderdeel hebben ouders aangegeven hoe ze de invulling zien van verschillende taken die ouders op zich kunnen nemen om zo het kind te steunen in de schoolzaken.

### ***Praktische dingen***

Nederlandse en migrantenouders zien allebei de praktische dingen als het op tijd wakken, kleren klaarleggen en eten klaarmaken, als hun taak en een manier waarop ze het kind kunnen ondersteunen. Dit punt is onder te verdelen in het eerste type, 'parenting' van Epstein (1995). Ouders geven aan dat het kind al veel dingen zelf doet, maar dat ze als ouders eindverantwoordelijk zijn. Een belangrijk verschil is dat Nederlandse ouders hierin expliciet aangeven dat het belangrijk is dat het kind hier steeds zelfstandiger in wordt. Ouders vinden op dit punt verantwoordelijkheid erg belangrijk, wat eveneens terug te vinden is in de autoritatieve opvoedingsstijl van Baumrind (1980), welke in de inleiding geassocieerd is met een individualistische samenleving. In de groep migrantenouders wordt de verantwoordelijkheid maar twee keer genoemd. Nederlandse ouders zijn in dit geval bewuster met de opvoeding bezig dan migrantenouders. Schoorl (1993) gebruikt bij het benoemen van dit verschil de termen 'functioneel opvoeden' en 'intentioneel opvoeden'. De Nederlandse ouders in dit onderzoek zijn bewuster met de opvoeding bezig en voeden meer intentioneel op, migrantenouders zien de

opvoeding als meer vanzelfsprekend, wat Schoorl functioneel opvoeden noemt. Het gevonden verschil hierin bevestigt de bevindingen van Eldering (2008), namelijk dat in westerse culturen in deze tijd meer intentioneel opgevoed wordt, en in niet-westerse culturen meer functioneel. Echter, dit onderscheid kan niet altijd gemaakt worden, omdat een migrantencultuur een mengeling is van verschillende culturele aspecten (Greenfield & Cocking, 1994). Ook wordt er op deze manier geen rekening gehouden met de voorgeschiedenis van de migrantengroep (Ogbu, 1978).

### **Controleren en monitoren**

Bij het onderdeel controleren en monitoren geven beide groepen ouders aan dit belangrijk te vinden. In de theorie van Epstein (1995) valt dit onderdeel onder type vier; helpen bij het huiswerk. In dit onderzoek is dit type opgedeeld in drie vormen, namelijk ‘controleren en monitoren’, ‘helpen bij het huiswerk’ en ‘stimuleren’. Een verschil wat in het gedeelte ‘controleren en monitoren’ gevonden is, gaat over de manier waarop dit gedaan wordt. Nederlandse ouders nemen vooral een coachende rol op zich, waarbij ze in gesprek gaan met het kind, en samen met het kind bijvoorbeeld beslissen wanneer het huiswerk gedaan gaat worden. Migrantenouders geven hierin aan dat ze streng zijn en duidelijke regels hebben. Hierin zijn de twee opvoedingsstijlen uit het socialisatiemodel van Kağıtçıbaşı (1997) terug te vinden. Namelijk de autoritatieve opvoedingsstijl bij de Nederlandse ouders; kinderen geven hun mening, en in overleg worden regels gesteld, en de autoritaire opvoedingsstijl bij de migrantenouders; een sterke controle en strikte regels en opvolging van de regels. Migrantenouders geven bij dit onderdeel aan moeite te hebben met het de Nederlandse taal.

### **Hulp bij het huiswerk**

Dit taalgebrek komt ook naar voren bij de migrantenouders als er gesproken wordt over het helpen bij het huiswerk, wat ook onderverdeeld kan worden in type vier van Epstein (1995). Ook het gebrek aan kennis, en het gebrek aan (Nederlandse) schoolervaring worden door migrantenouders als een probleem genoemd. Zowel migranten als Nederlandse ouders geven aan het belangrijk te vinden het kind te helpen bij het huiswerk. Broers of zussen helpen in migrantengezinnen vaker bij het huiswerk. Over dit punt komt later in dit deel een uitgebreide conclusie.

### **Stimuleren**

Het derde onderdeel dat bij type vier van Epstein (1995) hoort is ‘stimuleren’. Beide groepen zeggen het kind te stimuleren zich goed in te zetten voor school. De manier waarop het kind gestimuleerd wordt verschilt tussen de twee groepen. Over het algemeen stimuleren Nederlandse ouders het kind minder fel en wat vrijblijvender. Ze geven aan dat het kind het vooral leuk moet vinden, en moet doen wat het kan. Migrantenouders zijn er meer op gebrand dat kinderen het goed doen en hebben hoge verwachtingen van het kind. Dit komt overeen met wat Eldering (1997) hierover zegt, als ze omschrijft dat migrantenouders vaak hoge verwachtingen hebben van het functioneren van het kind op school.

## Contact

Nederlandse en migrantenouders vinden het belangrijk goed contact te hebben met het kind. Door te praten met het kind blijven ouders op de hoogte van de dingen die op school gebeuren, en op deze manier geven ouders aan het kind te kunnen steunen. Nederlandse ouders in dit onderzoek geven vaker dan migrantenouders aan dit contact met het kind belangrijk te vinden. Migrantenouders hebben het vaker over het contact met de school. Dit punt is terug te vinden in het type ‘communicatie’ van Epstein. Opvallend hierin is dat migrantenouders vaak op een negatieve manier over school spreken. Ze lijken hier wat achterdochtig in, en het contact lijkt voor hen meer een controlefunctie dan de functie van interessebevrediging te hebben. Een eventuele oorzaak hiervan is te vinden in het feit dat migrantenouders minder, en slechter gebruik maken van de beschikbare communicatiemogelijkheden met school (Smit et al, 2007) en dat de relatie met de school samenhangt met de schoolervaring van de ouder, welke in de migrantengroep laag is (Bilgin & Nelissen, 1995). Volgens de bevindingen van het MOCW (2011) worden migrantenkinderen niet ondergewaardeerd bij het geven van een schooladvies, en de angst voor discriminatie die bij sommige migrantenouders naar voren kwam, is hierdoor niet gegrond.

Migrantenouders en Nederlandse ouders zien veel manieren waarop ze hun kind kunnen steunen in het onderwijs. Concluderend kan hierover gezegd worden dat er vooral verschillen bestaan in de manier waarop invulling gegeven wordt aan de steun. Dit is opvallend, want op basis van de bevinding van Alkema (2006) zou verwacht worden dat migrantenouders minder belang zouden hechten aan het ondersteunen van het kind in het onderwijs. In niet-westerse culturen ziet men de taakverdeling tussen school en ouders namelijk strenger (school is voor onderwijs, ouders voor de opvoeding), en dus zou verwacht worden dat migrantenouders meer afstand zouden nemen van het onderwijs. Een verklaring voor deze onverwachte bevinding, is dat culturen continue in beweging zijn, en er bij migratie een mix ontstaat van culturen, waardoor niet meer van de kenmerken van de oorspronkelijke cultuur uitgegaan kan worden (Ogbu, 1978). Migrantenouders vonden het schijnbaar noodzakelijk zich aan te passen aan de Nederlandse cultuur. Dit is waarschijnlijk gekomen door het contact wat ouders hebben met andere (Nederlandse) ouders, vrienden of familie, en door de normen en waarden die ze op school tegen gekomen zijn.

## Taakverdeling in het gezin

De verdeling van taken met betrekking tot steun aan het kind verschilt in de beide groepen. In de migrantengroep worden vaker oudere broers en zussen ingeschakeld voor het helpen bij het huiswerk. Nederlandse ouders geven aan dat dit maar sporadisch gebeurt, en dat de ouders het meest helpen met het huiswerk. In de migrantengezinnen is er een taakverdeling die afhankelijk is van wie er het nodige sociale en culturele kapitaal in huis heeft. Vaak hebben ouders dit niet, en is het kind afhankelijk van de hulp van broers of zussen. Het Nederlandse gezin komt overeen met een flexibel, situationeel

model, waarin iedereen het kind kan helpen, omdat iedereen (behalve jongere broertjes of zusjes), hiertoe in staat is.

Migrantenouders geven aan dat hulp van buiten het gezin gekregen wordt, Nederlandse ouders geven dit niet aan. Dit gaat vaak om steun van familie (ooms, tantes, neven, nichten, opa's en oma's), maar ook van burens en instituten voor huiswerkbegeleiding. Nederlandse gezinnen ontvangen vrijwel geen steun van buiten het gezin. Dit komt overeen met de kenmerken van een individualistische cultuur waarin het gezin erg op zichzelf staat, en een collectivistische cultuur waar mensen om het gezin heen belangrijk zijn (Eldering, 2008) In dit geval wordt dus duidelijk een gewoonte uit de cultuur van herkomst in de praktijk gebracht. Het is mogelijk dat migranten geen kennis hebben van de manier waarop het in de Nederlandse gezinnen gaat, of dat de Nederlandse manier hierin niet toereikend is omdat migrantenouders zich vaak niet capabel achten voor het begeleiden van het huiswerk maken. In elk geval hebben migrantenouders geen noodzaak gezien om zich op dit gebied aan te passen.

### *Verandering in opvatting over steun*

Migrantenouders geven vaker aan dat hun opvatting over steun is veranderd. Nederlandse ouders geven haast niet aan dat hun opvatting is veranderd. De helft van de migrantenouders beschrijft een verandering in opvattingen over steun. Migrantenouders geven vaak aan dat ze ouderbetrokkenheid bij school belangrijker zijn gaan vinden. Veel Migrantenouders geven aan dat ze het schoolsysteem eerst nog niet kenden en aannamen dat het goed ging op school, maar dat ze er nu achter zijn gekomen dat dit niet vanzelfsprekend is. Ze ervaren dat ze een meer controlerende rol op zich hebben genomen. Lareau (2010) geeft aan dat de relatie tussen school en ouders afhangt van sociale, economische en institutionele factoren. Ook Dom (2006) beschrijft dat de mate van ouderbetrokkenheid bij de school veranderde naar aanleiding van economische factoren. In de jaren zeventig veranderde het beeld van ouderbetrokkenheid, onder andere naar aanleiding van een economische crisis. De verandering in het denken van Nederlandse ouders in de jaren zeventig lijkt op de verandering die migranten ouders in de interviews beschrijven. Dit wordt in het volgende stuk uitgebreider beschreven. Bolt (2010) geeft aan dat ouders in Nederland de laatste decennia bewuster zijn gaan opvoeden. Dit is echter niet terug te vinden in de interviews met Nederlandse ouders in dit onderzoek. Eventueel heeft dit proces van bewustwording over het opvoeden zich een langere periode voltrokken, en is daarom niet terug te vinden in dit onderzoek.

### *Verskil met de eigen ouders*

Vrijwel alle migrantenouders geven aan grote verschillen te zien tussen de eigen opvatting over steun aan hun schoolgaande kind en de opvatting die hun ouders hadden. Bijna de helft van de migrantenouders in dit onderzoek is na hun twintigste naar Nederland gekomen, en heeft dus de hele opvoeding in het land van herkomst gehad. Van de migrantenouders die zijn opgegroeid in het



buitenland, geeft een groot deel aan dat onderwijs niet belangrijk was. Ouders waren er niet bij betrokken en er werd weinig steun ervaren. Een enkele migrantenouder geeft aan dat onderwijs belangrijk was en er juist wel veel steun was. De migranten die in Nederland opgegroeid zijn, geven vrijwel allemaal aan dat de ouders geen Nederlands konden en het Nederlandse onderwijssysteem niet kenden, waardoor er weinig steun was. Nederlandse ouders omschrijven dat onderwijs minder van belang was, of dat ouders geen tijd of geld hadden hiervoor. Vaak ervaren Nederlandse ouders hun ouders als minder betrokken bij het onderwijs en gingen ze er van uit dat het wel goed zat. Het verschil dat Nederlandse ouders beschrijven komt overeen met wat Dom (2006) beschrijft. De toename van betrokkenheid van ouders is volgens Dom namelijk in de afgelopen 40 jaar gebeurd, en dit omvat de tijd waarin de ouders in dit onderzoek opgevoed zijn. Het verschil dat Bolt (2010) beschrijft is in dit gedeelte duidelijk terug te vinden: Nederlandse ouders zien bij zichzelf een groter bewustzijn van het ondersteunen van het kind dan dat ze dat bij hun ouders zagen. Ook Eldering (2008) beschrijft deze verandering, door te stellen dat de opvoeding in Nederland veranderd is van een functionele naar intentionele opvoeding. Er is een opvallende gelijkenis tussen de verandering in opvatting tussen de Nederlandse ouders en hun ouders, en de verandering in opvatting die migranten bij zichzelf terugzien in de afgelopen jaren. In beide gevallen is er een toename van de bewustwording, de steun aan het kind, en controle die uitgeoefend wordt op het kind en de school. Echter, een verschil is te vinden in het feit dat de migrantenouders uit een andere cultuur komen. De gewoonten die meegenomen worden uit de andere cultuur beïnvloeden dit proces. De manier waarop met de gewoonten uit de oude cultuur wordt omgegaan verschilt per groep, zoals Ogbu (1978) beweert.

### *Kritische kanttekening*

In dit onderzoek is gewerkt met een wetenschappelijke methode (De Grounded Theory) om de betrouwbaarheid van de resultaten zo groot mogelijk te maken. Desondanks zijn er beperkingen in het onderzoek. Zo spreken veel van de migrantenouders die geïnterviewd zijn niet goed Nederlands. Dit is van invloed geweest op de manier waarop ze de vraag begrepen hebben, hun antwoorden hebben gegeven en hoe ze geïnterpreteerd zijn. In sommige gevallen was er een tolk aanwezig, en dan was te merken dat ouders duidelijker uit konden leggen wat ze bedoelden. Hiernaast hebben de interviewers in dit onderzoek af en toe niet goed doorgevraagd, wat een enkel ja of nee als antwoord opleverde. Op deze manier worden de resultaten minder betrouwbaar. Verder is er een kanttekening te maken bij de samenstelling van de groepen. De migrantengroep in dit onderzoek bestaat uit verschillende etniciteiten. Hoewel dit een afspiegeling is van de etnische verscheidenheid in Nederland, kan door de grote verschillen tussen de etniciteiten minder makkelijk gegeneraliseerd worden naar een bepaalde migrantengroep.

### *Concluderend en aanbevelingen*

Ondanks de kanttekeningen die er te plaatsen zijn, zijn er interessante resultaten gevonden in dit onderzoek. Concluderend kan gezegd worden dat migrantenouders meer negatieve kind- en schoolkenmerken beschrijven als bepalend voor het schooladvies, en geven Nederlandse ouders vaker aan dat de informele educatie thuis van invloed is geweest. Verder is de mate waarin migrantenouders hun kind zeggen te steunen gelijk aan de mate waarin Nederlandse ouders dit zeggen te doen. Inhoudelijk gezien is de steun echter anders; er ligt bij migrantenouders meer nadruk op controle op het kind en controle op de school, Nederlandse ouders richten zich meer op de ontwikkeling van het kind, zowel sociaal als cognitief. Migrantenouders hebben een controlerende houding tegenover school en geven aan het vaak niet eens te zijn met de school. Het proces van bewustwording van de opvoeding en de toename van ouderbetrokkenheid bij school welke in Nederland in de jaren 70 is begonnen, is vergelijkbaar met het proces waar migrantenouders zeggen dat ze doorheen gaan.

Aan de hand van de bevindingen kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden. In dit onderzoek is naar voren gekomen dat de relatie tussen de school en de migrantenouders vaak problematisch is. Het is in het belang van het functioneren van het kind dat deze relatie verbeterd wordt. Een duidelijke communicatie is daarbij belangrijk. Epstein (1995) beschrijft verschillende manieren om de ouderbetrokkenheid te vergroten. Met betrekking tot de communicatie tussen ouders en school geeft ze aan dat het belangrijk is de manier waarop de school met de ouders communiceert kritisch te bekijken. Hierbij moet gelet worden op de leesbaarheid en duidelijkheid van de communicatie, ook voor ouders die de Nederlandse taal niet goed beheersen. Verder kan de school het contact verbeteren door voorlichtingsavonden te houden over bijvoorbeeld het leersysteem, maar ook het contact met de docent is van groot belang. Het is belangrijk dat er tijd genomen wordt om samen dingen te bespreken, zo nodig met behulp van een tolk. De wantrouwende houding die migrantenouders hebben kan hierdoor verbeterd worden. De kwaliteit van de ouderbetrokkenheid zal toenemen, wat een positief effect zal hebben op de schoolprestaties van het kind.

## Bijlagen

### *Codeboom analyse*

#### Bepalend voor schooladvies

Ouders

School

Kind

Anders

#### Steun schoolzaken

##### Taken ouders

Praktische taken

Controleren, monitoren

Helpen bij huiswerk

Stimuleren

Contact

Met de school

Met het kind

Binnen gezin

Taakverdeling (+ Broertjes/zusjes)

Buiten gezin

#### Opvatting veranderd

#### Verschil eigen ouders

## Referenties

- Alkema, E. (2006). *Meer dan onderwijs*. Culemborg: Centraal Boekhuis.
- Bilgin, S. & C. Nelissen (1995). *De school thuis. Onderwijsondersteunend gedrag van Marokkaanse en Turkse ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs*. Leiden: LISWO.
- Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Bolt, L. E. (2010). Sociale erfenissen: oriëntaties van ouders bij het opvoeden. *Proefschrift Universiteit Utrecht*.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2005). *Jaarrapport integratie 2005*. Den Haag: CBS.
- CBS (2008). *Jaarrapport Integratie 2008*. Den Haag: CBS.
- CBS (2010). *Jaarboek onderwijs 2010*. Den Haag: CBS.
- Dom, L. (2006). *Ouders en scholen*. Gent: Katholieke Universiteit.
- Driessen, G. (2011). Onder advisering van allochtone leerlingen? Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Dorsselaer, Y. van, (2006). *Wit krijgt schrijft beter: schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Elbers, E. (2002). Interculturele pedagogiek een verkenning. Utrecht: Interne publicatie FSW.
- Eldering, L. (1997). Ethnic Minority in the Netherlands from a Cultural-Ecological Perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3), 330-50.
- Eldering, L. (2008). *Cultuur en Opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9) pp. 701-712.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grusec, J. E. & Hastings P. D. (2007). *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Guilford Press.
- Haan, M. de & Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: a multi-perspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- Haan, M. de (2011). The reconstruction of parenting after migration: a perspective from cultural translation. *Nog niet gepubliceerd*.
- Kağıtçıbaşı, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. F. Berry, M. H. Segall, & C. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology vol. 3* (p. 1-49). Londen: Allyn & Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: theory and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Leun, J., Kromhout, M., Easton, M., & Weerman, F. (2010). Criminaliteit, migratie en etniciteit, *Tijdschrift voor criminologie*, 52 (2), 107 – 121.
- Loo, J. & Keizer, B. (2004). *Effectief communiceren met ouders*. Deventer: Kluwer.
- Meijnen, G. W. & Wieringen, A. M. L. van (2000). *Onderwijs in maatschappelijk perspectief*. Antwerpen: Garant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (MOCW) (2009). *Onderwijs en Migratie Kabinetsreactie op het Groenboek "Migratie en mobiliteit: uitdagingen en kansen voor Europese onderwijssystemen"*. Den Haag: MOCW.
- MOCW (2011). *Onder advisering van allochtone leerlingen?* Den Haag: Inspectie van onderwijs, MOCW.
- Myrick, F. & Walker, D. (2006). Grounded theory: an explanation of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16, 547-559.
- Ogbu, J. T. (1978). *Minority Education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Pels, T. (2004). *Opvoeding en integratie: een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Culemborg: Centraal Boekhuis.
- Pels, T. (2002). *Tussen leren en socialiseren*. Assen: Uitgeverij van Gorcum.
- Pels, T. & de Haan, M. (2003). *Continuity and change in Moroccan socialization*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) (2003). *De samenstelling van schoolbesturen in het primair- en voortgezet onderwijs. Eindrapport*. Den Haag: SBO.
- SCP (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Schoorl, P. M. (1993). *Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory 2nd ed*. California: Sage publications.
- Timmerman, C. & P. Hermans (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen: Garant.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. New York: Westview.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) (2009). *Vertrouwen in de school: over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.