

# **Educatieve Samenwerking op het VMBO en het Praktijkonderwijs**

**Verschillen in de verwachtingen van ouders en leerkrachten**

Tatiana D.M. Bastiaanse  
[www.linkedin.com/in/tatianabastiaanse](http://www.linkedin.com/in/tatianabastiaanse)  
06 22 439 420  
TDMBastiaanse@gmail.com

KPCgroep 's-Hertogenbosch  
Drs. M. Rutten

Universiteit Utrecht  
Prof. Dr. M. de Winter

Juni 2011

## ABSTRACT

De totstandkoming van een samenwerking van ouders en leerkrachten in het VO wordt gehinderd door verschillen in verwachtingen en barrières in kennis, vaardigheden en attitudes. In deze studie worden 22 leerkrachten en ouders van een VMBO en school voor PrO geïnterviewd over hun verwachtingen en ervaringen met betrekking tot de educatieve samenwerking. Barrières van invloed op verwachtingen worden onderzocht. Ouders lijken samen te werken met de school om aan hun behoefte tot informatie te voldoen, zodat zij hun kinderen beter kunnen ondersteunen. Leerkrachten werken samen met ouders om ondersteund te worden in hun werk. De resultaten van de studie tonen aan dat een cumulatie van factoren van invloed is op de verwachtingen van de samenwerking tussen ouders en leerkrachten. De invloed van deze factoren wordt verklaard met behulp van de theorie van sociaal en cultureel kapitaal. Het wordt aanbevolen leerkrachten beter te scholen in de samenwerking met ouders. Uitgebreider onderzoek naar de behoeften van leerkrachten in de samenwerking met ouders moet aantonen welke ondersteuning nodig en gewenst is. De aansluiting van ouders bij het sociale netwerk van de school lijkt een manier om zowel de vaardigheden en kennis van de ouders te vergroten als tegemoet te komen aan de verwachtingen van de ouders en de leerkrachten in de samenwerking.

Effective parent-teacher collaboration is being hindered by differences in expectations of partnerships and barriers in knowledge, skills, and attitudes. This study explores the expectations of 22 teachers and parents of lower secondary education in the Netherlands. The barriers of influence on their expectations were investigated. Parents see in the information a teacher can provide to support their child in education, their main goal of a parent-teacher collaboration. Teachers see their collaboration with parents as a means of finding support in their jobs. The results of this study indicate the cumulation of factors of influence on the parent-teacher collaboration. These influences are being explained through social and cultural capital theory. It is recommended that teacher-education will devote more attention to parent-teacher collaboration. Extensive research is needed to define the precise needs of teachers. To fulfill the expectations of parents and teachers and to build parent's skills and knowledge it is recommended that they connect to the social network of the school.



## EDUCATIEVE SAMENWERKING OP HET VMBO EN IN HET PRAKTIJKONDERWIJS:

### VERSCHILLEN IN DE VERWACHTINGEN VAN LEERKRACHTEN EN OUDERS

**D**e aandacht voor ouderbetrokkenheid in het voortgezet onderwijs groeit. De betrokkenheid van ouders is op veel scholen een speerpunt in het beleid en er worden regelmatig goede ervaringen opgedaan in het vergroten en verbeteren van de ouderbetrokkenheid (Gruijter, Bijvoets & Naber, 2011). De meeste ouders vinden dat je als ouder naar school hoort te komen voor gesprekken met de leerkracht. Je hoort ook interesse te tonen in wat het kind doet en leert op school (Marketresponse, 2010). Desondanks zijn er groepen ouders die niet voldoen aan de verwachtingen van de school, niet naar school komen om te praten en thuis onvoldoende ondersteuning bieden aan het onderwijs (Onderwijsraad, 2010). Naast de normatieve assumptie dat je als ouder betrokken hoort te zijn, zijn er ook empirische argumenten voor ouderbetrokkenheid. Scholen zijn zoekende om die betrokkenheid het beste vorm te geven. Eén van die manieren is een educatief partnerschap met ouders (Beek, van Rooijen & de Wit, 2007).

Verschillende factoren hebben de aandacht die er is voor de relatie tussen leerkrachten en ouders vergroot. Ten eerste is er volgens de onderwijsraad (2003; Menheere & Hooge, 2010) een verschuiving gaande in de taakverdeling tussen ouders en de school. Van een gescheiden taakverdeling naar een gedeelde verantwoordelijkheid voor ouders en scholen. Waar de ouders vroeger als enige verantwoordelijk waren voor de opvoeding, krijgt de school steeds meer invloed op de opvoeding. Aan de andere kant krijgen ouders steeds meer taken in het onderwijs en wordt van hen verwacht dat ze actief meedenken over de kwaliteit daarvan. Deze gedeelde verantwoordelijkheid wordt ook wel het educatieve partnerschap genoemd. Dit concept wordt door Smit en collega's (2006) gedefinieerd als : ' ... een proces waarin de betrokkenen eropuit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen.' (Smit, Sluiter, Driessen, 2006. p.7).

Ten tweede is er de laatste jaren meer aandacht gekomen voor een groep ouders die niet participeert in het onderwijs. Deze moeilijk bereikbare ouders komen minder vaak naar school voor gesprekken en lijken thuis weinig te doen om het onderwijs te stimuleren. In deze groep zijn veel laagopgeleide en allochtone ouders te vinden (Smit et al., 2006). In de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs worden relaties gelegd tussen deze groep moeilijk bereikbare ouders en groepen slecht presterende leerlingen (Harris en Goodall, 2008). Het vergroten van de betrokkenheid van

deze ouders dient om de achterstanden van deze leerlingen in het onderwijs te verminderen (Gruijter et al., 2011) Het bereiken van de laagopgeleide en allochtone ouders is de afgelopen jaren het speerpunt van het ouderbetrokkenheidsbeleid geweest (Onderwijsraad, 2010).

Als derde factor van invloed op de aandacht voor ouderbetrokkenheid, benadrukken wetenschappelijke onderzoeken het belang van de samenwerking tussen ouders en school. Hoewel er geen consensus is over de effecten van ouderbetrokkenheid op de onderwijsresultaten (Smit, Driessen, Sluijter & Brus, 2007) stellen Schlee, Muller en Shriner (2009) de relatie met ouders gekoesterd moet worden willen kinderen succesvol zijn op school (Schlee, Muller en Shriner, 2009, p.233; zie ook Sheldon, 2003). Bij problemen als spijbelen en voortijdig schooluitval lijken ouders een belangrijke rol te spelen. De betrokkenheid van ouders thuis kan de motivatie en de onderwijsresultaten van leerlingen vergroten (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Vooral in de lagere vormen van onderwijs – Vmbo, PrO, VSO - spelen de problemen van spijbelen en schooluitval, juist daar zijn veel ouders laagopgeleid en allochtoon (Groeneveld, Benschop & Olvers, 2010; Ministerie van Onderwijs, 2010; Onderwijsraad, 2011).

Tenslotte moeten scholen steeds meer verantwoording afleggen aan ouders en de overheid voor tegenvallende onderwijsresultaten. Dit prikkelt scholen op zoek te gaan naar de oorzaak van die tegenvallende onderwijsresultaten. Internationale onderzoeken concluderen dat scholen de oorzaak te makkelijk leggen bij de geringe betrokkenheid van laagopgeleide en allochtone ouders (Crozier, 1999; 2001; Calabrese-Barton, Drake, Perez, Louis & George, 2004; Harris en Goodall, 2008; Kim, 2009; Luke, 2009).

Een gelijkwaardige samenwerking met ouders, met als doel de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en te verbeteren, is lastig als de populatie zo divers is. Heldere verwachtingen, een open communicatie en vaardige leerkrachten worden daarvoor als kritische succesfactoren genoemd (Beek, van Rooijen en de Wit, 2007; Onderwijsraad, 2010; Smit, 2006; de Wit, 2005). Het blijkt echter dat de verwachtingen van scholen en ouders uiteenlopen en dat een dialoog over de verwachtingen nog moeilijk tot stand komt (Onderwijsraad, 2010).

Deze studie heeft als doel inzicht te krijgen in de factoren die de samenwerking tussen ouders en leerkrachten beïnvloeden. Verschillende vormen van samenwerking tussen ouders en de school zullen worden toegelicht. Vervolgens zal er een beeld geschetst worden van de factoren die verschillen in verwachtingen van de samenwerking verklaren. Deze factoren worden ingedeeld in de verschillende ecologische niveaus van Bronfenbrenner (1979). Daarna zal er in kaart worden gebracht hoe deze

verschillende factoren de samenwerking beïnvloeden. De hoofdvraag van het onderzoek is: Op welke wijze spelen verschillen in verwachtingen een rol bij de totstandkoming van de educatieve samenwerking op scholen met laagopgeleiden en allochtone ouders? Hierbij wordt gekeken naar de verschillende factoren die volgens de participanten de samenwerking beïnvloeden en de gevolgen van de verschillen in verwachtingen. Om antwoord te geven op deze vraag zijn op het Vmbo en in het praktijkonderwijs elf leerkrachten en elf ouders geïnterviewd. Aan de hand van de resultaten van deze interviews worden aanbevelingen gedaan.

## LITERATUURSTUDIE

Het overgrote deel van de ouders in Nederland is betrokken bij het onderwijs van hun kind. Los van onderwijsbeleid en wetenschappelijk onderzoek aan de ene kant, is er de normatieve opvatting dat ouders geïnteresseerd horen te zijn in het onderwijs van hun kind. Van de ouders op het voortgezet onderwijs vindt 83% dat ouders op ouderavonden of andere activiteiten aanwezig moeten zijn (Marketresponse, 2010). Ouderbetrokkenheid is de eenzijdige betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs. Naast ouderbetrokkenheid wordt er in onderzoek en beleid gesproken over ouderparticipatie. Hiermee wordt de actieve betrokkenheid van ouders bij het onderwijs bedoeld. Helaas zijn er vele verschillende Nederlandse en Engelse termen die allen onderwijsondersteunende activiteiten van ouders en leerkrachten bedoelen. Er is geen consensus over de hanteren termen en definitie (Feuerstein, 2000; Lawson, 2003) en ze worden regelmatig door elkaar gebruikt (Smit et al., 2006). Hierdoor kunnen ook de resultaten van de verschillende onderzoeken moeilijk vergeleken worden. Er zal een poging worden ondernomen helderheid te scheppen in de verwarring rond de verschillende activiteiten die ouders ouderbetrokkenheid vallen.

### Vormen van betrokkenheid

In 1995 onderscheidt Epstein zes typen van ouderparticipatie. Zij benadrukt het belang van partnerschap tussen ouders, de school en de gemeenschap. De context van het gezin, de school en de gemeenschap beïnvloeden volgens haar het leren van kinderen. Hoe meer deze contexten overlappen, hoe beter dat is voor de ontwikkeling van kinderen. In het kader daarvan spreekt ze over school-like families en family-like schools. De typen van participatie die de overlap van deze contexten bevorderen zijn: (a) opvoeden, de voorwaarden scheppen voor het leren op school; (b) communiceren; (c) vrijwilligerswerk; (d) het ondersteunen van leeractiviteiten thuis; (e) samenwerking met de gemeenschap. (Epstein, 1995; 2001)

Deze vormen van ouderparticipatie worden internationaal het meest gehanteerd,

maar het is niet de enige indeling. Jeynes (2005; 2007) onderscheidt in twee meta-reviews van ouderbetrokkenheid verschillende vormen van ouderbetrokkenheid die in onderzoeken gemeten worden: (a) de verwachtingen van ouders van het kind; (b) aanwezigheid en participatie van ouders; (c) communicatie met de kinderen; (d) de betrokkenheid bij het huiswerk; (e) de opvoedstijl van de ouder.

Anderson en Minke (2007) onderscheiden drie vormen van ouderbetrokkenheid. Hun onderzoek sluit aan bij een reeks onderzoeken gebaseerd op het Hoover-Dempsey en Sandler model (1997). Dit is een psychologisch model ter verklaring van de motivatie van ouders om betrokken te zijn. Hoover-Dempsey en Sandler stellen dat de motivatie van ouders om betrokken te zijn bij het onderwijs van hun kind beïnvloed wordt door de manier waarop de over de betrokkenheid denken. (a) Hoe gaan ouders om met vragen om meer betrokken te zijn? (b) Hoe effectief denken ouders dat zij kunnen zijn in de samenwerking? (c) Vinden ouders het hun taak om betrokken te zijn? Anderson en Minke (2007) maken een onderscheid tussen de ouderbetrokkenheid thuis; dagelijkse ouderbetrokkenheid op school en incidentele ouderbetrokkenheid op school (Anderson & Minke, 2007).

Ouderbetrokkenheid is een containerbegrip: het omvat verschillende soorten activiteiten van ouders ter ondersteuning van het onderwijs. Het begrip educatief partnerschap (Beek et al., 2007) wordt de laatste jaren steeds vaker gebruikt om de gewenste relatie van ouders en leerkrachten aan te duiden. Educatief partnerschap gaat niet over de specifieke vorm van de activiteiten, maar over de manier waarop de relatie wordt vormgegeven. Educatief partnerschap gaat niet alleen over situatie op school maar ook over de betrokkenheid van de school bij de thuissituatie. Er wordt gesproken over een wederzijdse betrokkenheid van ouders en de school.

Het partnerschapsmodel, zoals uitgewerkt door de Wit (2005; Beek et al., 2007), bepleit de actieve betrokkenheid van ouders bij de school, bij het leren van het kind en de actieve betrokkenheid van de school bij de thuissituatie. Met betrokkenheid wordt de aanwezigheid bij gesprekken over het kind of het contact leggen met de school of de ouders bedoeld. Onder participatie valt het meehelpen, meedenken en meebeslissen van ouders en school. Figuur 1 is een weergave van het partnerschapsmodel. De drie richtingen van betrokkenheid: (a) ouders bij het kind, (b) ouders bij de school en (c) de school bij de thuissituatie staan op de horizontale as. Op de verticale as staan de activiteiten: meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen.



<b>Vorm</b> <b>Richting</b>	Meeleven	Meehelpen	Meedenken	Meebeslissen	
Ouders > eigen kind	<b>BETROKKENHEID</b>	1	2	3	4
Ouders > groep en de school of instelling als geheel		5	6	<b>PARTICIPATIE</b>	
De instelling of school > ouders		9	10	11	12

Figuur 1: Educatief Partnerschapsmodel (Beek et al., 2007)

Educatief partnerschap impliceert een gelijkwaardigheid tussen de twee partners (Harris & Goodall, 2008; Smit et al., 2006; Smit et al., 2007). Een eerste kritische succesfactor voor de educatieve samenwerking is volgens de Wit (2005) de wederkerige relatie waarin beide partners verantwoordelijkheden hebben. Daarnaast werken beiden naar een gezamenlijk doel toe: de optimale ontwikkeling van het kind. Subdoelstelling ondersteunen de totstandkoming van een optimale ontwikkeling: (a) een afstemming van pedagogisch handelen; (b) de ondersteuning van het reilen en zeilen op school en (c) de democratisering van het onderwijs: ouders denken en beslissen mee, de school legt verantwoording af aan de ouders. De ouder is eindverantwoordelijke voor de opvoeding van het kind, de school is eindverantwoordelijk voor het leren. Hoewel beide partners gelijkwaardig zijn in de relatie, zijn hun verantwoordelijkheden en taken niet gelijk. Een derde kritische succesfactor is de positieve grondhouding: de partners hebben respect voor diversiteit in opvattingen, geloven in de samenwerking en willen een positieve, open dialoog tot stand brengen. Verder dient er een partner te zijn die het voortouw neemt. Tenslotte moet er rekening gehouden worden met de groeiende autonomie van het kind die naarmate hij of zij ouder wordt taken in de relatie kan overnemen (Beek et al, 2007; de Wit, 2005).

De Onderwijsraad benadrukt het belang van een partnerschap van de school met ouders. Dit zou goed zijn voor de onderwijsresultaten van het kind, het gedrag van het kind en voor het functioneren van de school (Onderwijsraad, 2010; zie ook Coleman, 1988; Sheldon, 2003; Schlee, Muller & Shriner, 2009). Hoewel er inderdaad aanwijzingen zijn dat vormen van ouder en schoolbetrokkenheid goed kunnen zijn voor het kind, is het onduidelijk welke activiteiten waarvoor verantwoordelijk zijn

(zie Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007 en Smit et al., 2007 voor een discussie).

In recentere onderzoeken wordt de focus verlegd van het effect van ouderbetrokkenheid naar de verschillen in de motivatie tot ouderbetrokkenheid. In plaats van aandacht te besteden aan de effecten die de betrokkenheid van ouders kunnen hebben op het kind, wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar hoe en waarom ouders betrokken zijn. (Calabrese Barton et al., 2004). Tussen groepen ouders zijn er verschillen in de mate van ouderbetrokkenheid, daarnaast zijn er in vergelijking met de leerkrachten verschillen in verwachtingen van betrokkenheid en samenwerking (Onderwijsraad, 2010; Harris & Goodall, 2008). De verwachtingen van de ouders stellen het welbevinden van het kind als het primaire doel van de samenwerking. De samenwerking die de ouder verwacht draait om de ondersteuning van het kind (Knopf & Swick, 2007). De leerkracht ziet de samenwerking als onderdeel van zijn of haar werk, de steun van de ouders kan de taak van de leerkracht verlichten en kan zorgen dat het gedrag van het kind wordt bijgestuurd ter ondersteuning van het werk van de school. Sommige leerkrachten zien de samenwerking met ouders als een samenwerking ter ondersteuning van de school in plaats van een samenwerking voor de ondersteuning van het onderwijs aan de leerlingen (Harris en Goodall, 2008 zie ook : Blackmore & Hutchison, 2010; Lawson, 2003).

Niet alle ouders en leerkrachten hebben behoefte aan samenwerking en partnerschap. Voor ouders hebben verschillende factoren invloed op hun motivatie om betrokken te zijn en samen te werken met de school, maar ook leerkrachten worden op verschillende manieren beïnvloed in hun visie op ouderbetrokkenheid en hun samenwerking met ouders.

Het ecologische model, invloeden op verwachtingen van betrokkenheid

Hoe komt het dat de verwachtingen van ouders en leerkrachten van de samenwerking zo verschillen? Op meerdere ecologische niveau's zijn er invloeden die ouders motiveren om betrokken te raken en die de manier waarop ouders en leerkrachten betrokken zijn en samenwerken beïnvloeden. De factoren die de verschillen in verwachtingen beïnvloeden worden in kaart gebracht met behulp van het ecologische model van Bronfenbrenner (1979). Dit model verklaart de invloeden op een individu door de werking van verschillende ecologische systemen. Een microsysteem heeft een directe invloed op het individu. Overlappingsen van het microsysteem vormen samen het mesosysteem. Het exosysteem en het macrosysteem zijn de bredere sociale en culturele context van invloed op het individu.

De microsystemen van een individu zijn de contexten die een directe invloed op hem of haar hebben. Het gaat dan om de relaties met collega's en vrienden, om de

relaties met kinderen en partners, maar ook om de invloed van de psychologische en cognitieve processen op het gedrag.

De uitnodigingen van de leerkrachten en kinderen om betrokken te zijn hebben een invloed op de rolconstructie van de ouders. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong & Jones, 2001; Hoover-Dempsey, Green & Whitaker, 2010; Hoover-Dempsey & Jones 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Hoover-Dempsey, Wilkins, O'Connor & Sandler, 2004). Het beïnvloedt ook in hoeverre ouders het idee hebben dat hun betrokkenheid gewenst is op school. Hoe meer ouders uitgenodigd worden om betrokken te zijn, hoe meer ze het gevoel hebben dat betrokkenheid hoort en gewenst is. Daarnaast zijn uitnodigingen vanuit de school en de kinderen een indicator van de cultuur van de school, van de openheid en de sfeer op de school (Epstein, 2001; Feuerstein, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002; Kim, 2009).

De verwachtingen van de samenwerking met de leerkracht en/of school worden beïnvloed door de eigen onderwijservaringen van de ouders. Kohl stelt dat ouders met negatieve herinneringen aan hun leerkrachten en scholen, een minder positief beeld hebben van onderwijs. Deze ouders zullen daarom minder snel geneigd zijn samen te werken met de school. Daarnaast, stelt Kohl, heeft depressiviteit bij moeders en éénoouderschap een negatief effect op de mate van betrokkenheid van ouders. Deze ouders hebben minder tijd en energie om betrokken te zijn. Een depressieve moeder zal bij problemen op school nog wel de tijd maken om naar school te komen. Voor een grotere betrokkenheid zoals bijvoorbeeld in een ouderraad zal zij de energie en tijd niet snel hebben (Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Van invloed op de verwachtingen van de leerkracht zijn de ervaringen die de leerkracht heeft in de interactie met de leerlingen, ouders en collega's. Deze interactie geeft mede vorm aan de eigen-effectiviteitsverwachting van een leerkracht (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). De eigen-effectiviteitsverwachting van een individu is de mate waarin iemand verwacht dat een handeling een positief effect heeft. Een leerkracht die ervan overtuigd is dat hij een goede leerkracht is zal positievere verwachtingen hebben van de samenwerking met ouders. Deze leerkracht heeft waarschijnlijk in eerdere ervaringen met ouders positieve feedback gehad. Leerkrachten met een positieve verwachting van zijn of haar eigen-effectiviteit in de samenwerking met ouders, gaat die samenwerking met ouders ook eerder aan (Baeck, 2010; Kim, 2009). Daarnaast zijn leerkrachten het vanuit hun beroep gewend om een zekere mate van macht uit te oefenen en om op basis van observaties te oordelen over gedrag van kinderen. Deze gewoonten hebben bepalen mede de manier waarop ze naar de ouders kijken (Lasky, 2000).

Het mesosysteem wordt gevormd door de interactie tussen microsystemen op het individu. De interactie tussen het werk van de ouders en de gezinssituatie beïnvloeden bijvoorbeeld de tijd en de energie die een ouder kan en wil steken in de samenwerking met de school. Een alleenstaande moeder met een drukke of slecht betaalde baan heeft minder tijd en energie om betrokken te zijn bij de school (Desforges & Abouchaar, 2003; Harris & Goodall, 2008; Kohl et. al, 2000; Sheldon, 2003; Peña, 2000).

#### Sociaal kapitaal.

Het sociale netwerk van ouders koppelt verschillende microsystemen aan elkaar. Invloeden uit het netwerk hebben een effect op de verwachtingen van ouders. Het sociale netwerk voorziet ouders van de mogelijkheid om sociaal kapitaal te vergaren. Aan het einde van de jaren '80 werd door J.S. Coleman (1988) het concept sociaal kapitaal ingezet als middel om verschillen in de onderwijsresultaten van leerlingen te verklaren (Coleman, 1988; Field, 2008).

Volgens de theorie van het sociaal kapitaal (Coleman, 1988) worden verschillen in ouderbetrokkenheid verklaard door het verschil in sociaal kapitaal van hun ouders (Zie ook Crosnoe, 2004; Dika & Singh, 2002; Levine-Rasky, 2006; McNeal, 1999; Wang, 2008). De sociale netwerken van ouders voorzien hen van (a) informatie; (b) normen en effectieve sancties en (c) ondersteuning uit het netwerk (Wang, 2008). Dit zijn de uitingsvormen van het sociale kapitaal. De dichtheid van het netwerk of de mate waarin de leden elkaar vertrouwen beïnvloeden de mate waarin bronnen van sociaal kapitaal kunnen worden doorgegeven. Kinderen van ouders met een groot sociaal kapitaal kunnen door de informatie en ondersteuning vanuit het netwerk van hun ouders bijvoorbeeld sneller een stageplek vinden. Kinderen profiteren ervan als hun ouders met de leerkrachten opvattingen delen over het onderwijs belangrijk is. Ouders die veel contact hebben met andere ouders hebben meer informatie over het onderwijs en kunnen daardoor makkelijker helpen met huiswerk (Coleman, 1988). De functie van sociaal kapitaal is het faciliteren van de handelingen van actoren vanuit de sociale structuur. Sociaal kapitaal bestaat in de relatie tussen individuen. Deze relaties zorgen ervoor dat bronnen aangesproken kunnen worden, waarmee doelen bereikt kunnen worden die anders buiten het bereik van het individu zouden liggen (Coleman, 1988). Het sociale kapitaal van ouders zorgt verschillen in de verwachtingen van de samenwerking met de school. Het beïnvloedt of ouders school belangrijk vinden en wat ze vinden dat hun taken in de ondersteuning zijn. Voorbeelden van sociaal kapitaal van ouders zijn ouder-oudercontacten, helpen met het huiswerk, contact met de leerkrachten, vrijwilligerswerk op school en het helpen van het kind bij het maken van school en studieloopbaan keuzes (Dika & Singh, 2002; Wang, 2008).

Het exosysteem bestaat uit de invloeden tussen de sociale setting en de directe omgeving van het individu. Onder het exoniveau vallen lokale sociale voorzieningen als het onderwijs, buurtondersteuning, lokale werkgelegenheid en veiligheid in de buurt. Sommige gezinnen worden gezien als hoge risico gezinnen. Het gaat dan om thuissituaties waarin er sprake is van geweld, drugs, armoede etc. Deze factoren kunnen ervoor zorgen dat er geen tijd en energie is om een rol te spelen in het onderwijs. Wanneer ouders via de lokale voorzieningen hulp vinden voor hun problemen kunnen ze meer aandacht besteden aan wat de school van hen verwacht (Desforges & Abouchaar, 2003).

#### Cultureel kapitaal.

Een andere invloed op de verwachtingen van zowel ouders als leerkrachten is het cultureel kapitaal. Culturele voorkeuren en gebruiken zijn niet universeel. Het geven van een hand is niet overal een gepaste begroeting. Hoewel er geen consensus is over de definitie van cultureel kapitaal (Lamont & Lareau, 1988), lijkt het voornamelijk te bestaan uit communicatieve en culturele vaardigheden (Bourdieu, 1973). Het cultureel kapitaal van een individu zijn de sets met gebruiken en voorkeuren van de dominante groep in een bepaalde setting.

Het cultureel kapitaal wordt gevormd door de opvoeding en het onderwijs van een individu. Deze beïnvloeden de kennis en vaardigheden van een individu in verschillende settings. Indicatoren van cultureel kapitaal in de setting van de school zijn volgens Lareau (1987) (a) de interactie met andere ouders; (b) het begrip van het onderwijssysteem; (c) de interactie van de ouder met schoolpersoneel; (d) de communicatieve vaardigheden van de ouders. Ouders met cultureel kapitaal in de setting van de school weten hoe ze zich in verschillende situatie op een acceptabele en gewenste wijze moeten gedragen (Bourdieu, 1986; Lamont en Lareau, 1988; Lareau, 1987; Lareau & Horvat, 1999; Lareau & Weiniger, 2003).

Het onderwijs op school en de opvoeding in een gezin zijn niet cultuur-neutraal. Bij het leren en het opvoeden krijgen kinderen voorkeuren en gebruiken van de dominante cultuur overgedragen. Op school en in een gezin heersen normen over wat acceptabel en gewenst gedrag is. Kinderen leren de normen in deze verschillende contexten al doende en weten zich flexibel tussen de verschillende contexten te bewegen. Ouders en leerkrachten komen echter maar weinig in aanraking met de andere context. Ouders leren, wanneer ze weinig ervaringen hebben met het onderwijs, de gebruiken en voorkeuren op de school niet goed kennen en kunnen als gevolg daarvan geen cultureel kapitaal inzetten in de samenwerking met de leerkrachten. Zij verwachten dan niets bij te kunnen dragen in het onderwijs of buiten gesloten te worden (Abrams & Gibbs, 2002; Lareau & Horvat, 1999; Lareau & Weiniger, 2003; Pena, 2000).

Het macrosysteem.

Het macrosysteem omvat de bredere sociaal-economische en culturele context van een individu en de invloeden daarvan op de directe context. Het gaat dan om de cultuur in een land, om de invloed van de politiek op de individu, om de toegankelijkheid van het onderwijssysteem voor verschillende etnische groepen etc. De sociaal economische status van ouders is een van de meest onderzochte factoren van invloed op de betrokkenheid van ouders. Gesteld wordt dat ouders met een hogere sociaal economische status (SES) meer middelen hebben om hun kinderen te ondersteunen op school (Harris & Goodall, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Sacker, Schoon & Bartley, 2002 zie ook Desforges en Abouchaar. 2003).

Verwachtingen van de samenwerking tussen school en ouders worden beïnvloed door factoren heel dichtbij het individu en meer indirecte factoren: de ervaringen met het onderwijs en ervaringen met ouders, de taken die men voor zichzelf ziet in de samenwerking, en vertrouwen dat men heeft in een positieve uitkomst van de samenwerking. Een meer indirecte invloed hebben het sociaal en cultureel kapitaal. Aan de ene kant beïnvloeden zij de vaardigheden, normen en informatie die ouders en leerkrachten kunnen inzetten om effectief samen te werken met de school. Aan de andere kant beïnvloeden zij de houding ten opzichte van de samenwerkingspartner.

#### VERSCHILLEN IN VERWACHTINGEN VAN INVLOED OP EDUCATIEVE SAMENWERKING

Verschillen in verwachtingen zijn op zichzelf geen probleem, toch worden deze verschillen in verwachtingen als oorzaak aangeduid voor de problemen in de relatie tussen ouders en leerkrachten (Smit, et al., 2006; 2007; Onderwijsraad, 2010). Hoe komt het dat verschillen in verwachtingen kunnen leiden tot een onbevredigende samenwerking tussen ouders en leerkrachten?

Het cultureel en sociaal kapitaal in scholen komt het meest overeen met het cultureel en sociaal kapitaal van de autochtone middenklasse. Ouders hebben door hun eigen kapitaal een visie op goed en betrokken ouderschap (Baeck, 2010; Blackmore en Hutchison, 2010; Crozier, 1999; 2001; Harris & Goodall, 2008; Lasky, 2000; Lawson, 2003; McNeal, 1999). Deze verschillende verwachtingen van de partners hebben op een aantal manieren invloed op de totstandkoming van de samenwerking. Ten eerste beïnvloedt de verwachting die de leerkracht heeft van de kwaliteiten van de ouders in hoeverre hij of zij moeite doet om de ouder te betrekken bij het onderwijs (Kim, 2009). Leerkrachten kunnen van mening zijn dat bepaalde lageropgeleide ouders of ouders uit een andere cultuur minder in staat zijn een belangrijke bijdrage te leveren aan het onderwijs van hun kinderen (Crozier, 1999; 2001; Crozier & Davies, 2007; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Andere normen

voor opvoeding en ondersteuning worden door leerkrachten beoordeeld als minder effectieve of goede normen. Lasky (2002) stelt dat leerkrachten zichzelf zien als een autoriteit op het gebied van opvoeding en onderwijs en vanuit dat perspectief gewend zijn om gedrag van anderen te beoordelen (Lasky, 2000; zie ook Hauser-Cram, Sirin & Stipek 2003; Knopf & Swick, 2007; Lawson, 2003). Het cultureel kapitaal van de ouders en de mate waarin hun waarden en normen als acceptabel en gewenst worden gezien, hebben dus een belangrijke invloed op de mate waarin ouders door de leerkrachten als partners gezien worden. Autochtone ouders met cultureel kapitaal overeenkomstig met dat van de school werken prettiger samen met leerkrachten (Anderson & Minke; Lamont & Lareau, 1988; Lareau, 1987; Lareau & Horvat, 1999). Pas wanneer leerkrachten de betrokkenheid van ouders met ander cultureel kapitaal herkennen en erkennen, raken ze overtuigd van de bijdrage die deze ouders kunnen leveren aan het onderwijs van hun kinderen (Hoover-Dempsey et al. 2002; Pena, 2000).

Ten tweede zijn de verwachtingen die leerkrachten hebben van de bronnen die ouders kunnen inzetten van invloed op de samenwerking. De tijd en energie die ouders aan de betrokkenheid kunnen besteden beïnvloedt de mate waarin de leerkracht hen uitnodigt om betrokken te zijn. In de relatie met ouders die fulltime werken, veel zorgen aan hun hoofd hebben, de taal niet spreken wordt veel minder tijd en energie door de leerkracht gestopt dan in blanke, middenklasse huismoeders. Leerkrachten beseffen dat een lage SES, éénouderschap en taalbarrières zorgen voor minder betrokkenheid en verwachten van deze ouders ook minder betrokkenheid (Kim, 2009; zie ook Kohl et al., 2000; Hoover-Dempsey et al., 1987). Ouders met weinig sociaal kapitaal, die geen contact hebben met andere ouders, weinig helpen met het huiswerk, minder vaak naar school komen, andere normen hebben met betrekking tot het onderwijs worden door de leerkrachten minder vaak uitgenodigd om samen te werken. Ouders die niet worden uitgenodigd om samen te werken met de school zullen ook minder snel gemotiveerd zijn om samen te werken (Deslandes & Bertrand, 2005).

Als derde factor van invloed op de samenwerking met ouders gelden de verwachtingen die leerkrachten hebben van hun positie in de relatie met ouders (Baeck, 2010; Kim, 2009; Lasky, 2000). Leerkrachten die ervan overtuigd zijn dat zij goed lesgeven gaan zelfverzekerder gesprekken aan met alle ouders (Hoover-Dempsey et al. 1987, 2002). Zij nodigen ouders eerder uit om mee te denken en mee te beslissen (Garcia, 2004). Leerkrachten die onzeker zijn, die het gevoel hebben dat ze alleen staan in de communicatie met ouders, hebben meer moeite met een gelijkwaardige relatie met ouders. Deze leerkrachten hebben een voorkeur voor de ouder als supporter. Een ouder als supporter toont betrokkenheid bij het onderwijs en ziet de leerkracht als autoriteit op didactisch en pedagogisch gebied. Deze ouder ziet het onderwijs niet

als zijn of haar verantwoordelijkheid (Abrams & Gibbs, 2002; Baeck, 2010). Hoewel de meeste ouders geen problemen hebben met de supportersrol, zijn er enkele ouders die meer invloed willen. Vaak zijn dit de hoogopgeleide ouders. Zij hebben meer kennis van het schoolsysteem en zijn beter in staat de handelingen van de leerkracht te beoordelen en dit te verwoorden. Leerkrachten kunnen zich door deze ouders bedreigd voelen en proberen ouders op afstand te houden door zich een professionele houding aan te meten (Baeck, 2010; Lasky, 2000). Tenslotte spelen de verwachtingen die ouders van de school en het onderwijs hebben een rol. Deze beïnvloeden in hoeverre zij een samenwerking willen aangaan met de leerkrachten (Crozier, 1999; 2001; Kim, 2009). Ouders die de school zien als een belangrijk onderdeel van het leven van hun kind gaan eerder een samenwerkingsrelatie aan met de leerkracht. Sommige ouders verwachten dat hun bijdrage aan de school niet voldoende is om een verschil uit te maken en laten de ondersteuning van het onderwijs daarom aan de leerkracht (Baeck, 2010) of aan andere ouders over (Pena, 2000; Levine-Rasky, 2009). Ouders die verwachten niet welkom te zijn op de school, omdat de school volgens hen geen hulp nodig heeft of omdat ze denken dat de leerkrachten dat vervelend vinden, zullen minder snel naar school komen (Epstein, 2001; Feuerstein, 2000; Hoover- Dempsey et al., 2002).

Wang (2008) stelt dat allochtone ouders moeite hebben met de normen op de scholen in het 'gast-land'. Zij beschikken over minder sociaal kapitaal dan autochtone ouders. De relaties die zij hebben met de leerkrachten zijn onvoldoende hecht om te functioneren als sociaal kapitaal en kunnen daarom niet dienen als bron van informatie, normen en ondersteuning voor de ouders. Daarnaast hebben migranten ouders volgens Wang vaak verkeerde aannames over de normen – acceptabel en gewenst oudergedrag – op een school die de relatie met de school niet ten goede komt. Wang (2008) toont aan dat niet elke oorzaak voor het spaak lopen van relaties met ouders bij de school ligt (Wang, 2008; zie ook Hoover- Dempsey & Sandler, 1997; Hoover- Dempsey et al., 2002). De manier waarop ouders de informatie die ze hebben over de school en het onderwijs verwerken heeft een grote invloed op de motivatie die zij tonen om betrokken te zijn. Sommige ouders hebben een beeld van de school dat niet overeenkomt met de daadwerkelijke gang van zaken. Veel onderzoeken leggen echter een groot deel van de verantwoordelijkheden voor het mislukken van de samenwerking bij de school neer. Onderzoekers stellen dat ouders in achterstandssituatie al genoeg te verwijten valt en het voor scholen makkelijker is om de oorzaak van het falen van een partnerschap bij hen neer te leggen zonder dat er gekeken wordt naar wat de school zou kunnen doen. Zelfs als ouders betrokken willen zijn, is dat niet altijd mogelijk omdat de school daar niet de ruimte voor biedt (Calabrese-Barton, et al., 2004; Crozier, 1999; 2001; Crozier & Davies, 2007; Kim,



2009; Luke, 2009).

Het perspectief van de leerkracht en de verwachtingen van wat een goede ouder doet sluit dus niet aan bij wat bepaalde groepen – lageropgeleide, allochtone of juist de hoogopgeleide – ouders doen. Als daar niet over gecommuniceerd kan worden, omdat de ouders beperkt zijn in hun mogelijkheden of omdat de leerkrachten vaardigheden te kort komen, resulteert dit in een onvruchtbare samenwerking. De leerkrachten worden dan bevestigd in hun aannames van bepaalde groepen ouders en de ouders worden bevestigd in hun aannames van de leerkrachten en het onderwijs (Crozier, 1999; 2001; Crozier & Davies, 2007). De vicieuze cirkel die zo ontstaat kan worden onderbroken door de school. Vanuit het Nederlandse beleid wordt van de scholen verwacht dat zij moeite doen om de stand van zaken met betrekking tot het educatieve partnerschap te verbeteren. De onderwijsraad (2010) stelt dat scholen niet de verantwoordelijkheid en mogelijkheid hebben om gebrekkige opvoeding en ongezonde thuissituaties te verbeteren. Zij hebben echter wel ‘... de inspanningsplicht in het bereiken van ouders en het werken aan goede contacten met ouders’ (Onderwijsraad, 2010, p.45).

## PROBLEEMSTELLING

De problemen die in internationale onderzoeken worden aangetoond zijn ook van toepassing in de Nederlandse context. Niet elke ouder kan en wil een partner zijn van de school. Een grote groep laagopgeleide en allochtone ouders ziet de school als een instituut met professionals die je hun werk moet laten doen. Deze ouders hebben geen behoefte aan bemoeienis van de school bij de thuissituatie (Menheere & Hooge, 2010). Smit en collega’s (2006) stellen dat veel leerkrachten het lastig vinden een partnerschap aan te gaan met deze ouders. Zij hebben verschillende waarden en normen, denken anders over opvoeding, zijn niet in staat om het onderwijs thuis te ondersteunen en hebben een taalachterstand waardoor communiceren lastig is (Smit et al., , 2006). Doordat onderwijspersoneel de waarden en normen van de autochtone middenklasse vertegenwoordigen is er op scholen waar veel ouders lager opgeleid en/of allochtoon zijn een verschil in perspectief op onderwijsondersteuning en samenwerking (Blackmore & Hutchison, 2010; Harris en Goodall, 2008).

Het Vmbo kampt met specifieke problemen wat betreft de samenwerking met ouders. Ouders uit het Vmbo zijn lager opgeleid dan ouders van de Havo en het Vwo en lager opgeleid dan de gemiddelde Nederlander (Groeneveld et al 2010). Daarnaast zitten er op het Vmbo relatief meer allochtone leerlingen (Ministerie van Onderwijs, 2010). De onderwijsraad stelt in 2011 dat leerkrachten in het Vmbo meer dan de leerkrachten in het hogere voortgezet onderwijs de competenties moeten bezitten om samen te werken met ouders, collega’s en professionals. In het Vmbo zitten

relatief veel zorgleerlingen waarvoor maatwerk noodzakelijk is. Ouders kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de pedagogische afstemming van de individuele trajecten. In het Vmbo zijn de leerkrachten veel tijd kwijt met het orde houden in de klas. Volgens de Onderwijsraad richten de leerlingen zich op wat ze in het hier en nu plezier oplevert en heeft het onderwijs bij hen geen prioriteit (Onderwijsraad, 2011). Ouders kunnen met hun ondersteunend gedrag de motivatie van de leerlingen vergroten en de leerkrachten helpen bij het reguleren van het gedrag op school (Desforges & Abouchaar, 2003; Roeser et al., 2000). In het Vmbo zijn ouders dus hard nodig, de populatie ouders op het Vmbo maakt het echter lastiger om een partnerschap met ze aan te gaan.

De leerlingen van het praktijkonderwijs hebben specifieke leer- en gedragsproblemen, waarvoor handelingsplannen opgesteld worden. Deze handelingsplannen worden afgestemd op de individuele behoeften van de leerling en hiervoor is afstemming met de ouders gewenst. Deze kennen het kind immers het best. De voordelen die ouders het Vmbo kunnen bieden gelden ook voor het praktijkonderwijs: ondersteunen bij het reguleren van het gedrag en bij het vergroten van de motivatie. Ouders van leerlingen in het praktijkonderwijs zien de verwijzing naar het praktijkonderwijs volgens het CPS ([www.cps.nl](http://www.cps.nl)) vaak als een tegenslag. Een goede opvang door de school kan ervoor zorgen dat zij over hun eerste teleurstelling heen komen en inzien dat de praktijkschool voor hun kind het best passende onderwijs is. Een goede communicatie is daarbij een vereiste. Verder hebben leerlingen die van de school afkomen niet altijd direct een baan. Vaak hebben zij nog begeleiding nodig in het vinden van een baan of in het werk zelf. Het is dan van belang dat ouders dat traject volgen, zodat zij kunnen ingrijpen wanneer dat nodig is. Ouders dienen daarvoor kennis te hebben van de mogelijkheden van het kind, van het onderwijs dat het kind heeft gevolgd en van de mogelijke ondersteuningsvarianten (Dekkers, D'have & Scholt, 2009).

De huidige generatie leerkrachten in het Voortgezet onderwijs heeft op de opleiding weinig geleerd over samenwerken met ouders. De kennis, vaardigheden en houding die ze hebben ten opzichte van partnerschap met ouders halen ze uit de praktijk, hun eigen ervaringen en uit aanvullende trainingen en workshops. De onderwijsraad stelt dat er op gebied van scholing nog een grote inhaalslag te maken valt. Leerkrachten gaan onvoldoende professioneel om met de verschillen in verwachtingen van de samenwerking tussen hen en de ouders. Ouders worden onvoldoende als gelijkwaardig gezien, wat een partnerschapsrelatie in de wegstaat (Onderwijsraad, 2010; Flentge, 2007; Klaassen, 2008; Smit et al., 2006; Smit et al., 2007). Een gelijkwaardige samenwerking met ouders wordt gezien als een bedreiging voor de professionaliteit en autoriteit van de leerkracht (Menheere & Hooge, 2010; Onderwijsraad, 2010).

## VRAAGSTELLING EN DOELSTELLINGEN

In de literatuurstudie van deze thesis is gesteld dat veel verschillende activiteiten onder ouderbetrokkenheid vallen en dat het niet altijd duidelijk is welke activiteit tot welk effect leidt. Daarnaast hebben zowel directe als indirecte factoren een effect op de verwachtingen van ouders en leerkrachten. Tenslotte is verklaard waarom verschillen in verwachtingen kunnen leiden tot het falen van een samenwerkingsrelatie. De stand van zaken met betrekking tot educatief partnerschap in Nederland is toegelicht. Met name op scholen met een populatie van lageropgeleide en allochtone ouders wordt de relatie als problematisch gezien. Juist op deze scholen is er behoefte aan een goede relatie om het onderwijs van de leerling te ondersteunen. In het onderzoeksdeel van deze studie wordt op een school voor Vmbo en op een school voor praktijkonderwijs onderzoek gedaan naar de verwachtingen van leerkrachten en ouders en de factoren die voor hen van invloed zijn op de samenwerkingsrelatie. Het doel van het onderzoek van deze studie is inzicht te krijgen in de factoren die de samenwerking tussen ouders en leerkrachten beïnvloeden, ten einde deze te kunnen verbeteren.

Deze studie dient een maatschappelijk belang: het verbeteren van de relatie tussen ouders en leerkrachten door de functie van de verwachtingen in de relatie te onderzoeken. Leerkrachten die effectiever samenwerken met ouders en een betere relatie met ouders kunnen onderhouden kunnen deze ouders meer kennis en informatie overdragen. Volgens Coleman (1988) kan de overdracht van sociaal kapitaal, informatie, normen en ondersteuning die handelingen ter ondersteuning van het onderwijs faciliteren (Wang, 2008), alleen plaatsvinden als de relatie voldoende hecht is. Ouders met een groter sociaal kapitaal kunnen vervolgens meer doen om hun kinderen te ondersteunen en te motiveren in en voor het onderwijs.

In het onderzoek worden de verwachtingen van de leerkrachten en ouders onderzocht. Daarnaast worden de participanten bevraagd over de factoren die voor hen van invloed zijn op de samenwerkingsrelatie. Er specifiek gekozen voor scholen die een lager niveau van voortgezet onderwijs aanbieden omdat deze een groter aandeel lageropgeleide en allochtone ouders hebben.

De hoofdvraag luidt: op welke wijze spelen verschillen in verwachtingen een rol bij de totstandkoming van de educatieve samenwerking op scholen voor Vmbo en PrO met laagopgeleiden en allochtone ouders?

De volgende subvragen ondersteunen de beantwoording van de hoofdvraag:

1. Welke verwachtingen hebben ouders en leerkrachten op het Vmbo en het PrO van de educatieve samenwerking?
2. Welke factoren benoemen zij die van invloed zijn op de verwachtingen van de educatieve samenwerking?

De verwachting is dat ouders en leerkrachten verschillen in de doelen van de samenwerking en in de constructie van de rollen in de samenwerking. Factoren van invloed zullen vermoedelijk de kennis en vaardigheden van ouders en leerkrachten zijn, de tijd en energie die ze hebben voor de samenwerking. Verwacht wordt dat het sociaal en cultureel kapitaal van de ouders een rol speelt bij de verwachtingen van de leerkracht. Daarnaast is de verwachting dat ouders in sterke mate worden beïnvloed door voormalige ervaringen in het onderwijs.

## METHODE

### Participanten

Voor dit onderzoek zijn vier scholen gevraagd mee te werken. Deze scholen komen uit de leerkring Intensivering School-oudercontacten Voortgezet Onderwijs Allochtone en Laagopgeleide Ouders (ISVO-ALO). Deze scholen hebben een plan ingediend om het school-oudercontact te verbeteren en worden daarin ondersteund door de KPCgroep. Er zijn twee scholen geselecteerd waar het school-oudercontact zich richt op het verbeteren van de relatie met ouders en op het verkrijgen van meer informatie over de verwachtingen van ouders. Het gaat om een praktijkschool en LWOO in Noord-Holland en een dependance voor Vmbo in Zuid-Holland.

PrO & LWOO. Het betreft een locatie van een scholengemeenschap waar zowel het praktijkonderwijs als het LWOO is gehuisvest. De school huisvest ruim 200 leerlingen, verdeeld over een onderbouw en een bovenbouw. De school werkt met competentiegericht onderwijs en handelingsplannen. Deze worden per leerling vastgelegd en in overleg met ouders en de leerling drie maal per jaar besproken. Het eerste jaar is er een kennismakingsdag waar de ouders zelf kunnen ervaren hoe het onderwijs wordt gegeven. Er wordt door de mentor een huisbezoek afgelegd en ouders ondertekenen een document waarmee ze aangeven achter de onderwijsvorm te staan. De school werkt met Magister, ouders kunnen op deze wijze op de hoogte blijven van de resultaten en het gedrag van hun kind. De sfeer in het gebouw is intiem. Iedereen lijkt elkaar te kennen en wordt begroet. In het schoolplan 2007-2011 staat een verbeterde communicatie met ouders en de omgeving als streefdoel. Het verbeteren van de communicatie houdt volgens het plan in dat ouders goed geïnformeerd worden over de ontwikkeling van hun kind en het onderwijs op school.

Vmbo. Het Vmbo is een dependance van een school voor Vmbo, Havo en Vwo. Op deze locatie worden de niveau's bbl, kbl, gtl tl-bovenbouw onderwezen. De twee locaties voor Vmbo huisvesten samen 900 leerlingen. De school werkt met laptops en is een voorloper op het gebied van digitaal onderwijs. De leerlingen hebben 30% van de lessen in projectvorm met hun mentor, de overige uren worden reguliere vakken gegeven. Voor ouders is er drie maal per jaar de gelegenheid

met de mentor of een van de andere leerkrachten te spreken. Hiervoor worden ze uitgenodigd of kunnen zij een aanvraag doen. De school werkt met Magister, ouders kunnen op deze wijze op de hoogte blijven van de resultaten en het gedrag van hun kinderen. In het strategisch beleidsplan 2006-2010 worden geen doelen met betrekking tot ouders vermeld. Uit de schoolgids wordt duidelijk dat school-oudercontact plaats vindt op formele en informele wijze. Er is een ouderraad. In het zorgplan staat een protocol vermeld waarin ook de inhoud en frequentie van het contact met ouders staat vermeld.

Selectie participanten. Via de contactpersoon op school zijn een aantal leerkrachten gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Zij hebben een brief gekregen om ze te informeren over het onderzoeken en hebben hun toestemming verleend voor een interview. Op het Vmbo zijn dat vijf docenten en één onderwijsondersteunende en op de praktijkschool zijn er vijf docenten geselecteerd. In totaal zijn er zes vrouwen en vijf mannen geïnterviewd.

De leerkrachten hadden verschillende culturele achtergronden: Drie Nederlandse vrouwen, vier Nederlandse mannen, een Surinaamse vrouw, een Marokkaanse vrouw, een Turkse vrouw en een Turkse man. Vijf leerkrachten waren ouders dan 35, zes leerkrachten jonger, vier leerkrachten hadden minder dan 5 jaar onderwijservaring. Op de praktijkschool zijn 16 ouders benaderd, door de contactpersoon op de school, voor een gesprek waarvan er acht positief reageerde. Met zes ouders is daadwerkelijk gesproken. Een ouder zegde op het laatste moment af en een ouder was niet aanwezig op het afgesproken tijdstip. Met vijf moeders en een vader is gesproken. Alle moeders waren Nederlandse, de vader was van Latijns-Amerikaanse afkomst. Twee ouders hebben een LBO opleiding genoten, alle andere ouders hebben een MBO opleiding gedaan. Alle ouders werken.

Op het Vmbo zijn er door de mentoren 12 ouders voorgedragen, de onderzoeker heeft contact opgenomen met deze ouders. Van deze ouders reageerde er zes positief, met deze ouders is een afspraak gemaakt. Bij twee ouders is het interview thuis gehouden, één ouder zegde op de dag zelf af en met drie ouders is op de school afgesproken. Alle ouders waren moeders en hadden een MBO opleiding genoten, vier moeders werken en één moeder had bewust geen baan. Alle moeders waren Nederlandse.

#### Onderzoeksopzet

De doelstelling van dit onderzoek richt zich op het verkrijgen van meer inzicht in de betekenis die de samenwerking tussen ouders en school voor de betrokkenen heeft. Een kwalitatieve methode leent zich daar het beste voor. Boeije (2010) definieert het doel van kwalitatief onderzoek als volgt: “[...] het beschrijven en begrijpen van de

betekenis die mensen geven aan sociale fenomenen” (Boeije, 2010, p.11).

De problemen rond partnerschap met ouders zijn situatie-specifiek. Gesteld is, dat verschillen in sociale en culturele context leiden tot verschillen in verwachtingen van de samenwerking. Elke school heeft een andere populatie ouders en elke school is qua leerkrachten populatie, beleid en praktijk uniek. Zo hebben sommige scholen behoefte aan meer contact met ouders, waar andere scholen juist meer grenzen willen aangeven voor de mate van inspraak die ouders hebben of de kwaliteit van het contact willen verbeteren. Om dieper in te kunnen gaan op de verwachtingen van ouders en leerkrachten in een bepaalde setting is gekozen voor een case-studie. Volgens Baarda (2009) is een kwalitatieve case-studie de beste methode om de betekenis van een probleem voor een bepaalde groep te onderzoeken. De interviews in dit onderzoek moeten aantonen wat de ervaren verschillen zijn in verwachtingen van de samenwerking tussen ouders en leerkrachten, maar ook hoe ouders en leerkrachten daar mee omgaan. Op deze manier geef je de betekenis en inhoud van het probleem goed weer (Baarda, 2009).

Kwalitatieve interviews. Met alle participanten zijn gestructureerde interviews gehouden. Hierbij is gebruik gemaakt van een semi-gestructureerde topiclijst waarbij er voor de interviewer ruimte was om vragen te herformuleren, de volgorde te veranderen en door te vragen of aanvullende vragen te stellen. Hierdoor werd het mogelijk om dieper op de verwachtingen van de ouders en leerkrachten in te gaan en door te vragen op de achtergrond van die verwachtingen. De interviews duurde gemiddeld 45 minuten met een maximum van 90 minuten en een minimum van 18 minuten.

Er zijn 22 interviews gehouden waarbij er een uur werd uitgetrokken voor de het gesprek. Van tevoren is er een topiclijst gemaakt voor ouders en een topiclijst voor leerkrachten. Alle interviews zijn gestart met een beeld te krijgen van de participant, leeftijd, hobby's, opleiding, werk, religie, cultuur, eventuele kinderen, andere sociale activiteiten. Met deze gegevens werd het ijs gebroken. Daarnaast gaf het de interviewer een beeld van de sociale en culturele context van de participant.

Vervolgens is er gevraagd naar een aantal topics. De volgorde waarin deze gerangschikt staan is niet in elke interview aangehouden. De ervaringen van de participant in de samenwerking, de verwachtingen van de doelen van de samenwerking en de verwachtingen van de samenwerking zelf, de rollen van de leraar/school, de rollen van de ouders werden bevraagd om te onderzoeken welke verwachtingen de leerkracht en ouder had van de samenwerking met de school. Bij elk topic is steeds doorgevraagd, er werden concrete voorbeelden gevraagd en de rollen van de participant in de verschillende situaties werden toegelicht. Bij het bespreken van deze topics is door de onderzoeker aandacht besteed aan de factoren

die de mening van de participant over de relatie beïnvloeden. Daarnaast is er gevraagd naar de benodigde vaardigheden en kennis voor de samenwerking met school. Na 5 interviews zijn daar aan toegevoegd: macht en invloed, communicatie, ondersteuning. Deze topics bleken in de 5 eerste interviews belangrijk te zijn voor de participanten en zijn aan de topiclijst toegevoegd om de aanname te controleren dat deze inderdaad een rol spelen in de relatie met ouders. Voor een volledige topiclijst en voorbeeldvragen verwijs ik naar bijlage 1 en 2.

Analyse. Na elke afnamedag zijn de interviews getranscribeerd en gecodeerd. In de eerste fase van het coderen zijn alle interviews doorgelezen en is er een label gezocht bij de stukken die bij elkaar horen. Dit open coderen (Boeije, 2010) ging gelijk op met de afname van nieuwe interviews. Na 5 interviews met leerkrachten en 4 interviews met ouders bleken veel antwoorden en ervaringen te gaan over de thema's communicatie en ondersteuning. Daarnaast bleek dat er in de topiclijst geen onderwerp was dat specifiek naar machtsverschillen en invloedsverschillen vroeg. Deze zijn als topic toegevoegd aan de verdere interviews. Nadat alle interviews waren afgenomen, getranscribeerd en de eerste maal waren gecodeerd zijn de interviews met elkaar en de theorie vergeleken om tot een aantal belangrijke thema's te komen. Deze thema's zijn opgedeeld naar de verschillende subvragen waar ze antwoord op geven.

In de ervaringen en verwachtingen van de leerkrachten en ouders is gezocht naar overeenkomsten en verschillen. Onder de verwachtingen van ouders en leerkrachten vallen de thema's ondersteuning en communicatie. De factoren die ouders en leerkrachten als invloed op de samenwerking zien zijn aan de ene kant gekoppeld aan de verwachtingen en ervaringen die zij benoemen en aan de andere kant zijn ze per soort factor gelabeld.

## RESULTATEN

In april en mei 2011 zijn op het Vmbo en op de school voor praktijkonderwijs 11 ouders en 11 leerkrachten geïnterviewd. De resultaten van de interviews worden hieronder weergegeven. Eerst zal worden ingegaan op de verwachtingen van ouders en leerkrachten. Vervolgens worden de factoren besproken die volgens de participanten van invloed zijn op de samenwerking.

### Verwachtingen van Partnerschap

De meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten en ouders zijn tevreden met de wijze waarop de betrokkenheid tot uiting komt. De geïnterviewde ouders van beide scholen vinden dat de school open staat voor communicatie en hebben het gevoel

dat ze een gelijkwaardige partner van de leerkracht zijn. De leerkrachten geven aan dat ze open staan voor de ouders en dat de meeste ouders een gelijkwaardige partner zijn. Sommige ouders zijn volgens hen echter niet in staat de verantwoordelijkheden te dragen die zij van hen verwachten, bij die ouders vinden de leerkrachten dat ze de leiding moeten nemen: ‘En wij vinden dat ouders ook de verantwoordelijkheid moeten dragen. Vooral bij onze populatie. Sommige ouders hebben niet de macht om dat te kunnen’ (PrO); ‘[...]er zijn ook ouders die zeggen ik weet het niet, nou dan neem ik uiteindelijk toch de beslissing en dan zeg ik nou laten we het eerst deze aanpak proberen lukt het niet dan proberen we een andere aanpak’ (Vmbo); ‘En soms verschilt het ook en soms moet je heel erg leiding nemen in zo’n gesprek en de andere keer moet je juist ouders afremmen. Ik denk dat je dan gewoon in probeert te spelen op de situatie’ (PrO).

In de richting van ouderbetrokkenheid bij de leerling lijken de meeste ouders mee te helpen en mee te denken. De leerkracht is degene die de uiteindelijke beslissingen neemt met betrekking tot het onderwijs maar de ouders hebben volgens eigen zeggen voldoende invloed. Op de vraag in hoeverre ouders invloed hadden op de pedagogische en didactische zaken op school antwoordden de ouders: ‘[...]je wordt echt gehoord, wat jij verwacht en dat wordt verwerkt in het handlingsplan’ (ouder, PrO)’. Geen van de andere ouders had behoefte aan meer invloed op de school. Ze gaven aan voldoende gehoord te worden en geen behoefte te hebben iets te veranderen op school.

De leerkrachten waren tevreden met de invloed die ouders konden uitoefenen. In het PrO kunnen ouders met hun tips, opmerkingen en feedback terecht in het ouderpanel: ‘We hebben ook niet voor niets het ouderpanel waarin we een heel stel kritische ouders hebben die euh natuurlijk onze ontwikkeling kritisch volgen. En terecht ook vind ik. En dat hebben we bewust zo gedaan omdat we die input willen hebben [...]’. Op het Vmbo wordt aangegeven dat leerkrachten openstaan voor opmerkingen van de ouders.

Op de vraag in hoeverre ouders mogen meebeslissen met het onderwijs of het reilen en zeilen op school antwoordden de ouders dat zij dat niet nodig vinden: ‘dat is in de praktijk gewoon niet haalbaar. Als je dat wilt dan moet je in de MR gaan zitten’ (Ouder, PrO); ‘meebeslissen – ja wat is belangrijk, welke schoolboeken. Nou daar heb je de medezeggenschap raad. Dan ga je toch in de medezeggenschapsraad’ (Ouder, Vmbo). Ook de leerkrachten reageren overwegend negatief op deze vraag: ‘Ze mogen beslissen? Ik zou zo een twee drie niet weten, misschien met excursie dat ze mogelijkheden moeten bieden? Want we twijfelen nu enorm of we wel of niet op kamp gaan dit jaar’ (Vmbo).

Met betrekking tot de betrokkenheid van de school bij de thuissituatie gaven alle ouders aan open te staan voor huisbezoeken: ‘Dat de leerkracht ook ziet nou hier



woont ie. Dit is de leerling, dit is de ouder, je komt elkaar toch op een andere manier, want ik ben de baas in mijn huis natuurlijk. Dan is de leraar natuurlijk toch een beetje in een andere rol he?’ (Ouder, PrO). Slechts één ouder op het praktijkonderwijs gaf aan geen behoefte te hebben aan bemoeienis met de thuissituatie: ‘Mogen leerkrachten zich bemoeien met de opvoeding?’ ‘Nee echt niet, daar krijgen ze ook geen kans voor dan is het gauw klaar’ (ouder, PrO). Een andere ouder op het praktijkonderwijs gaf aan dat de school zich wel mag bemoeien met de opvoeding en thuissituatie maar dat ze doorverwijzen niet op prijs stelt.

De leerkrachten vinden het daarentegen wel belangrijk om zich te bemoeien met de thuissituatie: ze geven aan dat ze het als hun taak zien om te signaleren, te adviseren en eventueel door te verwijzen. Op het praktijkonderwijs lag de grens van de verantwoordelijkheid bij de deur van de school. In het Vmbo gaven de leerkrachten verschillende antwoorden. Sommige leerkrachten stonden in het weekend open voor contact met ouders, gaven advies en ondersteuning aan ouders bij scheiding en zouden eventueel meegaan naar een dokter als een leerling dat vroeg.

Op het gebied van de ouderbetrokkenheid zijn ouders en leerkrachten het over eens dat meehelpen en meedenken de meest gepaste vormen van betrokkenheid zijn. Voor ouders die behoefte hebben aan meebeslissen verwijzen ze naar de medezeggenschapsraad. Ouders en leerkrachten verschillen van mening over de manier waarop de school de betrokkenheid bij de thuissituatie tot uiting kan brengen.

Verwachtingen van de leerkrachten. Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat het kunnen uitvoeren van hun werk het belangrijkste doel is van de samenwerking met ouders. Een aantal subdoelen zijn van invloed op hun werk. Ouders kunnen het gedrag van het kind reguleren zodat het zich op school beter gedraagt of beter kan leren. Als leerkrachten dat met ouders afstemmen hebben leerkrachten daar op school profijt van. Met informatie van de ouders kunnen de leerkrachten het gedrag van de leerling op school ook beter plaatsen en ondersteunen: ‘Het is van belang ehhh dan dan weet ik als een leerling verdrietig is waar dat mee te maken heeft en dan kan ik daar ook een rol in spelen dan kan ik zoon of dochter beter steunen en hulp bieden waar hij of zij het nodig heeft’ (Vmbo).

Ouders zijn nodig voor het geven van toestemming van bijvoorbeeld doorverwijzingen, voor het opstarten van bepaalde procedures en onderzoeken en voor extra ondersteuning bij huiswerk en faalangst. Enkele leerkrachten geven aan dat zij plezier halen uit de contacten en dat zij daar extra gemotiveerd door worden. Zij stellen ook dat ze zich schuldig voelen als er iets niet goed gaat in de samenwerking. ‘Het is een onderdeel van je werkzaamheden, het heeft zoveel voordelen, stel je voor dat je pas aan de bel gaat trekken als het te laat is. Dan voel je je ook schuldig want dan is het te laat dan kun je er niks meer mee, al zijn het maar

goede dingen. Voor jouw gevoel is het ook prettiger, ja ik haal er zoveel voldoening uit als ik hoor van joh mijn kind is zo gek op je of je geeft zo leuk les of pak ze maar aan hoor mijn steun heb je. Dan voel ik me helmaal geweldig want het is zo erg als je een ouder tegen je hebt. Dat werkt tegen je en dan voel je je gedemotiveerd' (Vmbo). Een leerkracht op het praktijkonderwijs stelt: 'dat ik me gesteund voel misschien wel, een bepaald gevoel en dat het goed gaat met een leerling dat is ons primaire doel als school zijnde en als het goed gaat met een leerling dan voel ik me ook een stuk relaxter' (PrO). Zij zien het contact dus als iets waar ze zelf als leerkracht of persoon profijt van hebben.

Tenslotte benoemen de leerkrachten op het Vmbo de samenwerking met ouders als een middel om de visie van de ouders op de school te reguleren. Zo kunnen zij voorkomen dat ouders ontevreden zijn en negatieve publiciteit voor de school worden. 'Want waarom dat is ook een beetje veiligheid voor jezelf van stel dat het niet goed gaat met het kind dan kunnen ouders altijd zeggen van ik zei nog zo tegen je plaats hem voorin. Dan kun je altijd zeggen ik heb het geprobeerd. Ik heb niet gezegd, ik wil het niet horen' (Vmbo). '[...]het is niet van dat er onrust in de school want dat is weer mond tot mond reclame en dan dalen de inschrijvingen en daar houd je tuurlijk wel rekening mee' (Vmbo).

De leerkrachten verwachten van de ouders dat ze zorgen voor een veilige thuissituatie en dat ze ervoor zorgen dat het kind thuis goed kan leren: 'Sowieso als dochter of zoon thuis komt vragen hee hoe was je dag en wat heb je gedaan en je was gister zo hard aan leren hoe is het nou verlopen je toets? Niet alleen zeuren maar ook interesse tonen maar als je interesse toont van als ie een onvoldoende halen, kan gebeuren je hebt gister zo hard geleerd, dan raken die leerlingen ook gemotiveerd en niet alleen mopperen mopperen echt bij betrokken zijn' (Vmbo).

In het praktijkonderwijs verwachten de geïnterviewde leerkrachten dat de ouders naar hun kind luisteren en met het kind praten. Zorgen dat het thuis veilig is en dat het kringetje school-thuis gesloten wordt.

De leerkrachten zien de ouders voornamelijk als ondersteuning van hun werkzaamheden. Dit neemt niet weg dat leerkrachten in hun werk heel erg betrokken zijn bij het welzijn van de leerlingen. Zij zien de samenwerking met de ouders echter als een middel om hun werkzaamheden beter uit te kunnen voeren.

Verwachtingen van de ouders. De geïnterviewde ouders gaven allen aan dat zij naar school komen, met de leerkracht praten en helpen met het huiswerk zodat hun kinderen lekker in hun vel zitten. De ouders gaven aan dat zij het welbevinden van hun kind belangrijker vonden dan cijfers of een hoog niveau halen. Het ondersteunen van het kind is voor ouders het doel van de samenwerking.

Op het Vmbo willen de ouders vooral op de hoogte gehouden worden als er wat

aan de hand is. De ouders geven aan niet zo nodig vaker op school te willen komen: 'Nee, als het goed gaat dan is het best, dan vind ik het best dan maak het mij niet uit. Alleen als er iets aan de hand zou zijn dan denk wel dat ze aan de bel trekken en dan zou ik natuurlijk wel vaker langsgaan. Maar zolang het goed gaat vind ik het niet nodig' (ouder Vmbo). Van de leerkrachten verwachten de ouders, zowel in het Vmbo als op het praktijkonderwijs dat zij de ouders op de hoogte brengen als er iets is.

In het praktijkonderwijs gaven de ouders aan altijd op de hoogte gehouden te willen worden. Een van de ouders gaf aan naast de informatie ook invloed te willen hebben in de gang van zaken op school. Naast een pedagogisch doel had zij een organisatorisch doel voor de samenwerking met de school: 'Ik wil een vinger in de pap hebben. Er zijn altijd dingen op school die misschien niet goed lopen en als ouders hier kijk je daar anders tegen aan. En ik wil dat gewoon duidelijk kunnen horen (Ouder, PrO). Andere ouders gaven aan al voldoende invloed te hebben. Als zij signaleerden dat er iets niet goed ging, kwamen zij naar school. Ze hadden niet behoefte aan meer invloed.

Het belangrijkste doel van ouders om samen te werken met de school is het verkrijgen van informatie van de leerkracht over de voortgang van hun kind en over de manieren waarop zij het kind thuis kunnen ondersteunen.

#### Ondersteuning en informatie

De thema's ondersteuning en informatie kwamen vaak terug in de interviews. De leerkrachten beseffen dat zij als taak hebben de ouders te ondersteunen in het onderwijs. Zij geven aan altijd klaar te staan voor ouders als er iets is. Zij geven ook aan dat zij met de informatie van de ouders hun werk beter kunnen uitvoeren. 'Ik ben heel makkelijk bereikbaar voor ouders. Ze hoeven niet heel veel moeite te doen' (Vmbo). 'Ouders zijn ook altijd welkom, ze hoeven maar te bellen en er wordt al tijd vrij gemaakt om te komen voor een gesprek over de leerling' (praktijkschool). Ouders geven aan in de samenwerking met de leerkrachten niet zo zeer ondersteuning nodig te hebben maar eerder informatie waar ze zelf geen toegang tot hebben of uitleg over zaken die zij zelf niet goed kunnen beoordelen. De geïnterviewde ouders illustreerden dat met voorbeelden van samenwerkingen die niet goed verliepen: 'Dan hebben we het over het VO, een goede samenwerking met school dan vind ik dat ze over de nou de voortgang, handelingsplan-gesprekken, dat ze je op de hoogte houden van de vorderingen van je kind of het plafond van je kind in dit geval eigenlijk' (ouder, PrO).

'[...] als mentor moet je, nou ja, het cijfer verloop of hoe noem je dat het algehele beeld moet je in de gaten houden. Ik vind dat is jouw taak daar wordt je voor betaald daar ben je voor aangenomen. En hij heeft wel altijd een overzicht. Ik neem aan dat

voor dat Magister er was er cijferlijsten komen met dikke rode cijfers nou dan trek je toch een keer aan de bel. Toen heb ik m er over aan gesproken toen zei hij van ja ik geloof dat er nu toch niks meer aan te doen is want haal dit maar eens op. En toen was ik heel erg boos' (ouder, Vmbo)

'Door aan de bel te trekken, sneller aan de bel te trekken, door dingen niet zo op hun beloop te laten. Door inderdaad open te staan voor communicatie dus via mail, via de telefoon. Wij hebben met die leerkracht van het tweede jaar heel veel gemaïld' (ouder, PrO)

'Als er problemen zijn gelijk aanpakken, en ehh op tijd melden niet te lang mee wachten. Daar heb ik dan wel een ervaring mee met de oudste. Ehh dat ze niet te, vroeg genoeg aan de bel trok waardoor ie bleef zitten (ouder, Vmbo)

'Toen bleek dat ie er heel slecht voor stond. En toen vond ik dat hij als mentor ons had moeten waarschuwen' (ouder Vmbo)

Zes leerkrachten zijn gevraagd naar hun mening over de informatieverstrekking naar ouders toe. Zij geven aan dat ze van de ouders verwachten dat zij op de hoogte zijn van de cijfers van het kind. De geïnterviewde leerkrachten beseffen wel dat het voor niet alle ouders even makkelijk is om die cijfers te interpreteren.

'Sommigen zijn niet zo handig maar dan kunnen ze kijken in de agenda van de leerling of als ze dat aangeven dat houd ik het in de gaten dat de leerlingen het in de agenda bij houden dan houd ik het via de agenda van de leerling contact. Maar niet alle, moet ik ook eerlijk zijn, niet alle docenten zijn er consequent in als een docent er niet direct de cijfers invoert en wacht tot rapport 2 er aan komt en er op het laatste nippertje alle cijfers invoert dan heeft de ouder ook geen invloed op de cijfers'(Vmbo).

'Ja kijk euhm van mij mag je dus verwachten dat ik heel goed op de hoogte ben van de vorderingen van de leerlingen dus mijn input is op dat gebied natuurlijk veel meer en veel diepgaander dan dat van de ouders' (PrO).

De leerkrachten gaven deze antwoorden naar aanleiding van een gerichte vraag, zijn zien de informatie voorziening aan de ouders niet als een doel van de samenwerking. Ze gaan ervan uit dat de ouders dat zelf bij houden. Een mentor op het Vmbo stelt: 'Ja het is wel belangrijk dat ouders weten dat leerlingen huiswerk hebben dat even in de agenda kijken of als er geen huiswerk staat van bijvoorbeeld ze komen nooit huiswerk tegen van het vak Nederlands dan moet er wel een belletje rinkelen van neem even contact op met de mentor van hoe kan het dat ze geen huiswerk hebben' (Vmbo).

De geïnterviewde leerkrachten verwachten dat ouders de kinderen ondersteunen. Zij gaan er vanuit dat zij genoeg gelegenheid bieden voor de ouders om aan de bel te trekken als zij hun kind niet kunnen ondersteunen of als zij denken dat er iets aan de hand is. De ouders gaan er vanuit dat de leerkrachten contact opnemen als er iets is.

Zij zien de leerkracht voornamelijk als bron van informatie.

Factoren van invloed op de verwachtingen van ouders en leerkrachten  
Bij de bespreking van de verwachtingen en ervaringen van de leerkrachten en ouders bleek dat enkele factoren van invloed waren op de manier waarop zij keken naar de samenwerking. De leerkrachten geven aan dat ouders van andere culturen vaak anders denken over opvoeding en onderwijs en dat dat in de samenwerking lastig is. Op het Vmbo geven de leerkrachten tevens aan dat zij zich weinig gesteund voelen door hun collega's. Het lijkt erop dat zij ook niet gesteund worden door het beleid en daarom de samenwerking met ouders naar eigen inzicht invullen. De meeste leerkrachten (4) op het Vmbo geven ook aan op te zien tegen de gesprekken met hoogopgeleide ouders. De geïnterviewde ouders geven aan dat hun werk en de tijd die ze hebben beïnvloedt in hoeverre ze betrokken zijn, de meeste ouders zeggen dat ze niet de tijd hebben of willen maken om zitting te nemen in de ouderraad of een dergelijk formele participatievorm. Enkele ouders vinden het niet hun taak om op die manier betrokken te zijn en een ouder geeft aan dat ze niet zo goed is in het geven van feedback en haar mening.

Culturele en sociale context.

Het beeld dat de leerkrachten van de ouders hebben lijkt van invloed op de manier waarop hij of zij de betrokkenheid van de ouders bij het kind beoordeelden. Een mentor vertelt: 'Echt ik vind het zo jammer dat er alsnog ouders zijn die het kind zien van, nou zolang het goed gaat I don't care. Dus: school, bel maar als er wat is. Vorige keer belde ik de vader van [...], ik had een jongen die moest ik inschrijven voor faalangstraining dus ik bel vader op, die was niet komen opdagen op gesprek, van: 'joh u spreekt met de mentor'. 'Wat heeft ie gedaan wat heeft ie gedaan'. Ik zeg: 'ik bel alleen maar om wat te vragen'. 'Waarom belt u dan?' 'Ik wil eigenlijk alleen toestemming voor een faalangstraining', 'Ooo ja is goed'. Deze mentor ziet de zorg van de vader (wat heeft ie gedaan?) niet als een teken van betrokkenheid, maar eerder als een bevestiging van de gedachte dat ouders het allemaal wel best vinden zolang er maar geen problemen zijn. Het feit dat ouders niet op een afspraak waren gekomen speelde ook mee bij deze beoordeling. Voor de vader zou de uiting ' wat heeft ie gedaan' een teken kunnen zijn betrokkenheid en goed ouderschap. Ook andere mentoren benoemen de verschillen tussen wat de ouders vinden en wat zij vinden als factor van invloed op de samenwerking: 'Nou dit is een Turks meisje en euh we merken al vanaf het begin van het jaar dat de ouders zich heel bezorgd zijn om haar. Dat is eigenlijk hun jongste kind maar ook het enigste kind dat echt problemen heeft in haar ontwikkeling en eug ik kan heel duidelijk merken dat ze iets hebben van als ze nou maar kan koken wassen en eten kan koken, gewoon voor het gezin zorgen. Dan zijn wij al tevreden. En ik wil zo graag meer!' (PrO).

‘Want ik had vorig jaar dus ook een vader die psychiater was, en die sprak op een manier met zijn zoon dat ik denk, zo spreek je niet met een kind, van zoon hoe denk jij daar nou over, wat gaat er door je heen. Naar mijn mening moet je zo niet omgaan met een kind’ (Vmbo).

In deze voorbeelden wordt de status of de afkomst van de ouders duidelijk benoemd. De leerkrachten hebben bepaalde verwachtingen van goed ouderschap waar deze ouders niet aan voldoen. De Turkse ouders stimuleren te weinig en stellen hun doelen voor hun kind te laag en de psychiater gaat volgens de leerkracht niet om met het kind zoals het zou moeten. De meeste leerkrachten benoemen de samenwerking met allochtone en laagopgeleide ouders als lastiger dan de samenwerking met andere ouders. De leerkrachten geven aan dat deze ouders anders denken over het onderwijs, andere normen hanteren en onrealistische verwachtingen hebben van de leerlingen.

‘[...]nou weet je kijk euh euh wat soms moeilijk is binnen onze school is als je dus met buitenlandse mensen praat dat euh aak de taal een probleem oplevert ja en wanneer je dus vooral over laat we zeggen het gedag van een leerling gaat praten kom je ook wel eens te maken met cultuur verschillen, ja en da is soms wel eens moeilijk van hoe gaan jullie er mee om en wat verwachten wij en ja en dat kan in enkele gevallen kan dat wel eens tot problemen leiden’ (PrO).

‘De grootste vraag die ik had was dat ze twee weken terug jarig en ze moet dus voorkomen voor [...] en eendaags krijgt ze nog een rechtszaak voor [...]. Dan denk ik als mijn dochter dat al op 12-13 jarige leeftijd al dit soort dingen heeft en ze is jarig dan krijgt ze van mij geen Blackberry’ (PrO).

‘Ze willen allemaal dat hun kind heel hoog komt, dat willen ze wel maar ze begrijpen dan niet dat ze daar zelf ook wat voor moeten doen. Die moeder van dat Somalische meisje zegt ook: Mijn kind GTL, maar ze weet niet eens wat GTL is. Verder spreekt ze thuis ook geen Nederlands, ze doet er verder ook niks aan, ze is bang voor de boze buitenwereld’ (Vmbo).

De gesprekken die leerkrachten moeilijk vinden zijn over het algemeen gesprekken met ouders die ofwel allochtoon en laagopgeleid zijn en in enkele gevallen zijn het gesprekken met hoger opgeleide ouders. De leerkrachten hebben soms het gevoel dat ze met hun rug tegen de muur staan in gesprek met ouders. Niet elke leerkracht benoemt problemen met deze groep ouders, van de elf leerkrachten benoemen acht leerkrachten dit probleem. Vier mentoren komen van het Vmbo, deze ervaren in de huidige situatie deze problemen met sommige hoogopgeleide ouders. Vier leerkrachten komen van het praktijkonderwijs, deze hebben op deze school geen conflicten met hoogopgeleide ouders maar hebben die vroeger wel gehad ‘Was daar een moeder bij die er heilig van overtuigd was dat het kind in de havo thuis hoorde. Nou als die moeder al met zoon denkwijze en mentaliteit komt dan is het ontzettend

moeilijk om een normaal gesprek te voeren en en ik heb daar dus vorig jaar heel veel werk aangehad en ja je moet echt eventjes op je tong bijten. Je moet eventjes sterk in je schoenen staan en ja die moeder, er zijn moeders die een bepaald beeld hebben en ze was toevallig ook docente en zij wist het allemaal beter en dat maakt het zoveel moeilijker. Ja dat was vorig jaar en ze zit er nog steeds' (Vmbo).

'[...] en dan zijn die ouders hoogopgeleid en dan komen ze weer eh met heel veel punten ehh voor je zitten en ja dan wordt het heel moeilijk. Het kan, of een ouder begrijpt het en is begripvol en ze hebben respect voor de docent of ze zien je echt als een ehhm tegenstand' (Vmbo).

'Je moet met heel veel soorten ouders om kunnen gaan er zijn altijd ouders waar je het niet mee redt. [...] Maar ik vind het wel een competentie zeker als je hier op school werkt dat je de taal van de ouders praat. Dat je anders praat tegen een hoogopgeleide iemand als een iemand die het niveau heeft van een kind' (PrO).

#### Ondersteuning en scholing.

Enkele conflicten met ouders ontstonden op het Vmbo doordat collega's niet op een lijn zaten of doordat bij ouders en de leerkracht het beleid niet duidelijk was. De geïnterviewde mentoren van het Vmbo bleken zelf invulling te geven aan de samenwerking met ouders waarbij ze minimaal gestuurd werden door de school. De leidde tot verschil in visie en praktijk tussen de leerkrachten. Op de praktijkschool werd juist aangegeven dat de leerkrachten dat een van de sterke punten van deze school vonden, deze leerkrachten zaten meer op een lijn in de samenwerking met ouders en werden daarin ondersteund door het beleid en het management.

'[...] het wordt ook wel redelijk vaak gekeken naar die ouders hebben ook wel een redelijk koppie koppie dus daar moet je wel voor oppassen en van die ouders gaan we eens goed de waarheid zeggen' (Vmbo).

'Laatst hadden we tien minuten gesprek en een collega kwam naar beneden en zei : zo weer die Marokkanen hoor, ze stonken naar knoflook' (Vmbo).

'Ik zie een groot verschil met collega's onderling, ik doe het al, ik doe al hartstikke veel en het neemt zoveel tijd en energie in beslag en zo moet het [bij anderen] eigenlijk ook in elkaar zitten' (Vmbo).

'Ik kan gewoon niks met die mensen, ze zijn allemaal zo boos en ik doe niks goed. Ik voelde me echt daarin heel erg gesteund [door het management] maar dat is ook wel anders geweest' (praktijkschool).

'Ik had vorig jaar een jaar met kritische ouders die ontevreden waren. Dat was eigenlijk al vanaf het begin dat die kinderen hier op school waren was dat al zo en vanuit de directie heb ik veel steun gehad om dat toch in goede banen te leiden' (praktijkschool),

'[...] je kan ook zeggen van nou het gaat me gewoon niet lukken met die ouder ik

vraag me aan de collega of ie me wil steunen of dat ie ‘t overneemt’ (praktijkschool).

Vaardigheden, tijd en energie.

Andere factoren die voor de ouders hun verwachtingen en ervaringen van de samenwerking beïnvloedden waren de tijd en de energie, de kennis en de vaardigheden die zij hadden of dachten te hebben. De gezinssituatie werd regelmatig als factor van invloed genoemd en het werk van de ouders. Daarnaast gaven enkele ouders aan dat het kind ouder werd en nu minder betrokkenheid nodig had. Ook de leerkrachten benoemden de tijd die ouders hadden voor de ondersteuning en de taal als belemmerende factoren in de samenwerking.

De redenen die genoemd worden voor het wel of niet helpen bij het huiswerk van het kind zijn de vaardigheden van de ouder ‘[...] ik ben daar heel eerlijk in en soms denk ik ook van laat die leraar het maar uitleggen want als ik ook nog eens begin dan wordt het alleen maar verwarrend. En als ik me daar ook nog eens tegenaan ga zitten bemoeien’ (ouder, Vmbo). ‘[...]daar moet je wel wat van weten en en als ik dat niet weet dan ben ik ook niet verantwoordelijk. maar op deze school wordt er geen huiswerk gegeven en maar ja dan zeg ik ook van dan ben ik ook niet verantwoordelijk’ (ouder, Praktijkschool).

De ouder die zelf huiswerk regelt voor haar kind geeft aan dat ze vindt dat het kind te weinig ondersteuning krijgt op school om op niveau te komen. ‘Dat is bij ons niet gevraagd maar dat doen we uit onszelf, omdat wij vinden dat [ons kind] te weinig tijd krijgt hier om op niveau te komen dus wij maken iedere avond huiswerk met [ons kind]’ (ouder, praktijkschool). Deze ouders bezitten over de kennis en vaardigheden om hun kinderen verder te helpen.

De leerkrachten zowel op het Vmbo als in het praktijkonderwijs geven aan dat taal van invloed is op de verwachtingen van de samenwerking met de ouders. Een van de leerkrachten op het Vmbo geeft aan hoe dit de verwachtingen van het gesprek beïnvloedt, door te stellen dat het wel fijn is dat ze komen maar dat er weinig mogelijk is als ze de taal niet spreken. ‘Daar kan ik ook gewoon niet veel mee. Als je hier naar toe komt en al zo lang in Nederland woont en met mij een oudergesprek aan wil gaan, wat ik heel fijn vind en je verstaat er niks van en ik moet hier echt jip en janneke taal gaan gebruiken of daar zou ik dan een poging toe gaan wagen maar dat zijn dan vaak korte gesprekken’. De leerkracht geeft ook aan dat het vreemd is dat ouders nog geen Nederlands spreken ondanks dat ze hier al zo lang zijn.

Drie leerkrachten op het Vmbo geven aan dat het veel tijd kost om met ouders te spreken die geen Nederlands kunnen: ‘Bijvoorbeeld een meisje met een Somalische moeder en die komt dan met haar moeder geen vader en dan denk ik ooh gaan we weer dat duurt weer een uur, en dan vraag ik aan de moeder leert u ook Nederlands? “Ja ja geen tijd...” en daar wordt ik wel triest van. Moeder en drie kinderen geen



man, moet alles alleen doen heeft niet zo veel tijd. Maar ja zij lijdt er straks onder dat ze de taal niet kent. Maar moeder komt wel en het kost mij ook veel tijd om daar mee te praten' (Vmbo). Alle leerkrachten in het Vmbo benoemen de tijd en energie die het kost om met ouders samen te werken, de leerkrachten van het praktijkonderwijs benoemen die niet als een factor van invloed op de samenwerking.

Veel ouders gaven aan dat ze het voor sommige dingen te druk hadden, bijvoorbeeld voor het meebeslissen in de OR of in een ouderpanel: Wij ouders? Nou dat denk ik niet, daar heb ik het veelste druk voor met mijn werk, en ik ben alleenstaande moeder dus daar heb ik echt geen tijd voor, nee ik zou het niet weten ik denk dat leraren hun vak verstaan en daar moet je het aan overlaten en als ouder zijnde zie je dingen van thuis en die kun je aankaarten. Nee laat de leraren lekker hun werk doen en laat ons ons werk doen (praktijkschool).

Op het Vmbo zijn de gesprekken gevoerd met ouders die allen op de basisschool heel betrokken waren en nu eigenlijk alleen nog de gesprekken met de leerkrachten voeren en thuis betrokken zijn. Deze ouders hebben geen behoefte aan MR's en OR's en vinden het fijn nu wat meer vrije tijd te hebben. Een van de ouders legt uit dat ze best op vrijwillige onregelmatige basis naar school zou willen komen en dat ze zich kan voorstellen dat er ook voor andere ouders voordelen bij zouden zitten. 'Weet je wat ik vind zolang het over het kind en de school gaat vind ik het goed maar over de gebouwen en over de aan.. dat vind ik niets maar dan denk ik zoek het maar uit nou dat klinkt, dat is iets wat ik totaal... ik vind het heel belangrijk dat het totaal goed geregeld is maar dat is niets voor mij' (ouder, Vmbo).

Voor zowel ouders als leerkrachten zijn is de tijd en energie die de samenwerking kost een factor, en dat geldt ook voor de vaardigheden. De leerkrachten geven aan dat zij bij sommige ouders niet weten hoe ze met hen moeten samenwerken.



## CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het doel van deze studie was inzicht te krijgen in de factoren die de samenwerking tussen ouders en leerkrachten kunnen beïnvloeden. Uit de literatuurstudie bleek dat de verwachtingen van deze samenwerkingen op verschillende manieren kan worden beïnvloed. In het onderzoek van deze studie is er bij elf leerkrachten en elf ouders op het Vmbo en praktijkonderwijs gevraagd naar hun verwachtingen van het educatief partnerschap. De hoofdvraag luidde: Op welke wijze spelen verschillen in verwachtingen een rol bij de totstandkoming van educatief partnerschap op scholen met laagopgeleiden en allochtone ouders? Twee subvragen ondersteunden de beantwoording van de hoofdvraag: (1) Welke verwachtingen hebben ouders en leerkrachten van het educatieve partnerschap? (2) Welke factoren benoemen zij die van invloed zijn op de verwachtingen van het educatieve partnerschap?

### Verwachtingen van Educatieve Samenwerking op het Vmbo en in het PrO

De ouders en leerkrachten in deze studie verschillen in de verwachte doelen van de samenwerking. Ouders zien de samenwerking met de school als bron van informatie ter ondersteuning van hun kind. De leerkrachten zien de samenwerking met ouders als bron van ondersteuning in de uitvoer van hun werk. Ze werken met ouders samen omdat ze dat een prettiger gevoel geeft, omdat het ze helpt aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen en omdat het de mening van ouders over de school beïnvloedt.

Zowel de tijd en de energie van de ouders, als de vaardigheden die de ouders aangaven te hebben waren van invloed op hun motivatie om samen te werken met de leerkrachten. De leerkrachten leken in hun verwachtingen van de samenwerking met de ouders beïnvloed te worden door de culturele en sociale achtergrond van de ouders, door het beleid en de ondersteuning vanuit de school, door de tijd en de energie die de samenwerking kost en door vaardigheden die men in de samenwerking met ouders nodig heeft.

Deze resultaten lijken aan te tonen dat de samenwerking tussen ouders en leerkrachten beïnvloed wordt door het beeld dat de leerkrachten hebben van de ouders. Een cumulatie van factoren zijn hierop van invloed. Het cultureel kapitaal van de leerkracht, wat de leerkracht op de opleiding heeft geleerd en hoe hij of zij is opgevoed (Lareau & Horvat, 1999); de mate van sociaal kapitaal dat de leerkracht met de ouders deelt (Coleman, 1988; McNeal, 1999; Wang, 2008); de eigen-effectiviteitsverwachting van de leerkracht in de samenwerking met de ouders, de vaardigheden die de leerkracht kan inzetten in de samenwerking met hen (Hoover-Dempsey et al., 2002; Walker & Hoover-Dempsey, 2006); hoe de leerkracht het gedrag van de ouders beoordeelt (Lasky, 2000) en of de leerkracht in

de samenwerking met de ouders zijn of haar autoriteit en professionaliteit probeert te beschermen (Baeck, 2010).

Daarnaast lijken de vaardigheden van de ouders: wel of geen feedback kunnen geven, wel of niet weten hoe ze moeten ondersteunen bij het huiswerk, het onderwijssysteem begrijpen, invloed te hebben op de mate waarin zij een samenwerkingsrelatie aangaan met de school. De ouders beargumenteerden hun keuzes om niet betrokken te zijn met stelling over hun vaardigheden. Dit lijkt aan te tonen dat de eigen-effectiviteitsverwachting van ouders een belangrijke rol spelen bij de motivatie om samen te werken met de school (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). De overtuiging van de ouders in hoeverre zij succesvol met de school kunnen samenwerken beïnvloedt of en hoe ze de relatie met de school aangaan.

Ondersteuning in beleid en praktijk.

De samenwerking met ouders in het praktijkonderwijs lijkt beter georganiseerd en ondanks een lastigere populatie leerlingen (uitsluitend zorgleerlingen) voor meer tevredenheid bij de leerkrachten te zorgen. Een duidelijke visie op de ouderrelaties en ondersteuning vanuit het management lijkt hier in grote mate aan bij te dragen (Epstein, 2001; Kim, 2009). In het Vmbo is deze ondersteuning vanuit beleid en management afwezig en blijken de leerkrachten de samenwerking met ouders zelf vorm te geven. Een verschil in verwachtingen van ouderbetrokkenheid binnen de groep leerkrachten en een gebrek aan gevoel van ondersteuning van collega's hangt daarmee samen.

Het verschil in aangegeven ervaringen van de leerkrachten in het Vmbo vergeleken met die van het praktijkonderwijs zit in de ervaren conflicten met hoogopgeleide ouders. In het praktijkonderwijs was daarvan geen sprake. Dit kan verklaard worden met behulp van de cultureel kapitaal theorie (Bourdieu, 1986), de sociaal kapitaal theorie (Coleman, 1988; Dika en Singh, 2002). Hoogopgeleide ouders kunnen in hun samenwerking met de leerkrachten de leerkracht het gevoel geven dat hij of zij tekort schiet. Het cultureel kapitaal van hoogopgeleide ouders is groter dan die van de leerkrachten. Hun sociaal kapitaal sluit aan bij de school, ze weten dus wat de school van hen verwacht, hebben de benodigde informatie om de relatie met de school aan te gaan en voelen zich ondersteund vanuit hun netwerk. Wanneer deze ouders op school komen om een probleem te bespreken zullen zijn hun kapitaal inzetten om hun doelen te bereiken. Daarbij horen de de gebruiken en voorkeuren van de dominante, in dit geval hoogopgeleide, groep. Deze ouders zijn communicatief vaardig, ze hebben kennis van het onderwijssysteem en weten hoe ze zich in het schoolmilieu moeten bewegen. De leerkrachten zijn gewend om op school degene te zijn die de normen bepalen en voelen zich bedreigd door deze ouder. Hun professionaliteit komt in het geding.

De leerkrachten die zich in de samenwerking met ouders niet laten leiden door het beleid van de school of door het management hebben alleen zichzelf om op terug te vallen. Ouders die kritiek hebben op de samenwerking met de leerkracht ter ondersteuning van de leerling hebben dan geen kritiek op de school of het management maar op de leerkracht zelf. Dit is het geval in het Vmbo, daar geven de leerkrachten dan ook gesprekken met hoogopgeleide lastig te vinden. In het praktijkonderwijs voelen de leerkrachten zich gesteund in de relatie met de ouders. Zij benoemen de problemen met hoogopgeleide ouders niet.

#### Beperkingen van de Studie

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Ondanks uitgebreid onderzoek naar sociaal en cultureel kapitaal blijft er onduidelijkheid bestaan over de functie en vormen van sociaal en cultureel kapitaal (Lamont & Lareau, 1988; Lareau & Weiniger, 2003; McNeal, 1999; Wang, 2008). Beide vormen van kapitaal kunnen op verschillende wijze geoperationaliseerd worden. Daarnaast wordt er aan de ene kant gesteld dat sociaal kapitaal verschillen in ouderbetrokkenheid kan verklaren (Feuerstein, 2000), maar stellen andere onderzoeken dat ouderbetrokkenheid sociaal kapitaal is (Wang, 2008). Dit maakt het in een kortdurende en klein onderzoek als deze moeilijk om uitgebreid in te gaan op de aspecten van cultureel en sociaal kapitaal.

Hoewel sociaal en cultureel kapitaal waardevolle theorieën lijken in de verklaring van overdracht van sociale en culturele informatie is de vraag of het bij de verklaring van verschillen in ouderbetrokkenheid de meest geschikte theorieën zijn. De onduidelijke definiëring, de discussie over de verschillende uitingsvormen van kapitaal, het onduidelijke onderscheid tussen de vorm en functie van kapitaal en de overlappen tussen sociaal en cultureel kapitaal maken het onduidelijke concepten om te operationaliseren en te meten (Dika & Singh, 2002; McNeal, 1999; Lamont & Lareau, 1988).

De selectie van ouderparticipanten in dit onderzoek geschiedde op twee verschillende wijzen. Op het praktijkonderwijs werden ouders geselecteerd en gevraagd te participeren door de contactpersoon. Op het Vmbo werden deze ouders geselecteerd door de mentoren zelf en opgebeld door de onderzoeker. Dit zorgde ervoor dat alleen de ouders waarvan de school wilde dat ze geïnterviewd werden. De groep ouders die op deze manier geselecteerd is, bleek een relatief homogene groep te zijn. Dezelfde vooropleiding, dezelfde etniciteit. Ook de ervaringen van de ouders, overwegend positief, kwamen overeen.

De wijze waarop de leerkrachten hun verwachtingen van ouders weergeven lijkt aan te tonen dat ze daarbij beïnvloed worden door hun cultureel kapitaal zoals ook in onderzoeken van Crozier wordt aangetoond (1999; 2001; Crozier en Davies,

2007; zie ook Abrams & Gibbs, 2002; Lareau & Horvat, 1999). Leerkrachten zien sommige uitspraken en handelingen van ouders als een teken van desinteresse of slecht ouderschap en wijten dit aan de cultuur van de ouders of een gebrek aan kennis. Zij geven echter aan met deze ouders nog wel in gesprek te gaan. Aangezien er geen ouders zijn geïnterviewd die tot een significant andere sociale en culturele groep horen dan de geïnterviewde leerkrachten was het niet mogelijk deze stelling te controleren.

De meeste ouders in dit onderzoek gaven aan geen behoefte te hebben aan meer ondersteuning van de school of meer contact met andere ouders. In het advies van de onderwijsraad (2010) wordt echter gesteld dat ouder-oudercontact en aandacht voor alle ouders één van de speerpunten moet zijn. In een vervolgonderzoek zou aandacht besteed moeten worden aan een grotere groep ouders om te onderzoeken of meer contact, een grote sociaal netwerk om de school heen, aansluit bij de verwachtingen van de ouders.

Over de definitie van ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie en de invloed die deze hebben op het kind is geen consensus. Ook hier dient in verdere onderzoeken rekening mee gehouden te worden. Wanneer scholen de onderwijsresultaten willen verbeteren door ouders in te zetten zijn er andere maatregelen nodig dan als scholen alleen het spijbelen tegen willen gaan of willen dat leerlingen met meer plezier naar school gaan.

De ouders die geïnterviewd zijn, zijn allen ouders die bereid zijn naar school te komen voor gesprekken, Nederlands spreken en een middelbare schooldiploma hebben. Op één na hadden alle ouders een baan of waren ze bezig met een opleiding op MBO niveau. Deze ouders bleken normen en waarden te hebben die overeenstemmen met de leerkrachten en het bleek dat zij geen of weinig negatieve ervaringen hadden in het onderwijs. Een meer heterogene groep ouders met een diverse etniciteit had waarschijnlijk een ander beeld van de samenwerking met de school geschetst.

#### Aanbevelingen voor Beleid, Onderzoek en Praktijk

De samenwerking van leerkrachten met ouders kan worden ondersteund door leerkrachten meer kennis aan te bieden over verschillen in opvattingen van opvoeding en ondersteuning. Onderzoek zal moeten uitwijzen welke informatie en vaardigheden mentoren op de opleiding aangeboden wordt en waar zij nog behoefte aan hebben (zie ook Gruijter et al., 2011). Duidelijk is echter wel dat leerkrachten op hun opleiding meer geschoold moeten worden in de samenwerking met ouders (Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010; Kim, 2009).

Aan de verschillende verwachtingen van de ouders en leerkrachten in dit onderzoek kan worden voldaan door het sociale netwerk rond ouders en leerkrachten bij elkaar aan te laten sluiten. Contact leggen met de ouders wordt door Feuerstein (2001) als

de meest invloedrijke methode genoemd om ouders te betrekken bij het onderwijs. Ook Lavenda (2011) stelt dat de uitnodigingen van de school, de leerkracht en de leerling een belangrijk rol hebben bij het beïnvloeden van de rolconstructie van de ouders. Informatie van de leerkracht kan ouders helpen hun kennis te vergroten over het onderwijssysteem en de normen die in het onderwijs heersen. Hierdoor kunnen zij leerkrachten weer beter kunnen ondersteunen. Door meer contact met andere ouders en leerkrachten leren de ouders de taal van de school beter te begrijpen (Butler, 2009). Het omgaan met andere ouders en met leerkrachten kan ouders beïnvloeden om normen over te nemen die hun kinderen kunnen helpen in het onderwijs. Een hecht netwerk, gebaseerd op vertrouwen en wederkerigheid kan ouders ondersteunen in hun pogingen doelen te bereiken voor zichzelf en het kind op school (Coleman, 1988; Field, 2008; Wang, 2008). Het vergroten van het sociaal kapitaal door ze te laten aansluiten bij het sociale netwerk van de school kan van de gezinnen meer school-like families maken (Epstein, 1995; 2001; zie ook O'Meara, 2010; Carlisle, Stanley & Temple; 2005, Knopf & Swick, 2007; 2008)

Verschillende pogingen worden al ondernomen om een gemeenschap om de school heen te bouwen. Voorbeelden zijn de Big Picture Scholen en de Vreedzame school. Het vergroten van de capaciteiten van ouders door een grotere ondersteuning vanuit hun netwerk maakt het wellicht mogelijk voor alle ouders om op gelijkwaardige wijze met leerkrachten samen te werken.

## REFERENTIES

- Abrams, L. S. & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37, 384-407. doi:10.1177/00485902037003005
- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education toward and understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baeck, U.-D. K. (2010). We are the professionals: a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology in Education*, 39(3) 323-335.
- Beek, S., Rooijen, A. van, Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen*. Den Haag: Qprimair.
- Blackmore, J. & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: the 'tricky footwork' of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499 — 515. doi: 10.1080/13603110802657685
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: Sage.
- Booijink, M. (2007). Blijf niet hangen in de schuldvraag. Van beeldvorming over naar samenwerking met ouders. *Didaktief*, 37(3), 20-21.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Bordewijk, A., Dries, H., Harkink, M. & Visser, E. (2007). *Ouderbetrokkenheid thuis: sleutel voor schoolsucces*. Velp: Spectrum.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, S. (2010). Family-school partnerships make a difference. in N. Barnard (Ed.), *Professional Voice, Parents as Partners*, (pp. 11-19). Abbotsford: AEUVB
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Gustavo Perez, J., St Louis, K. & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12. doi:10.3102/0013189X033004003
- Coleman (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, s95-s120.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267–280. Verkregen van <http://www.jstor.org/stable/3599836>
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'we know when we're not wanted'? The parents perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*. 41(3), 315-328.
- Crozier, G (2001). Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341.
- Crozier, G. & Davies, J. (2007). Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents', *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-31. doi:10.1080/01411920701243578
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review (Report No. RR433)*. Nottingham: DFES
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research* 98(3) 164-175.



- Dekker, L., D'have, C., & Scholt, E. (2009). Goed werknemerschap, schoolverlaters PrO en VSO. 's-Hertogenbosch: PSW.
- Dika, S.L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72, 31-60. doi:10.3102/00346543072001031
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi:10.1023/A:1009048817385
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational research*, 94(1) 29-40. Verkregen van <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/00220671.asp>
- Field, J. (2008). *Social capital*. New York: Routledge.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practice implications for urban teacher preparation. *Urban education*, 39(3), 290-315. doi:10.1177/0042085904263205
- Groeneveld, M.J., Benschop, M. & Olvers, D. (2010). Kenmerkend Vmbo, Mbo, Havo en Vwo. Verkregen op 16 januari 2011 van [www.hiteq.org](http://www.hiteq.org)
- Gruijter, M. de., Bijvoets, M., Naber, P. (2011). School en ouders als partners in de opvoeding van tieners. Kenniswerkplaats Tienplus. Utrecht: Verweij-Jonker. Verkregen op 4 mei 2011 van <http://www.kenniswerkplaats-tienplus.nl>
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. doi:10.1080/00131880802309424
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. J. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 813-820. doi:10.1037/0022-0663.95.4.813
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2002). Parent Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C.G., & Whitaker, M.W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 30-60). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. (OERI Rapport # R305T010673) Verkregen op 12 maart van Vanderbilt University, The Family-School Partnership Lab website: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/Reports.html>
- Hoover-Dempsey, K.V., Wilkins, A.S., O'Connor, K.P.J., & Sandler, H.M. (2004). Parental role construction for involvement: Interactions among theoretical, measurement and pragmatic issues in instrument development. Paper gepresenteerd op 'the Annual Meeting of the American Educational Research Association', San Diego, CA. Verkregen op 12 maart van Vanderbilt University, The Family-School Partnership Lab website: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/Reports.html>
- Hoover-Dempsey, K.V., & Jones, K.P. (1997). Parental role construction and parental involvement in children's education. Paper gepresenteerd op 'the Annual Meeting of the American Educational Research Association', Chicago, IL. Verkregen op 5 februari 2011 van <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers.html>

Jeynes, W.H. (2005). Meta-Analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi:10.1177/0042085905274540

Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents, *Educational Research Review*, 4, 80-102. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.003

Klaassen, C. (2008). Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders. Nijmegen: Radboud Universiteit. Verkregen op 2 april 2011 van [http://www.oudersbijdeles.nl/Publicaties/Voortgezet\\_Onderwijs](http://www.oudersbijdeles.nl/Publicaties/Voortgezet_Onderwijs)

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher / school: Implications for early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. doi:10.1007/s10643-006-0119-6

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427. doi:10.1007/s10643-007-0198-z

Kohl, G.O., Lengua, L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent Involvement in School: Conceptualizing Multiple Dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.

Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.

Lareau, A. & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in Family- school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.

Lareau, A. & Weiniger, E.B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment *Theory and Society*, 32, 567-606. Verkregen op 6 mei 2011 van <http://www.jstor.org/stable/3649652>

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services*, 33(6) 927-935. doi:10.1016/j.childyouth.2010.12.016

Lawson, M. A. (2003). School- family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77- 133. doi:10.1177/0042085902238687

Levine- Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school, *British Journal of sociology of education*, 30(3), 331-344. doi:10.1080/01425690902812604

Marketresponse (2010). De rol van de school bij de opvoeding. Onderzoek ten behoeve van het Opvoeddebat. Verkregen op 19 januari 2011 van [http://www.opvoeddebat.nl/nl/Home/Actueel/Nieuwsberichten/2010/Ouders\\_en\\_leerkrachten\\_zien\\_de\\_ouderavond\\_als\\_een\\_verplichting.html](http://www.opvoeddebat.nl/nl/Home/Actueel/Nieuwsberichten/2010/Ouders_en_leerkrachten_zien_de_ouderavond_als_een_verplichting.html)

McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.

Ministerie van Onderwijs (2010). Kerncijfers OCW 2005 – 2009. Den Haag: OC&W. Verkregen op 16 juni van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/kerncijfers-2005-2009.html>

O'Meara, J. (2010). The what, why, and how of family engagement. in N. Barnard (Ed.), *Professional Voice, Parents as Partners*, (pp. 11-19). Abbotsford: AEUVB.

Onderwijsraad (2003). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen op 11 maart van <http://www.onderwijsraad.nl>

- Onderwijsraad (2010) Ouders als partners. Den Haag: onderwijsraad. Verkregen op 11 maart van <http://www.onderwijsraad.nl>
- Pena, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational research*, 94(1), 42-54. Verkregen op 12 december van <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/00220671.asp>
- Roeser, R., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-549.
- Sacker A, Schoon I, Bartley M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Society Science Magazine* 55(5) 863-880
- Schlee, B. M., Muller, A.K. & Schriener, M. (2009). Parents social and resource capital: predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234.
- Sheldon, S.B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(1), 149-165.
- Smit F. (Ed.). (2011). *De wet van de oogst*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandleerlingen. Nijmegen: ITS. Verkregen op 5 februari van <http://www.oudersbijdeles.nl>
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Vries, P. de (2010). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.
- Wang, D. (2008). Family-School relations as Social Capital: Chinese Parents in the United States. *The School Community Journal*, 18(2), 119-146.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner*. Den Haag: Qprimair.



Dit onderzoek is tot stand gekomen met medewerking van:

KPCgroep Den Bosch  
Kooikersweg 2  
5223 KA 's-Hertogenbosch  
Telefoon: 073-6247247  
[www.kpcgroep.nl](http://www.kpcgroep.nl)

## DANKWOORD

Dit onderzoek is tot stand gekomen met medewerking van Drs. Marielle Rutten, onderzoeker-adviseur bij KPC groep Den Bosch. Haar geduld, aandacht en scherpe vragen hebben ervoor gezorgd dat er in juni een thesis was om in te leveren. Daarnaast was de samenwerking met Marielle ontzettend prettig en heb ik veel van haar geleerd. Dank je wel voor je begeleiding! Verschillende collega's bij KPCgroep hebben hun kennis met mij gedeeld over ouderbetrokkenheid, VMBO en het praktijkonderwijs. Via de Kenniskring Intensivering School-oudercontacten Voortgezet Onderwijs Allochtone Ouders, heb ik de twee scholen kunnen werven die hun medewerking aan het onderzoek hebben verleend. Hiervoor wil ik in het bijzonder drs. C de Wit bedanken voor zijn tijd en aandacht voor mijn thesis. Daarnaast gaat mijn dank uit naar drs. M. Reitsma, drs. S. Beek en drs. W. Willems voor hun bereidheid mij mee te nemen naar bijeenkomsten van de kenniskring.

Dank voor de ondersteuning vanuit de Universiteit van Utrecht. Prof. dr. M. de Winter en Dr. M. W. van Londen- Barentsen.

Tijdens het onderzoek ben ik steeds hartelijk ontvangen op zowel de school voor het praktijkonderwijs en het VMBO. De ouders stonden mij open en vriendelijk te woord en met hen heb ik zeer prettige gesprekken gevoerd, waarvoor dank. De contactpersonen hebben beiden veel moeite gedaan om zoveel mogelijk participanten voor het onderzoek te werven, hetgeen gelukt is, daarnaast hebben zij beiden tijd vrij gemaakt om met mij de opzet en de resultaten te bespreken. Met de docenten op beide scholen zijn prettige en zeer verhelderende gesprekken gevoerd. Hun bijdrage heeft een verschil uitgemaakt voor de resultaten van mijn onderzoek.

Speciale dank gaat uit naar drs Sophie Verhoeven bij KPCgroep die mij verschillende malen heeft aangehoord als ik door de digitale en literaire bomen het bos niet meer zag. Eveneens een bijzonder bedankje voor mijn ouders die achter mij stonden toen ik besloot dat ik geen leerkracht meer wilde zijn maar Filosofe en een jaar later toen ik besloot geen filosofe te willen zijn maar Master Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken. Ik ben blij dat jullie trots op me zijn.

Tot slot wil ik Serge bedanken, zijn digitale en layout ondersteuning waren essentieel voor de voortgang van mijn onderzoek. Door te luisteren naar mijn voortgang en vragen te stellen over mijn resultaten kwam ik tot een coherenter conclusie dan ik voor mogelijk had gehouden. In de laatste uren voor de deadline heeft hij me geholpen met de puntjes op de i. Zonder zijn zorgen had ik dit niet kunnen (en waarschijnlijk ook niet willen) doen. Hij zorgt er altijd voor dat ik het beste uit mezelf wil halen, waar ik anders al snel de handdoek in de ring wil gooien.

