

Marijke Booijink

Terug naar de basis

**Communicatie tussen
leerkrachten en
allochtone ouders in
het primair onderwijs**



Onderzoeksrapport

Onderzoeksrapport

Terug naar de basis

Communicatie tussen leerkrachten en allochtone
ouders in het primair onderwijs

Marijke Booijink



Universiteit Leiden



Colofon

Titel:

Onderzoeksrapport Terug naar de basis
Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs

Auteur:

Marijke Booijink

Uitgave:

Universiteit Leiden
Faculteit der Sociale Wetenschappen
Departement Culturele Antropologie en Ontwikkelingssociologie
Wassenaarseweg 52
2300 RB Leiden

Financiering:

Stichting Kinderpostzegels Nederland
Schipholweg 73/75
2316 ZL Leiden
071-5259800
www.kinderpostzegels.nl

Verspreiding:

KPC Groep
Kooikersweg 2
5223 KA 's-Hertogenbosch
Tel.: 073-6247247
www.kpcgroep.nl/oudersenschool

Vormgeving omslag:

Tim Vreeswijk, graphic design & dtp services
www.timvreeswijk.nl

© Universiteit Leiden, 2007

Voorwoord

De versterking van de relatie tussen ouders en school staat hoog op de agenda bij scholen in primair en voortgezet onderwijs en hun besturen. In de voorschoolse educatie is het niet anders en ook in het MBO zien we een toenemende belangstelling voor deze thematiek. Regelmatig valt daarbij de term (educatief) partnerschap. Het is een begrip dat ook ouders aanspreekt.

De relatie tussen school of professionals en ouders biedt kansen en kan energie geven. Tegelijk kost het ook nogal eens wat hoofdbrekens en brengt het soms zelfs een zekere gelatenheid teweeg vanuit het gevoel tegen grenzen aan te lopen (de eigen grenzen of die van de ander).

We zien in het primair onderwijs, daarover gaat deze rapportage, gelukkig steeds meer scholen die creatief zoeken naar mogelijkheden om de wederzijdse betrokkenheid van ouders en professionals op elkaar te versterken. Veelal doen ze dat in dialoog met ouders, want partnerschap geef je samen vorm. Niet als doel op zich, maar omdat ouders en school een gezamenlijk belang hebben: optimale voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, thuis en op school. En vanuit het besef dat school en ouders samen op dat vlak meer kunnen bereiken dan ieder voor zich.

Betrokkenheid ontstaat niet altijd vanzelf. Bovendien zijn er tal van invullingen van de relatie tussen ouders en school mogelijk. Dat vraagt om een door het hele team gedragen visie. Naar onze ervaring (www.kpcgroep.nl/oudersenschool) is dat een belangrijke succesfactor. Dat blijkt ook uit dit onderzoek van Marijke Booijink. Naast een inspirerende visie (en daaraan ontleende duidelijke kaders) gaat het om gericht beleid om ervoor te zorgen dat die visie in de praktijk herkenbaar tot uitdrukking komt. Een derde factor is de bewuste keuze en toepassing van instrumenten die bij die visie passen.

Dit onderzoek bevat een schat aan ervaringen, inzichten en suggesties om die relatie te versterken. Ze zijn opgediept door een cultureel antropologe die in dit kleinschalige onderzoek zelf uitgebreid de ontmoeting met leerkrachten en ouders zocht. En wel in de overtuiging dat het om die ontmoeting ten diepste gaat als je samen de ontwikkeling en het leren van kinderen optimaal wilt begeleiden. Ontmoeting vanuit een grondhouding die vooral kijkt naar overeenkomsten en die tegelijkertijd verschillen benut om maatwerk te leveren. Een grondhouding die de ander als gelijkwaardige benadert en die gevoed wordt door een gezonde dosis nieuwsgierigheid naar wat de ander in de opvoeding en begeleiding van kinderen beweegt. Wie die grondhouding tot vertrekpunt kiest, komt heel ver, zoals Marijke Booijink ook laat zien als

ze enkele relativerende kanttekeningen plaats bij het veelgehoorde argument dat taal zo'n grote barrière vormt in de relaties tussen school en ouders.

Het onderzoek richt zich op scholen met veel zogenoemde allochtone kinderen, maar het is duidelijk dat de meeste inzichten evenzeer van toepassing zijn op relaties tussen professionals en ouders van andere kinderen.

De belangrijkste conclusies uit dit veld- en literatuuronderzoek zijn vervat in een beknopte praktische handreiking¹. Ik verwacht dat scholen, ouders en besturen daar hun voordeel mee kunnen doen als ze meer werk willen maken van die noodzakelijke wederzijdse betrokkenheid van ouders en school. De brochure leent zich ook voor gebruik op lerarenopleidingen. Deze onderzoeksrapportage biedt mogelijkheden voor een verdieping van de daarin verwerkte inzichten.

Cees de Wit

Voorzitter van de begeleidingscommissie van dit onderzoek, senior-adviseur bij KPC Groep, Den Bosch

¹ Booijsink, M. (2007) *Handreiking Terug naar de Basis: Mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden. Deze is verkrijgbaar via de eerder genoemde website van KPC Groep.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	9
2	De relatie tussen leerkrachten en ouders in het basisonderwijs	17
2.1	Culturele diversiteit in het onderwijs	17
2.1.1	De onderwijspositie van allochtone leerlingen	17
2.1.2	Onderwijsachterstanden, passend onderwijs en aandacht voor school-oudercontacten	18
2.2	Partnerschap ten behoeve van de ontwikkeling van het kind	21
2.2.1	Terminologie	21
2.2.2	Een nadere uitwerking van het partnerschapsmodel	23
2.2.3	Kanttelingen bij het partnerschapsmodel	24
2.3	Interculturele communicatie	26
2.3.1	Culturele achtergrond	27
2.3.2	Wederzijdse beeldvorming	28
2.3.3	Sociale vaardigheden	29
2.3.4	De context van de communicatie	30
2.4	De onderzoeksvragen	31
3	Het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders	33
3.1	De intakegesprekken	34
3.2	De tienminutengesprekken	35
3.3	De extra gesprekken op uitnodiging van de school	42
3.4	De extra gesprekken op initiatief van de ouders	46
3.5	De informele gesprekken	50
3.6	De huisbezoeken	52
3.7	De schooladviesgesprekken	55
3.8	Algemene aspecten van het verloop van de onderlinge communicatie	59
3.9	Conclusies	68

4	Factoren van invloed op de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders	73
4.1	Cultuurverschillen	73
4.1.1	De rol van school en ouders in de ontwikkeling van kinderen	73
4.1.2	Leerachterstanden en gedragsproblemen	77
4.1.3	De relatie tussen school en ouders	81
4.1.4	De invloed van cultuurverschillen	83
4.2	Beeldvorming	83
4.2.1	Ouders over leerkrachten en leerkrachten over zichzelf	84
4.2.2	Leerkrachten over ouders en ouders over zichzelf	89
4.2.4	De invloed van beeldvorming	96
4.3	De context van de communicatie	97
4.3.1	De scholen en hun ouderbeleid	97
4.3.2	De persoonlijke achtergrond van de leerkrachten	103
4.3.3	De persoonlijke achtergrond van de ouders	105
4.3.4	Maatschappelijke ontwikkelingen	110
4.3.5	De invloed van contextuele factoren	111
4.4	Conclusies	113
5	Het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en ouders: knelpunten en oplossingsrichtingen	121
6	Onderzoeksopzet	129
6.1	De kwalitatieve <i>casestudy</i> benadering	129
6.2	De selectie van scholen en respondenten, respons en non-respons	131
6.3	Responsvertekeningen	134
6.4	Lacunes en vervolgonderzoek	140
	Nawoord	143
	Literatuur	145

Bijlagen: vragenlijsten, data-analyses	151
Bijlage 1: Oriëntatiegesprek basisscholen	151
Bijlage 2: Een diepte-interview met de directeur	153
Bijlage 3: Diepte-interviews met de leerkrachten	160
Bijlage 4: Diepte-interviews met de ouders	168
Bijlage 5: Observaties	176
Bijlage 6: Evaluatiegesprek onderzoek(sverslag)	180
Bijlage 7: De resultaten van diverse Homals-analyses	182

Hoofdstuk 1

Inleiding

Interculturele ontmoetingen

De persoonlijke motivatie voor dit onderzoek is een fascinatie voor de multiculturele samenleving die Nederland is geworden en de ontmoetingen die daarbinnen – helaas vaak veel te weinig - plaats vinden tussen groepen en individuen van verschillende culturele of etnische afkomst. Deze ontmoetingen zijn er bij uitstek in het onderwijs. Alle kinderen doorlopen hun traject door het onderwijs, en met hen alle ouders. Dit onderzoek heeft tot doel een bijdrage te leveren aan het faciliteren van de interculturele ontmoetingen tussen de allochtone ouders en de veelal autochtone leerkrachten door de mechanismen die daarin een rol spelen inzichtelijk te maken.

Tegelijkertijd worden deze ontmoetingen met de keuze voor een dergelijk onderwerp misschien te bijzonder gemaakt. Het grootste obstakel voor interculturele ontmoetingen is juist dat mensen via hun beeldvorming over andere culturen het tegemoet treden van individuen uit die groepen als te bijzonder of te beladen zien. Een ontmoeting vindt plaats van mens tot mens en niet van cultuur tot cultuur. Van mens tot mens zie je overeenkomsten die de deur doen openen. Je staat naast elkaar. Van cultuur tot cultuur riskeer je vooral verschillen te zoeken en te zien. Dan ga je tegenover elkaar staan en wordt het denken in termen van ‘wij’ en ‘zij’ gevoed.

Om dezelfde reden hebben velen terecht een kritische houding ten aanzien van de term ‘allochtoon’. Een verontschuldiging voor het gebruik ervan in dit onderzoek is haast op zijn plaats. Het is een term die mensen etiketteert als ‘anders’ en niet behorend tot de eigen groep. Een begrip dat het denken in tegenstellingen tussen ‘wij’ en ‘zij’ in de hand werkt. Grote groepen mensen worden met dat ene woord op één hoop gegooid. Dit probleem wordt ondervangen met het uit de VS overgewaaide koppelstreepdenken. Velen benoemen zichzelf al als Marokkaans-Nederlands, Turks-Nederlands, Chinees-Nederlands, Irakees-Nederlands, Kaapverdisch-Nederlands enzovoorts. Zo zouden ze ook door hun medelanders gezien moeten worden. Je benoemt het gezamenlijke en doet de diversiteit in afkomst eer aan.

De titel van dit onderzoeksrapport zou echter wel erg lang worden wanneer alle etnische groeperingen van de geïnterviewde ouders in naam genoemd worden. Bovendien is er in dit onderzoek bewust niet voor gekozen om te streven naar representativiteit van een beperkt aantal vooraf gekozen groeperingen. Het onderzoek wil de ogen openen voor de diversiteit van ervaringen en meningen, zonder dat deze

gekoppeld worden aan specifieke etnische groeperingen. Wanneer dit wel was gedaan, lopen opgedane inzichten over bijvoorbeeld de Turkse Nederlanders het risico een eigen leven te gaan leiden. Het worden statische ideeën over ‘hun’ manier van denken, doen en laten. Individuen uit die groepen worden dan daarop beoordeeld, terwijl zij zich misschien helemaal niet conformeren aan deze ideeën. Op deze manier belemmert dergelijke informatie juist de onderlinge communicatie en samenwerking. Flexibel inzicht in de diversiteit maakt mensen ervan bewust dat van elkaar bestaande beelden niet algemeen geldig zijn. Verwachtingen moeten over en weer worden afgetast en expliciet worden gemaakt.

Achteraf kan echter gezegd worden dat het beter was geweest de doelgroep van dit onderzoek nog verder op te rekken tot alle ouders. Er waren goede argumenten voor de keuze van de huidige doelgroep, namelijk de achterblijvende onderwijspositie van de zogenaamde allochtone leerlingen en het ontbrekend inzicht in de relatie tussen hun ouders en de scholen (zie paragraaf 2.1). Ethisch gezien knaagt het echter dat dit onderzoek gezien kan worden als een bijdrage aan het problematiseren van de allochtone Nederlanders als groep. De onderzoeksbevindingen ondersteunen dit ook niet. Er ligt een enorme gemeenschappelijke basis voor een goede onderlinge samenwerking. Veel van de uitkomsten van dit onderzoek zullen verder niet specifiek zijn voor de allochtone ouders. Een aanzienlijk deel van de aanbevelingen zijn dan ook evenzeer waardevol voor de vormgeving van het partnerschap met autochtone ouders. Voor alle ouders geldt dat er nog weinig voorbeelden zijn van scholen die daadwerkelijk partnerschap met hen aangaan. Wij staan met zijn allen aan de wieg van een potentieel veelbelovende ontwikkeling. De eerste stappen hiertoe moeten aan de basis gezet worden: via het aangaan van daadwerkelijke ontmoeting en het werken aan de communicatie met de ouders.

Leeswijzer

De opbouw van dit onderzoeksverslag vraagt om enige toelichting. Het volgende hoofdstuk gaat nader in op *de thematiek en de gekozen invalshoeken* van dit onderzoek. Er wordt inzicht gegeven in de actuele onderwijspositie van allochtone leerlingen en het belang van een goede relatie tussen scholen en ouders. Daarna volgt een toelichting en nadere uitwerking van het hiervoor gekozen perspectief van partnerschap. Verder wordt er ingegaan op het fenomeen interculturele communicatie en de factoren die daarop van invloed zijn. Ten slotte volgt de presentatie van *de onderzoeksvragen*. Voor de leesbaarheid van het verslag – niet iedereen is in dat onderwerp even geïnteresseerd – is ervoor gekozen om *de wijze waarop het onderzoek is opgezet en uitgevoerd* in het laatste hoofdstuk te plaatsen. Degenen die daar voorafgaand aan de lezing van de onderzoeksbevindingen weet van willen hebben, worden aangeraden dit hoofdstuk eerst te lezen. Op enkele aspecten wordt in dit inleidend hoofdstuk vast ingegaan.

In hoofdstuk 3 en 4 worden *de onderzoeksbevindingen* gepresenteerd. De diverse paragrafen van hoofdstuk 3 geven inzicht in het verloop van de individuele communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders. Er wordt beschreven bij welke gelegenheden er wordt gecommuniceerd, waarover de gesprekken gaan en hoe de tevredenheid van de gesprekspartners hierover is. In hoofdstuk 4 is uiteengezet welke factoren op deze communicatie van invloed zijn. Zo komen in paragraaf 4.1 eventuele cultuurverschillen aan bod. Daarbij wordt de visie van ouders en leerkrachten op de wederzijdse rol in de schoolloopbaan en ontwikkeling van de kinderen weergegeven. Ook is beschreven hoe zij denken dat leerachterstanden en gedragsproblemen worden veroorzaakt en in welke richting zij de oplossingen zoeken. In paragraaf 4.2 worden de beelden die ouders en leerkrachten over de ander en zichzelf hebben besproken. Paragraaf 4.3 beschrijft het ouderbeleid op de diverse scholen en geeft nadere achtergrondinformatie over de leerkrachten en allochtone ouders uit het onderzoek. Ook wordt aangegeven hoe recente maatschappelijke ontwikkelingen in de Nederlandse multiculturele samenleving tot uiting komen in de relatie tussen scholen en ouders.

In hoofdstuk 5 worden *mogelijkheden voor het verbeteren van de onderlinge communicatie* besproken. Daarvoor zijn eerst de belangrijkste knelpunten samengevat. Vervolgens worden oplossingsrichtingen geformuleerd. De rode draad daarbij is dat vooral ingezet zou moeten worden op het versterken van de individuele relatie tussen leerkrachten en ouders, waarbij het belang van het individuele kind centraal staat. Eventuele aanvullende groepsgerichte ouderactiviteiten zullen vanuit een dergelijke verstevigde basisrelatie naar alle waarschijnlijkheid eveneens een grotere effectiviteit kennen. Daarom is de titel van dit onderzoeksrapport: terug naar de basis.

Onderzoeksopzet

Zoals aangegeven, wordt de wijze waarop het onderzoek is opgezet en uitgevoerd uitgebreid in het laatste hoofdstuk besproken. Voor uitgebreide achtergrond informatie over de onderzochte scholen en de geïnterviewden, wordt verwezen naar paragraaf 4.3. Voor de lezer is het, om het hierna gepresenteerde goed te kunnen interpreteren, echter relevant om in elk geval van een aantal aspecten alvast op de hoogte te zijn.

De informatie in deze eindrapportage is gebaseerd op een diepgaand onderzoek dat heeft plaats gevonden op vier verschillende scholen in een kleine stad, een middelgrote stad en twee grote steden. Van deze scholen was steeds ten minste 65% van de leerlingen allochtoon. Het ouderbeleid van de scholen is bestudeerd via schoolgidsen, schoolplannen en gesprekken met directeuren en eventuele oudercoördinatoren. Verder hebben er diepte-interviews plaats gevonden met leerkrachten, intern begeleiders (IB-ers) en ouders naar hun ideeën over en ervaringen met de onderlinge contacten. De onderzoeker heeft ook oudergesprekken bijgewoond

om te zien hoe dergelijke gesprekken in de praktijk verlopen. Deze gesprekken zijn met elk van de betrokken gesprekspartners nabesproken. De eigen onderzoeksbevindingen zijn ten slotte aangevuld met en getoetst aan een uitgebreide literatuurstudie.

In totaal zijn 66 ouders uitgebreid aan het woord geweest. De grootste groepen zijn de Marokkaanse- en Turkse Nederlanders. De andere ouders komen oorspronkelijk uit: Suriname, Irak, Kaap Verdië, Pakistan, Egypte, Curaçao, Burundi, Afghanistan, Syrië, Kosovo, China, Tunesië, Ghana en de Nederlandse Antillen. De meeste ouders zijn in het land van herkomst geboren. Een deel van hen is al op jonge leeftijd naar Nederland gekomen, anderen hebben zich hier meer recent gevestigd. De opleidingsachtergrond varieert eveneens sterk: van geen scholing, alleen de basisschool of middelbare school tot een beroepsopleiding of de universiteit. De laagopgeleiden zijn het sterkst vertegenwoordigd. De mate waarin de ouders de Nederlandse taal beheersen loopt zeer uiteen. Verder zijn 17 leerkrachten en 4 intern begeleiders geïnterviewd. Zij zijn bijna allemaal in Nederland geboren en getogen. Slechts enkelen zijn van niet-Nederlandse afkomst. Het aantal jaren werkervaring en de periode waarin zij hun opleiding hebben gevolgd, is erg verschillend. Het aantal geobserveerde gesprekken betreft 18. Het ging daarbij vooral om tienminutengesprekken en schooladviesgesprekken.

Sommige vragen zijn niet door alle ouders of leerkrachten beantwoord. Hiervoor waren verschillende redenen: de vraag had geen betrekking op betreffende ouder/leerkracht, tijdnoed, de ouder/leerkracht begreep de vraag na verschillende pogingen niet goed of wilde deze liever niet beantwoorden (dit kwam weinig voor). Wanneer een vraag door minder dan de helft van de geïnterviewden is beantwoord, dan wordt dit expliciet beschreven. Soms zijn vragen, zoals aangegeven, behalve aan de leerkrachten ook aan de IB-ers voorgelegd, bijvoorbeeld over de ervaringen met de extra gesprekken bij leer- en gedragsproblemen. Vanwege het kwalitatieve karakter van het onderzoek en de leesbaarheid worden in de tekst doorgaans geen aantallen of percentages genoemd. Om toch een nadere indicatie te geven van de in de tekst gebruikte kwalificaties, kunnen deze volgens tabel 1.1 omschreven worden. Hierbij wordt steeds de ondergrens aangegeven. De bovengrens wordt gevormd door de daaraan voorafgaande categorie. Het betreft met klem een indicatie, want het totaal aantal geïnterviewde leerkrachten of ouders varieert, zoals aangegeven, nog al eens per onderdeel. De gebruikte kwalificaties krijgen dan verhoudingsgewijs eveneens een andere kwantitatieve betekenis.

Tabel 1.1 Een kwantitatieve indicatie van de in de tekst gebruikte kwalificaties

Gebruikte kwalificatie	Kwantitatieve indicatie
'vrijwel alle' 'de overgrote meerderheid' of 'het verreweg meest genoemd' 'de meerderheid', 'het meest genoemd' of 'het merendeel' 'veel' of 'een gro(o)t(e) aantal/deel/groep' 'vrij veel', 'een aantal' of 'een deel' 'meerdere', 'verschillende' of 'een klein(e) groep/deel' 'enkele', 'een enkeling' of 'sommigen'	vanaf 60 ouders of 15 leerkrachten vanaf 45 ouders of 12 leerkrachten vanaf 33 ouders of 9 leerkrachten vanaf 20 ouders of 7 leerkrachten vanaf 10 ouders of 5 leerkrachten vanaf 4 ouders of 3 leerkrachten minder dan 4 ouders of 3 leerkrachten

Zoals aangegeven is in hoofdstuk 3 en 4 de tevredenheid van de leerkrachten en ouders over de onderlinge communicatie en de factoren die hierop van invloed zijn het centrale onderwerp. Hierbij moet benadrukt worden dat tevredenheid uiteraard een subjectief begrip is die sterk gerelateerd is aan de eigen kennis, ervaringen en de – deels daarmee samenhangende - verwachtingen. De toelichting die in hoofdstuk 3 gegeven wordt op de (on)tevredenheid zal dit inzichtelijk maken. Om via statistische analyses met behulp van kruistabellen en Homals een indicatie te kunnen geven van de invloed van diverse factoren op de onderlinge communicatie, wordt in hoofdstuk 4 gebruik gemaakt van een gekwantificeerde tevredenheidsmaat. Daarbij kregen gesprekspartners punten voor de mate van tevredenheid over elk van de gesprekssituaties: de rapportbesprekingen, de extra gesprekken op initiatief van de school, de tevredenheid over de gesprekken op initiatief van de ouders en de schoolkeuzegesprekken. Ook de tevredenheid over het aantal en de duur van de gesprekken en de onderlinge samenwerking bij leer- of gedragsproblemen werd hierin mee genomen. Tevredenheid werd beloond met 3, matige of wisselende tevredenheid met 2 en ontevredenheid met 1 punt(en). Deze punten werden opgeteld en gedeeld door het aantal beoordeelde onderdelen. Ouders die een score van 1,4 of lager hadden maakten vervolgens onderdeel uit van de groep minst tevredenen ($N=22$). Ouders met een score tussen de 1,5 en 2,4 kregen het label matig tevreden ($N=25$). Ouders die een score van 2,5 of hoger hadden werden benoemd tot de meest tevredenen ($N=19$). De leerkrachten werden onderverdeeld in twee groepen, omdat het totaal aantal

geïnterviewden bij hen minder groot is. Omdat leerkrachten gemiddeld minder tevreden zijn, lag bij hen de bovengrens van de groep minst tevredenen bij 1,5 ($N=9$). De meest tevredenen hadden een score van minimaal 1,6 punten ($N=7$).

De handreiking wordt ten slotte geïllustreerd met talrijke citaten. Deze zijn taalkundig bewerkt en zeggen dus niets over de opleidingsachtergrond of taalbeheersing van de geïnterviewden. De citaten zijn illustratief gebruikt. Het betreffen individuele ervaringen van leerkrachten of ouders en zijn niet persé representatief voor de betreffende groep.

Woord van dank

Allereerst gaat grote dank uit naar de vier scholen die voor dit onderzoek bereid waren een kijkje in hun keuken te laten nemen. Ook de ouders is veel dank verschuldigd voor de openhartige medewerking en het gastvrije onthaal bij hen thuis. In de verslaggeving is steeds getracht zorgvuldig om te gaan met het geschonken vertrouwen. Ten behoeve van de anonimiteit is geprobeerd de verhalen niet al te herkenbaar in het rapport op te nemen en tegelijkertijd de boodschap die eruit spreekt wel zo goed mogelijk tot zijn recht te laten komen.

Het onderzoek vond plaats onder eindverantwoordelijkheid van prof. dr. Wasif Shadid. Vanuit het departement Culturele Antropologie en Ontwikkelingsociologie van de Universiteit Leiden geeft hij onderwijs over en doet onderzoek naar interetnische relaties en sociaal wetenschappelijke onderzoeksmethoden. Tevens is hij bijzonder hoogleraar op het terrein van interculturele communicatie aan de Universiteit van Tilburg. Zijn begeleiding was van groot belang voor dit onderzoek.

Verder werd eveneens zeer waardevolle feedback verkregen vanuit de begeleidingscommissie die voor dit onderzoek werd samengesteld. Zij bewaakte onder meer de praktische relevantie van het onderzoek voor het onderwijsveld. Voorzitter hiervan was Cees de Wit van KPC Groep (indirect ook Q*Primair, waarvoor hij een project ten behoeve van het ontwikkelen van een educatief partnerschap uitvoert). De overige leden bestonden uit: Zeki Arslan van FORUM, de afdeling onderwijs; Bart van Kessel van WSNS-Plus, VOS/ABB; Yvonne Leeman van de UvA/SCO Kohnstamm Instituut, lector aan de Hogeschool Windesheim in Zwolle; Talea van der Wal, voormalig directeur van de basisschool De Viersprong in Leiden (een school die vooruitstrevend is als het gaat om oudercontacten), huidig directeur van de speciale basisschool De Vuurvogel in Leiden.

Daarnaast waren de gesprekken en ervaringsuitwisselingen met Juliëtte Schaafsma, die vanuit de Universiteit in Tilburg promotieonderzoek heeft gedaan naar interetnische contacten binnen arbeidsorganisaties, verscherpend. Ook de informatie-uitwisselingen met Marion van de Sande van de Haagse Hogeschool, Kenniscentrum Jeugd en Opvoeding, waren inspirerend. Zij is de projectontwikkelaar van 'meer

kansen met ouders', dat uitgevoerd wordt in de gemeenten Den Haag, Leiden en Delft. In de eindfase van mijn onderzoek kwam ik in contact met Betsy Hijlkema, van het lectoraat Lesgeven in de multiculturele school aan de Hogeschool Utrecht. Uit de enthousiasmerende uitwisseling met haar groeien goede ideeën over de toepassing van de onderzoeksresultaten. Meer informeel toonden velen belangstelling, moedigden mij aan en dachten met mij mee over bepaalde aspecten van het onderzoek. In het bijzonder geldt dit voor mijn vader, Wim Booijsink.

Zonder de financier, Stichting Kinderpostzegels Nederland, had dit onderzoek niet plaats gevonden. De contacten met Joke Schwencke, later opgevolgd door Marion Donkers en Simone Bommeljé, verliepen altijd prettig en constructief.

De samenwerking met al deze mensen is heel ondersteunend en plezierig geweest. Vanaf deze plek nogmaals mijn oprechte dank.

Hoofdstuk 2

De relatie tussen leerkrachten en ouders in het basisonderwijs

In dit hoofdstuk wordt de thematiek van het onderzoek en de actuele ontwikkelingen daarin nader toegelicht. Allereerst komt de onderwijspositie van allochtone leerlingen aan de orde. Vervolgens het belang van goede contacten met de ouders in de strijd tegen de onderwijsachterstanden en de zoektocht naar passend onderwijs voor alle kinderen. Ingegaan wordt op de verschillende invalshoeken van waaruit naar de rol van ouders gekeken wordt. De in dit rapport gemaakte keuze voor het perspectief van partnerschap wordt nader toegelicht. Een goede onderlinge communicatie vormt hiervoor het startpunt. Aan het eind van het hoofdstuk wordt daarom besproken welke factoren van invloed zijn op een communicatie die, zoals in dit onderzoek tussen leerkrachten en allochtone ouders, intercultureel van aard is.

2.1 Culturele diversiteit in het onderwijs

2.1.1 De onderwijspositie van allochtone leerlingen

Het basisonderwijs kent veel allochtone leerlingen² en dit aantal neemt nog steeds toe. Volgens de prognosecijfers van het CBS³ zal het aandeel allochtone leerlingen in het basisonderwijs stijgen van de huidige een op de vijf tot bijna een op de drie in 2020. Het aantal zogenaamde niet-westerse allochtonen stijgt daarbij sterker dan de westerse

² Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap spreekt ook wel over een cumi-leerling, een leerling behorend tot een culturele minderheid. Volgens haar definitie is een cumi-leerling een leerling die aan één van de onderstaande voorwaarden voldoet:

- behoort tot een Molukse bevolkingsgroep;
- ten minste één van de ouders/voogden is afkomstig uit Griekenland, Italië, (voormalig) Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije;
- ten minste één van de ouders/voogden is afkomstig uit Suriname, Aruba of de Nederlandse Antillen;
- ten minste één van de ouders/voogden is door de Minister van Justitie als vreemdeling toegelaten op grond van artikel 15 van de Vreemdelingenwet;
- ten minste één van de ouders/voogden is afkomstig uit een ander, niet-Engelstalig land buiten Europa, met uitzondering van Indonesië.

Bij de genoemde CBS-cijfers is met deze definitie gewerkt.

³ Zie www.cbs.nl.

allochtonen. Op dit moment is ongeveer 15 procent van de leerlingen in het basisonderwijs niet-westers allochtoon.

Deze leerlingen zijn, zoals bekend, erg ongelijk verdeeld over de scholen en deze trend neemt alleen maar toe (Gijsberts en Hartgers 2005: 73). Bijna een op de tien scholen in het basis- en voortgezet onderwijs heeft meer dan 50% allochtonen. In de vier grote steden heeft ongeveer de helft van de schoolvestigingen in het basisonderwijs meer dan 50% allochtone leerlingen en een op de drie zelfs meer dan 80%. Dit komt door een combinatie van een ruimtelijke concentratie van minderheden in bepaalde buurten van de grote steden en de zogenoemde vlucht van autochtoon Nederlandse kinderen naar andere scholen. De kleur van de school zou overigens weinig invloed hebben op de prestaties van de leerlingen.

De onderwijspositie van grote groepen allochtone leerlingen is echter ongunstig (Gijsberts en Hartgers, 2005: 57 – 80).⁴ Hoewel zij de laatste jaren een deel van hun onderwijsachterstanden aan het inhalen zijn, is er nog steeds sprake van een aanzienlijke achterstand in vergelijking met de prestaties van autochtone leerlingen. Zij beginnen hun schoolloopbaan al met een aanzienlijke achterstand, vooral in taal. Hoewel zij een groot deel hiervan goed maken, stromen zij toch nog met grote leerachterstanden het basisonderwijs uit. In het voortgezet onderwijs zijn allochtone leerlingen behoorlijk oververtegenwoordigd in de lagere niveaus van het vmbo, de trajecten met de bijzondere leerwegondersteuning en het praktijkonderwijs. Verder is er onder deze groepen hogere schooluitval en zakken ze vaker voor het eindexamen. Positieve ontwikkelingen zijn dat er tegelijkertijd steeds meer allochtone leerlingen naar de havo of het vwo gaan. Bovendien gaan zij, als ze hun diploma op zak hebben, vaker dan autochtone leerlingen naar de hoogst mogelijke vervolgopleiding met doorgaans een goed perspectief op de arbeidsmarkt.

2.1.2 Onderwijsachterstanden, passend onderwijs en aandacht voor school-oudercontacten

De verklaringen voor de onderwijsachterstanden worden doorgaans gezocht in een breed spectrum aan factoren (Driessen en Tesser, 1998: 353-363). Zo worden kenmerken van de leerlingen zelf genoemd, zoals de allochtone afkomst (cultuur,

⁴ Dit geldt vooral voor de van oorsprong Turkse en Marokkaanse en in mindere (maar toenemende) mate ook voor Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Onder de vluchtelingengroepen vormen vooral de Somalische leerlingen een probleemgroep. De meeste anderen doen het veel beter, soms zelfs opmerkelijk goed, zoals de leerlingen van Iraanse afkomst.

migratiegeschiedenis), de verblijfsduur in Nederland, de taalvaardigheid in het Nederlands. Ook wordt vaak gewezen op kenmerken in het gezin of het herkomstmilieu, zoals de opleidingsachtergrond van de ouders en de opvoeding die zij hun kinderen zouden geven. Verder worden kenmerken van de school of het onderwijs aangestipt (zie ook Jungbluth, 2003), zoals de verwachtingen die leerkrachten ten opzichte van deze groep leerlingen koesteren en het aanbodniveau dat zij voor hen hanteren, de etnische samenstelling van de schoolpopulatie en de (over)advisering aangaande het te volgen voortgezet onderwijs. Ten slotte zouden kenmerken van de maatschappij een rol spelen, waarbij te denken valt aan de maatschappelijke machtsverhoudingen en discriminatie of racisme ten opzichte van allochtone leerlingen.

In de aanpak van de onderwijsachterstanden wordt, vooral met het oog op de leerling- en gezinsgebonden oorzaken, het belang van een goede relatie tussen school en (allochtone) ouders algemeen onderkend. Overheidsbeleid dat als doel heeft de onderwijskansen van allochtone leerlingen te verbeteren - sinds 1986 achtereenvolgens het Onderwijsvoorrrangsbeleid en het Gemeentelijke Onderwijs Achterstanden beleid - richt zich in belangrijke mate op het stimuleren van onderwijsondersteuning binnen het gezin⁵ en het verbeteren van de relatie tussen allochtone ouders en school (Van Erp en Veen, 1990: 2; OCW, 2000; Smit en Driessen, 2002).⁶ Ook in de recent door het ministerie van onderwijs en vertegenwoordigers van het georganiseerde onderwijsveld opgestelde intentieverklaring '*school-ouderbetrokkenheid*' wordt het belang hiervan voor de leerprestaties en maatschappelijke ontwikkeling van de leerling benadrukt (OCW, 2005). Verder zijn er op dit moment opnieuw vergaande wijzigingen gaande in de zorgstructuur rondom de leerlingen. Vanuit het streven naar passend onderwijs voor iedere leerling krijgen scholen via de wet op zorgplicht de verantwoordelijkheid om voor elke aangemeld kind een op hem/haar toegespitst onderwijsarrangement aan te bieden. De behoeften van de leerling en de wensen van de ouders gaan zodoende een grotere plek innemen, waardoor hun positie aanzienlijk versterkt zou worden (OCW, 2006b).⁷ Ten slotte drijft ook de in begin 2006 ingevoerde wet waarbij scholen de verplichting krijgen om bij te dragen aan sociale integratie, actief burgerschap en kennis van andere culturen beide partijen dichter bij elkaar (OCW, 2006a). Het gaat

⁵ Zie paragraaf 2.2

⁶ Jungbluth (2003: 31) vindt zelfs dat dit zover gaat dat er volgens hem over het algemeen op scholen weinig sprake lijkt te zijn van een onderwijskundige visie, als het gaat om de aanpak van onderwijsachterstanden.

⁷ Overigens bestaat hierbij wel het gevaar dat ouders en school tegenover elkaar komen te staan als klant en dienstverlener, waardoor de onderlinge relatie verhard en beide partijen juist uit elkaar gedreven worden.

daarbij om het ontwikkelen van de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de Nederlandse pluriforme samenleving en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Dit is een taak waarin ook ouders bij uitstek een belangrijke rol vervullen.

Overigens heeft de overheid ook nog een andere motivatie om in toenemende mate belang te hechten aan een actieve rol van ouders in het basisonderwijs. Hun invloed zou in een tijdperk van een zich steeds verder decentraliserend overheidsbeleid en autonomer wordende scholen een garantie moeten vormen voor de kwaliteit van het onderwijs. Ouders worden aldus ingezet als instrument voor kwaliteitscontrole en – verbetering (Vogels, 2002; OCW, 2005).

Ook op schoolniveau blijkt dat voornamelijk scholen met de meeste (allochtone) kinderen in een achterstandspositie, doorgaans veel verwachtingen hebben van de rol die ouders zouden kunnen spelen in de onderwijsprestaties van hun kinderen en veelal ook bereid zijn om zich extra voor de relatie met hen in te spannen (Van Erp en Veen, 1990; Ledoux en Overmaat: 2001). In de jaren 1990 vertaalde zich dit in een groeiend aantal projecten, veelal ontwikkeld en uitgevoerd door lokale organisaties of projectgroepen.⁸ Daarnaast zijn er door onderwijsondersteunende – en minderhedenorganisaties talrijke handreikingen geschreven over (allochtone) ouderbetrokkenheid.⁹ Verder hebben deze organisaties en overheden diverse veelal lokale onderzoeken laten uitvoeren onder uiteenlopende allochtone groeperingen naar hun betrokkenheid bij en/of hun participatie in het onderwijs.¹⁰ Het uitgangspunt bij deze initiatieven is steeds dat de contacten tussen school en allochtone ouders zeer moeizaam verlopen. Een gebrekkige onderlinge communicatie wordt daarbij veelal als een belangrijk onderliggend probleem benoemd. Er is echter nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de specifieke mechanismen die in deze communicatie een rol spelen. Onderhavig onderzoek heeft als doel daar inzicht in te geven. Alvorens daar dieper op in te gaan, worden hier eerst het belang en de uitgangspunten van een partnerschap tussen school en ouders nader besproken.

⁸ Zie Hogeboom: 1994; Van der Veen en Gelauff-Hanzon: 1994; Gelauff-Hanzon en Bouwer: 1996; Gelauff-Hanzon en Van der Broek: 1996; Alta *et al*: 2001; eigen analyse op basis van artikelen in tijdschriften als Samenwijs, Vernieuwing: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding en Didaktief een twintigtal projecten met als doel het versterken van de relatie tussen school en allochtone ouders.

⁹ Onder meer: De Wit, 2005; De Vries, 2004; Loo, 2004; Van Es *et al* 2002; De Leng, 2002; Marinelli, 2002; Elskens, 2001; De Jong, 2000; Nieuwebroek, 2000; Verpaalen, 1997; Dermibas en Carton, 1996.

¹⁰ Onder meer: Aykaç en Köktaş, 1996; Van der Veen *et al*, 1990; Slob: 1997; Alta *et al*, 2001; Van Daal *et al*, 2002; Smit *et al*, 2005; Jepma, 2005; Van Erp en Veen, 1990; Veen en Van Erp 1995; Meijers *et al*, 1999; De Weerd en Krooneman, 2002; Beemer, 2002; Houtman en Strikwerda, 1996; Leij *et al*, 1991.

2.2 Partnerschap ten behoeve van de ontwikkeling van het kind

2.2.1 Terminologie

De rol van ouders in het basisonderwijs van hun kinderen wordt doorgaans in uiteenlopende begrippen gevat. Er wordt onder meer gesproken over ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie, onderwijsondersteuning door ouders en educatief of pedagogisch partnerschap.

In deze rapportage wordt de *basale ontmoeting tussen school en ouders* als uitgangspunt genomen. Het gaat over communicatie op het individuele niveau tussen ouders en met name de leerkrachten. Dit is het startpunt van en de voorwaarde voor elk van de hiervoor genoemde door ouders te vervullen rollen. Echte ontmoeting impliceert echter wederkerigheid. Het sluit daarom het beste aan bij het denken in termen van *partnerschap*. Dit begrip onderscheidt zich namelijk van de andere hierboven genoemde begrippen in dat er van beide partijen – ouders én school – iets verwacht wordt. Bovendien gaat het ook bij partnerschap in essentie over de individuele relatie tussen de school (doorgaans in de persoon van de groepsleerkrachten) en de ouders om gezamenlijk tot een zo goed mogelijke begeleiding van de ontwikkeling van het kind te komen. Deze relatie kan vervolgens uitgebouwd worden naar de ouders als groep en een bredere betrokkenheid van ouders bij de school.

Ook lijkt in de huidige vergaand gedemocratiseerde samenleving een dergelijke gelijkwaardige samenwerking tussen ouders en leerkrachten als medeopvoeders het meest op zijn plek. Dit sluit bovendien het best aan bij de bij beide partijen overheersende visie op de gedeelde verantwoordelijkheid die zij hebben als het gaat om de schoolloopbaan van het kind (zie ook paragraaf 4.1.1). Ook de actuele ontwikkelingen in de onderwijssector, zoals die in de vorige paragraaf beschreven zijn, vragen om een steeds verdergaand samenspel tussen beide partijen. In een pluriforme samenleving als Nederland kan alleen in een wisselwerking tussen thuis en school tot een passende begeleiding van de ontwikkeling van kinderen en passend onderwijs gekomen worden. Bovendien maakt de insteek op het individuele niveau het mogelijk ouders te bereiken die normaliter vaak buiten beeld blijven.

In de volgende paragraaf wordt het partnerschapsmodel nader uitgewerkt. Hier wordt eerst uiteengezet hoe het partnerschapbegrip gerelateerd is aan de eerder genoemde gangbare terminologieën.

Partnerschap veronderstelt automatisch *ouderbetrokkenheid* en geeft dit tevens de meeste ruimte. Deze term wordt zeer uiteenlopend gedefinieerd. Het meest basaal heeft het betrekking op: de interesse van ouders voor het wel en wee van hun kinderen. Toegepast op het onderwijs kom je dan uit op de volgende definitie: “de interesse in het functioneren van het kind op school, in de vorderingen en eventuele problemen”

(Dermirbas en Carton, 1996: 5). Doordat ouderbetrokkenheid vaak afgemeten wordt aan de mate waarin ouders deelnemen aan diverse activiteiten van de school, worden allochtone ouders vaak afgeschilderd als zijnde ‘niet betrokken’. Onderzoek heeft echter herhaaldelijk aangetoond dat de verschillen in participatiegraad tussen ouders niet zozeer terug te voeren zijn op de waarde die zij hechten aan het onderwijs voor hun kinderen en de mate waarin zij zich daar aldus betrokken bij voelen, maar eerder op de manier waarop zij hieraan uiting en vorm (kunnen) geven (Erp en Veen, 1993: 119- 120; Ledoux *et al*, 1992: 16, 71-72). Ook de onderzoeksbevindingen in dit verslag ondersteunen het uitgangspunt dat in principe alle ouders van nature betrokken zijn bij hun kinderen en hun schoolgang.

Ouderparticipatie zou vanuit partnerschap een enorme stimulans kunnen krijgen. Een gangbare definitie daarvan is: “de actieve bijdrage van ouders aan het onderwijs van hun kind binnen de school”. Bij ouderparticipatie wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen informele hand- en spandiensten (bij uitstapjes sportdagen en feesten) en onderwijsgevende activiteiten (leesouders, beheer documentatiecentrum) tot formele participatie in de medezeggenschapsraad of ouderraad. Sinds het onderzoek van Peters (1979) ontstond er de neiging deze activiteiten hiërarchisch te ordenen, vanwege de veronderstelling dat ouders via laagdrempelige ‘lagere’ vormen van informele participatie tot ‘hogere’ vormen van formele participatie te bewegen zijn. Een dergelijke ordening blijkt voor grote groepen ouders echter veeleer een belemmering te zijn. Zij worden er juist door afgeschrikt in plaats van gemotiveerd om vanuit de eigen mogelijkheden iets voor de school te doen (Veen en Van Erp, 1995: 9). Zoals ook uit paragraaf 4.3.1 zal blijken, werpt een persoonlijke benadering de beste vruchten af voor de mobilisatie van ouders voor dergelijke participatie. Partnerschap biedt hier een goed kader voor.

Ook *onderwijsondersteuning* door ouders zou vanuit een daadwerkelijk partnerschap het meest gevoed worden. Meestal wordt met deze term gerefereerd aan onderwijsondersteunend gedrag binnen het gezin: het scheppen van voorwaarden voor het leerproces door te zorgen voor een goede leef- en leeromgeving met voldoende rust en regelmaat, de juiste opvoeding en het verhogen van de resultaten van het onderwijs door kinderen te vragen naar de lesstof, aan te zetten tot of het helpen bij het maken en/of overhoren van huiswerk (Alta *et al*, 2001: 9). Anderen rekken de term onderwijsondersteuning op door hieronder ook onderwijsondersteunend gedrag te rekenen dat verder reikt dan de thuissituatie, namelijk: het maken van een bewuste schoolkeuze, het onderhouden van contacten met leerkrachten over vorderingen en problemen van het kind en deelname aan spreekuren en ouderavonden (Dermirbas en Carton, 1996: 5). Er is aandacht gekomen voor het onderwijsondersteunende gedrag van ouders vanuit de bezorgdheid over de onderwijsongelijkheid tussen kinderen van ouders met een lage opleiding en een beroep met een lage status en kinderen van

hoogopgeleide, welgestelde ouders met een beroep met een hoge status. De sociaal-economische achtergrond van het gezin van een kind blijkt de belangrijkste voorspeller van de onderwijsresultaten: de eerstgenoemde groep kinderen haalt gemiddeld genomen lagere diploma's dan de kinderen uit de laatstgenoemde groep. Dit effect wordt versterkt wanneer deze ouders van allochtone afkomst zijn. Daarom wordt in toenemende mate geprobeerd om de 'ontwikkelingsondersteunende kwaliteiten' van betrokken ouders te verbeteren, voornamelijk van ouders met kinderen in de zogenoemde voor- en vroegschoolse periode (Van der Zwaard, 2002: 16). Onderzoeken naar de effecten hiervan laten overigens wisselende resultaten zien (Gijsberts en Hartgers, 2005: 59).¹¹

2.2.2 Een nadere uitwerking van het partnerschapsmodel

Een belangrijke grondlegger van het partnerschapsdenken is Epstein. Vanuit de gedachte dat de invloedsferen thuis en op school niet gescheiden zijn, maar overlappen en dat het kind daarin een gedeelde zorg zou moeten zijn, spreekt zij in haar in de Verenigde Staten invloedrijke model (1995: 701-703) van *school/familie/community partnerships*. Scholen moeten de thuissituatie van de kinderen kennen en open staan voor alle ouders. Ouders moeten de scholen kennen en hun kind in de rol van leerling ondersteunen. Dergelijk partnerschap moet leiden tot *family-like schools* en *school-like families*. De optelsom voor kinderen is dat zij zich omringt weten door een *caring community* waarin zij goed kunnen gedijen en tot optimale ontwikkeling kunnen komen. Het belang van een dergelijke vergaande samenwerking wordt internationaal steeds meer benadrukt (Smit en Driessen, 2002: 26)¹².

In Nederland is het partnerschapsmodel het meest grondig uitgewerkt door De Wit.¹³ Hij spreekt daarbij wisselend van *pedagogisch* of *educatief partnerschap*. In dit model zijn "professionals en ouders gelijkwaardige partners, die elk vanuit hun eigen verantwoordelijkheid – maar met inachtneming van de eindverantwoordelijkheid van

¹¹ Auteurs vermoeden dat dit onder meer met de duur en intensiteit van het programma te maken heeft. Dit zou er voor kunnen pleiten dit soort ondersteuningsprogramma's door te trekken naar de hogere klassen in het basisonderwijs.

¹² Smit en Driessen hebben een 'Policy Delphy' onderzoek onder internationale deskundigen gedaan naar het vraagstuk van de pedagogische afstemming tussen (allochtone) ouders en de school. Zij hebben hiertoe vier panels georganiseerd, waarbij het aantal deelnemers varieerde van 8 tot 49 personen.

¹³ Hier volgt een beknopte beschrijving van de ideeën van De Wit omtrent educatief partnerschap. Zie voor een nadere verdieping zijn publicaties, onder meer op de website www.qprimair.nl.

ouders voor de opvoeding van hun kind – komen tot enigerlei vorm van samenwerking en afstemming (De Wit, 2003: 3).” Als belangrijk uitgangspunt geldt daarbij het gezamenlijke belang van school en ouders, namelijk: “het scheppen van optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen in de context van met name school en gezin (De Wit, 2005: 9).” Samenwerking en afstemming kennen daarbij verschillende gradaties, namelijk: 1) verschillen tussen school en gezin duiden en er in je eigen denken en handelen rekening mee houden, 2) verschillen tussen school en gezin verminderen, 3) gezamenlijke afspraken maken over hoe te handelen.

Partnerschap wordt in dit model beschouwd als een traject dat school en ouders samen doorlopen parallel aan de schoolloopbaan van de kinderen (De Wit, 2005: 15 e.v.). Het belang van zo’n parallel traject is des te groter naarmate ouders minder kennis hebben van de schoolgemeenschap of hun verwachtingen meer afwijken van die van de school. De start van een dergelijk partnerschap bij de inschrijving van het kind maakt direct duidelijk dat niet alleen het kind maar ook de ouders op dat moment een relatie aangaan met de school die verplichtingen met zich meebrengt. Zij kunnen op hun beurt eveneens de school hierop aanspreken. Ook voor hen betekent een dergelijk parallel traject dat partnerschap verankerd raakt in de structuur van de school. De school wordt hiermee een leef- en leergemeenschap waarvan behalve professionals en leerlingen ook ouders deel uitmaken. Het traject bestaat daarbij uit drie onderdelen (De Wit, 2005: 36 e.v.): het voortraject tot en met de inschrijving van de leerling, het hoofdtraject vanaf de feitelijke entree van de leerling en het natraject ofwel de terugblik op het moment dat de leerling doorstroomt naar het voortgezet onderwijs.

2.2.3 Kanttekeningen bij het partnerschapsmodel

Naar de wenselijkheid van een betere samenwerking en een zekere afstemming tussen de wereld op school en thuis voor een goede begeleiding van het kind en de bevordering van de schoolloopbaan, is vrij veel onderzoek gedaan en hierover bestaat doorgaans grote consensus (zie bijvoorbeeld Klaassen en Leeferink: 1998; Van Erp en Veen: 1995; Pels: 2000; Smit en Driessen: 2002). Toch zijn er ook kritische geluiden te horen.

Zo trekt Calvalho (2001) bijvoorbeeld fel van leer tegen deze school-ouder modellen. Volgens haar gaan pleitbezorgers van een dergelijke samenwerking voorbij aan de oorzaken van het gegeven dat een groot deel van de ouders niet bij scholen betrokken zijn in de mate en wijze waarop dat door scholen wordt verwacht. Een dergelijk model zou gebaseerd zijn op ouders van hogere sociaal-economische kringen en zou alleen maar nog sterker dan al het geval is de sociale ongelijkheid reproduceren,

omdat kinderen nog afhankelijker gemaakt worden van de mate waarin de ouders geoutilleerd zijn om aan deze relatie gestalte te geven.

Ook de focus op onderwijsondersteunend gedrag door ouders kent veel kritiek. De essentie van deze kritiek vat Jungbluth (1999, in Van der Zwaard, 2002: 16) samen in de volgende benaming: *'the blaming the parents'* –benadering. Hij wijst er daarmee op dat ouders ten onrechte verantwoordelijk gemaakt zouden worden voor het onderwijsprobleem van achterstandsleerlingen. Mars (2002: 99) benoemt eveneens het risico dat scholen vanuit deze benadering al heel gauw verwijtend en beschuldigend naar de ouders gaan kijken als hun kind het niet goed doet en de oplossing niet in de school zoeken. De enige oplossing wordt dan al gauw het kind door te verwijzen naar een andere school (vaak het bijzonder onderwijs), met als argument dat het kind 'niet geschikt is voor ons onderwijs'.

Daarbij is het de vraag of het in de context van de multiculturele samenleving wel legitiem is de mentaliteit en het onderwijsondersteunend gedrag van achterstandsouders te willen veranderen, om deze meer in de lijn te krijgen met wat ons schoolsysteem traditioneel verwacht (Jungbluth, 2002: 145). Scholen zouden daarentegen juist zelf in hun eigen onderwijsaanpak aansluiting moeten zoeken met het specifieke 'culturele kapitaal' van verschillende etnische en sociaal-economische groepen om bij hen gevoelens van onveiligheid en onzekerheid op het schoolse vlak weg te nemen. Op dit moment richt de school zich te eenzijdig op het culturele kapitaal van kinderen van ouders van 'hogere sociaal-economische kringen', welke van heel andere aard is dan de expressieve kwalificaties die kinderen uit 'lagere sociaal-economische kringen' meekrijgen (Van der Zwaard, 2002: 19 en 25).

Hoewel het belangrijk is deze risico's niet uit het oog te verliezen, geven de onderzoeksbevindingen zoals deze in dit rapport gepresenteerd worden aanleiding tot tegengas. Deze bevindingen staan, zoals uit de volgende hoofdstukken zal blijken, daarbij niet op zichzelf (onder meer Smit, 2005).

De veronderstelling dat er onvoldoende gemeenschappelijke basis is om met ouders uit alle etnische en sociaal-economische lagen van de samenleving tot samenwerking te komen, wordt niet ondersteund. Een niet te miskennen gedeelde noemer tussen school en alle ouders is het normatieve perspectief dat iedereen redeneert vanuit het belang en de ontwikkeling van het kind. Daarbij kennen de geïnterviewde allochtone ouders, veelal uit de zogenaamde lagere sociaal economische milieus, zichzelf vrijwel allemaal een belangrijke rol toe in de schoolloopbaan van hun kinderen (zie paragraaf 4.1.1). De meeste ouders willen niet als toeschouwers langs de zijlijn staan. De wijze waarop nu doorgaans vorm wordt gegeven aan de relatie tussen school en ouders komt hier onvoldoende aan tegemoet en geeft hen onvoldoende de gelegenheid deze behoefte handen en voeten te geven (zie hoofdstuk 3). Zij beklagen zich dat ze te laat en te weinig betrokken worden bij leerproblemen. Ze willen niet

afgeschreven worden omdat verondersteld wordt dat ze te weinig geoutilleerd zijn, maar willen door de leerkracht mogelijkheden aangereikt krijgen om hun kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen. Juist wanneer ouders niet expliciet worden betrokken bij de schoolprestaties van hun kinderen, slagen hoogopgeleide ouders er vanwege hun bagage en schoolervaringen wél in om achter de coulissen daar toch een rol in te vervullen en laagopgeleide ouders veel minder.

Uiteraard moet de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de kinderen en de schuld als daarin problemen optreden niet eenzijdig bij ouders komen te liggen en is het belangrijk dat ook de school zelf in het onderwijssysteem naar mogelijkheden blijft zoeken om onderwijsachterstanden zo adequaat mogelijk aan te pakken. Maar door intensiever partnerschap en een overeenkomstig grotere tijdsinvestering van de kant van de school in de contacten met de ouders, worden verschillen die er bestaan tussen de bagage die ouders en hun kinderen hebben beter zichtbaar. Vervolgens kan de onderlinge samenwerking en de vormgeving van het onderwijs zelf daar beter op aansluiten.

2.3 Interculturele communicatie

In paragraaf 2.1.2 is al geconstateerd dat een goed lopende onderlinge communicatie een belangrijke voorwaarde is voor het verbeteren van de relatie tussen ouders en leerkrachten. Het is daarvoor het startpunt. Ook De Wit (2005: 11-13) noemt een goede dialoog als één van de kenmerken die maatgevend zijn voor de kwaliteit van het partnerschap. In dit onderzoek wordt daarom bestudeerd hoe de communicatie tussen school en allochtone ouders verloopt en welke factoren daarop van invloed zijn. Aangezien de communicatie tussen allochtone ouders enerzijds en de – veelal autochtone – leerkrachten anderzijds intercultureel van aard is, zal voor dit onderzoek het model van Shadid (1998, herziene versie 2007) als uitgangspunt genomen worden.

Interculturele communicatie wordt in dat model gedefinieerd als “een proces van uitwisseling van informatie tussen twee personen die zichzelf in een specifieke context in cultureel opzicht als onderling verschillend definiëren”. De effectiviteit van het interculturele communicatieproces wordt volgens dit model in belangrijke mate beïnvloed door de culturele achtergronden en de wederzijdse beeldvorming van de communicatiepartners. Verder spelen de sociale vaardigheden van de communicatiepartners die onder meer hun interculturele competentie bepalen een rol. Ten slotte moet de context waarin de communicatie plaats vindt in beschouwing worden genomen.

2.3.1 Culturele achtergronden

Met betrekking tot de *culturele achtergronden* kan, volgens Shadid (1998: 105), een drietal aspecten worden onderscheiden die van invloed zijn op interculturele communicatie. Het eerste aspect betreft de normen, waarden, opvattingen en gebruiken. Deze kennen op allerlei levensgebieden, waaronder die van het onderwijs, een enorme culturele verscheidenheid. Te denken valt aan verschillen in opvattingen over het belang dat men hecht aan school, schoolgang en schoolprestaties; de positie die men aan leerkrachten toekent; de rol die men voor ouders weggelegd acht ten aanzien van de schoolgang van de kinderen en de relatie die men wenselijk vindt tussen school en ouders. In communicatiesituaties tussen (veelal autochtone) leerkrachten en allochtone ouders vindt er een confrontatie plaats tussen dergelijke verschillende uitgesproken dan wel onuitgesproken normen en waarden en kunnen deze vooral in het laatste geval tot misverstanden leiden.

Een tweede aspect dat onderscheiden kan worden is taal (Shadid, 1998: 122-125). Wanneer leerkrachten en allochtone ouders niet of in onvoldoende mate op de hoogte zijn van elkaars taal kunnen zij niet effectief met elkaar communiceren en bestaat een grote kans op misverstanden. Ook de interpretatie van taal is cultuurgevoelig: een zelfde boodschap kan heel verschillende associaties oproepen. Zo kan een uitnodiging voor een ouderavond, informatie over beleidswijzigingen of een oproep om ouders te werven door uiteenlopende ouders verschillend geïnterpreteerd worden. Hetzelfde geldt voor de wijze waarop de boodschap tot uitdrukking wordt gebracht ofwel de communicatiestijl. Ouders en leerkrachten kunnen verschillend denken over de mate waarin zij bijvoorbeeld een schriftelijke of mondelinge, formele of informele, directe of indirecte communicatiewijze gepast vinden.

Een derde cultuuraspect betreft non-verbaal gedrag (Shadid, 1998: 143-148). Elke cultuur heeft specifieke regels voor het uiten van non-verbaal gedrag. Deze verschillen kunnen in het geval van interculturele communicatie leiden tot een foutieve interpretatie van elkaars non-verbale uitingen. Zo kunnen leerkrachten en ouders een uiteenlopende mening hebben over de mate waarin zij het gepast vinden dat men elkaar bijvoorbeeld aankijkt, aanraakt, handgebaren gebruikt, stiltes laat vallen. Hierdoor kunnen misverstanden tussen hen ontstaan.

Hoewel het model van Shadid cultuur erkent als een factor dat van invloed is op het verloop van interculturele communicatie gaat het er niet van uit, zoals vaak wel gebruikelijk is, dat deze factor alles overheersend is. De definitie van interculturele communicatie dat aan het model ten grondslag ligt, brengt met zich mee dat het niet zozeer absolute cultuurverschillen zijn die bepalen of communicatie al dan niet intercultureel is, maar dat dit vooral wordt bepaald door de mate waarin de communicatiepartners zichzelf of de ander als 'cultureel anders' definiëren en dat een

rol toekennen in de communicatie. Dit betekent dat in dit model met name de wederzijdse beeldvorming een centrale plek inneemt.

2.3.2 Beeldvorming

Bij *wederzijdse beeldvorming* (Shadid, 1998: 163-177 en 187, 210) gaat het om de opvattingen en oordelen die mensen hebben over zowel zichzelf, de eigen groep en cultuur als over andere groepen en culturen. Deze beelden worden in belangrijke mate beïnvloed door een proces dat sociale categorisatie heet (Tajfel & Turner, 1979, in Shadid, 1998). Dit proces heeft betrekking op de neiging van de mens de omgeving in te delen in talrijke samenhangende sociale groepen op basis van specifieke en onderscheidende criteria, waaronder bijvoorbeeld etnische herkomst, religie en cultuur. Daarbij is de mens voortdurend op zoek naar een positief gewaardeerde sociale identiteit. Hierdoor heeft men de neiging de eigen groep in positieve zin te evalueren en andere groepen in de omgeving als minder positief of zelfs negatief. Sociale categorisatie heeft als zodanig invloed op de wijze waarop mensen informatie over zichzelf en anderen verzamelen en interpreteren. Deze informatie wordt vervolgens gegeneraliseerd naar alle leden van een groep of cultuur en verschillen tussen leden van eenzelfde groep of cultuur worden genegeerd. Beeldvorming komt vaak tot uiting in de vorm van stereotypen en vooroordelen.

Leerkrachten en allochtone ouders hebben ook bepaalde beelden over elkaar. Het betreft bijvoorbeeld beeldvorming van leerkrachten over allochtone ouders met betrekking tot hun sociaal-economische en culturele achtergrond; de mate van hun interesse in, kennis over en welwillendheid ten opzichte van de school en scholing van hun kinderen; de waarde die zij hechten aan en hun visie op school-ouder contacten en de mate waarin zij hun kinderen in hun schoolprestaties ondersteunen. Ook kan er gekeken worden naar de beeldvorming van allochtone ouders over de leerkrachten met betrekking tot bijvoorbeeld hun pedagogische visie en kwaliteiten; de mate van hun betrokkenheid bij en bereidheid tot luisteren naar de ouders; de mate van hun kennis van en betrokkenheid bij onder meer de culturele en religieuze achtergronden van hun leerlingen. Deze beeldvorming kan de manier waarop leerkrachten en allochtone ouders zich tot elkaar richten en de wijze waarop zij het wederzijdse gedrag interpreteren beïnvloeden. Vele misverstanden die in dergelijke interculturele ontmoetingen voorkomen, kunnen hier een gevolg van zijn.

2.3.3 Sociale vaardigheden

De sociale vaardigheden van de gesprekspartners bepalen in belangrijke mate hun *communicatieve* en *interculturele competentie*.¹⁴ De eerste heeft daarbij betrekking op ‘de geschiktheid van het gedrag om het gestelde doel in de communicatie te bereiken alswel in de wijze waarop eventuele misverstanden en conflicten worden afgehandeld’ (Spitzbert en Cupach, 1984 in Shadid, 1998: 66). Daarbij gaat het bijvoorbeeld om de mate waarin leerkrachten en ouders beschikken over spreek-, luister-, denk-, redeneer-, interpreteer- en responsvaardigheden.

De *interculturele competentie* van de communicatiepartners wordt volgens Spitzberg (1991, in Shadid, 1998: 87-102) in belangrijke mate bepaald door de benodigde vaardigheden om op een competente en effectieve manier met anderen in een interculturele setting te communiceren. Rubens (1976, in Shadid 1999: 86) onderscheidt hiertoe zeven gedragsfacetten. Toegepast op het onderwijs gaat het daarbij bijvoorbeeld om of leerkrachten en allochtone ouders elkaar met respect benaderen en behandelen, onbevooroordeeld op de ander reageert, zich ervan bewust is dat wat men weet subjectief en individueel van aard is, de wereld via de bril van de ander kan zien en zich aan kunnen passen aan nieuwe en onbekende situaties. De eerder genoemde Spitzberg vond in de literatuur maar liefst vijftig eigenschappen en gedragingen die tot competent gedrag kunnen leiden of daartoe gerekend kunnen worden. Hij ontwikkelde een geïntegreerd model waarin drie componenten een centrale rol spelen. Wederom toegepast op het onderwijs betreft de eerste de motivatie van leerkrachten en ouders om op gepaste en effectieve wijze met elkaar om te gaan. De tweede hun kennis van wat nodig is om een dergelijke effectieve communicatie te bereiken. De derde de vaardigheden om de aanwezige kennis in adequaat gedrag om te zetten zodat met de onderlinge communicatie daadwerkelijk het beoogde doel bereikt wordt, zoals bekrachtiging, bedachtzaamheid, zelfonthulling, empathie en aanpassing.

Sociale vaardigheden betreffen voor een groot deel aangeleerd gedrag en daarom zijn ze cultuurgevoelig. Gedragingen die in de ene cultuur als sociaal vaardig worden gezien, kunnen in een andere cultuur niet als nastrevenswaardig of zelfs als ongepast gezien worden. Behalve de culturele bepaaldheid van sociale vaardigheden spelen echter ook persoonlijke capaciteiten, ervaringen en omstandigheden een belangrijke rol.

¹⁴ Hoewel sociale vaardigheden en -gedrag tijdens de interviews en observaties van de gesprekken tussen leerkrachten en allochtone ouders wel aandacht krijgen, is er voor gekozen dit aspect niet expliciet onderdeel te laten zijn van de onderzoeksvragen. Uitspraken over de communicatieve en interculturele competentie van leerkrachten en ouders vergen een ander type psycho-sociale observatietechnieken, die in het kader van dit onderzoek niet uitvoerbaar waren.

2.3.4 Context

Ten slotte beïnvloedt *de context* waarin de communicatie plaats vindt het verloop ervan (Shadid, 1998: 80). In dit geval betreft dat het basisonderwijs. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het schoolklimaat betreffende culturele diversiteit en het gevoerde schoolbeleid met betrekking tot (allochtone) oudercontacten.

Ook persoonlijke factoren met betrekking tot de leerkrachten zijn van invloed op de communicatie, zoals leeftijd, geslacht, werkervaring, gevolgde opleiding en bijscholing en de houding ten aanzien van culturele diversiteit in het onderwijs. Bij persoonlijke factoren die de allochtone ouders betreffen zou gekeken moeten worden naar bijvoorbeeld de eigen schoolervaringen, de opleidingsachtergrond, de arbeidsmarktpositie, de etnische herkomst, de verblijfsduur in Nederland, de toekomstoriëntatie.

Verder is de bredere context van belang. Daarbij gaat het bijvoorbeeld over de maatschappelijke ontwikkelingen in de multiculturele samenleving die Nederland is en de impact daarvan op de onderlinge verhoudingen binnen het onderwijs.

2.4 De onderzoeksvragen

Vanuit het voorgaande model voor interculturele communicatie zijn de onderzoeksvragen als volgt geformuleerd:

1. Hoe verloopt de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders?
 - a. Waarover wordt al dan niet gecommuniceerd en hoe staan de gesprekspartners tegenover de relevantie van deze onderwerpen?
 - b. Zijn de gesprekspartners al dan niet tevreden over deze communicatie (ten aanzien van bijvoorbeeld de frequentie en de duur van de gesprekken, het verloop van de gesprekken, de inhoud van de gespreksonderwerpen, de sfeer)?
2. Welke factoren beïnvloeden het al dan niet goed verlopen van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders?
 - a. Welke culturele factoren spelen een rol in het verloop van de onderlinge communicatie?
 - b. Welke beeldvormingsfactoren spelen een rol in het verloop van de onderlinge communicatie?
 - c. Welke contextuele factoren spelen een rol in het verloop van de onderlinge communicatie?
3. Hoe kan de onderlinge communicatie verbeterd worden?

De wijze waarop dit onderzoek is uitgevoerd is ten behoeve van de leesbaarheid van deze rapportage in het laatste hoofdstuk uiteengezet. In de volgende drie hoofdstukken worden nu eerst de onderzoeksbevindingen gepresenteerd.

Hoofdstuk 3

Het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders

Het onderzoek richt zich, zoals aangegeven, op het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in de individuele onderlinge contacten.¹⁵ De onderzochte scholen zijn zich bewust van het belang van een goed contact met de ouders en willen dit daarom graag verder verbeteren. Terugkerend in de motivatie hiervoor is dat beiden bezig zijn met leren en opvoeding en dat onderlinge contacten nodig zijn voor een optimale begeleiding van de ontwikkeling van het kind. Toch zijn er duidelijke verschillen in de wijze waarop de doelstelling(en) hieromtrent in de schoolgidsen geformuleerd wordt, namelijk van *'het zorgvuldig informeren van ouders'*, *'het meer betrekken van ouders bij het leren van hun kind en bij de activiteiten in en buiten de school'* tot *'nauwe samenwerking tussen school en ouders'*.

Ondanks de verschillen in de geformuleerde doelstellingen, komt de wijze waarop de onderzochte scholen de individuele oudercontacten vorm geven erg overeen. Op elke school zijn de volgende contactmomenten terug te vinden: de intakegesprekken, de tienminutengesprekken, de extra gesprekken waarvoor sommige ouders in bijzondere situaties door de school worden uitgenodigd, de gesprekken die op initiatief van de ouders bij vragen of klachten van hunner zijde met de school plaats vinden, informele gesprekken bij de deur of op het plein, eventuele huisbezoeken en de schooladviesgesprekken in groep 8. In dit hoofdstuk worden de ervaringen van de school en de ouders met deze contacten besproken.

Daarbij staan de hierover gevoerde interviews centraal. Wanneer geschreven wordt over 'de school' of 'de leerkrachten', dan wordt daarmee gerefereerd aan de interviews met de leerkrachten en in een aantal gevallen ook met andere sleutelinformanten als de directeur, de oudercoördinator en de interne begeleider. Wanneer geschreven wordt over 'de ouders', dan wordt daarmee bedoeld op de interviews die hebben plaats gevonden met de allochtone ouders. Verder wordt er gerefereerd aan de observaties die de onderzoeker zelf gedaan heeft tijdens het

¹⁵ Andere initiatieven om de informatievoorziening aan en de betrokkenheid van ouders te vergroten worden in paragraaf 4.3.1 besproken. Hetzelfde geldt voor de eventuele invloed van onderlinge verschillen in het ouderbeleid van de scholen op het verloop van de communicatie die zij met de ouders hebben.

bijwonen van oudergesprekken en aan de nagesprekken met betreffende ouders en leerkrachten.

3.1 Het intakegesprek

Voorafgaand aan de inschrijving vindt een informatief gesprek plaats met de ouders. Tijdens dat gesprek krijgen ouders informatie over de school. Op alle vier scholen wordt dit gesprek door de directeur gevoerd.¹⁶ Zij gebruiken hiertoe vaak een vragenformulier of het inschrijvingsformulier als leidraad.

De mate waarin de directeuren aandacht besteden aan wat de school van de ouders verwacht en hen te bieden heeft varieert. Eén van hen zegt dat zij vanwege de moeilijkheden die veel ouders met de Nederlandse taal hebben niet verder komt dan het invullen en bespreken van het inschrijvingsformulier. Anderen geven tijdens het gesprek ook aan wat de school van ouders verwacht. Soms wordt daarbij ook al aandacht besteed aan de ondersteuning die ouders hun kinderen in de thuissituatie kunnen geven. Een enkeling informeert eveneens naar wat ouders van de school verwachten. Zij zegt hier echter over: *“We bespreken dan onze verwachtingen en hun verwachtingen. Maar wat betreft dat laatste komt er meestal niet veel uit. Ik werk niet met een intake vragenlijst. Ik heb wel een standaard verhaal in het hoofd. Het gesprek is verder ook afhankelijk van de vragen van de ouders zelf. Zij komen soms ook met vragen over de buitenschoolse activiteiten, de schooltijden, de naschoolse opvang, enzovoorts. Hoger opgeleiden gaan vaak dieper op de zaken in.”*

Volgens de overgrote meerderheid van de ouders kwam tijdens het intakegesprek de verwachtingen die de school van de ouders heeft (en andersom) niet uitgebreid aan bod of zij geven aan zich daar niets van te herinneren.¹⁷ Een vader zegt hierover: *“Nee. Dat vind ik ook niet goed. Ze geven je een informatieboekje. Ze zeggen dat daarin alles staat. Verder wordt niks verteld. Bij de inschrijving vul je alleen wat formulieren in. Toen was het gebeurd. Je kreeg geen mondelinge informatie van de school. Veel ouders lezen slecht Nederlands. Veel ouders lezen het informatieboekje niet goed. Een mondelinge uitleg zou dan nuttiger zijn.”* Een moeder, waarvan de kinderen eerst op een andere school hebben gezeten, benadrukt het verschil in de wijze waarop scholen met dit gesprek om gaan: *“Alleen op de andere school werd dit besproken. Daar kregen we veel informatie! Hier stelde de inschrijving niet veel voor. We kregen weinig informatie. Je mag het zelf uitzoeken. Dat was een groot verschil.”*

¹⁶ Helaas heeft er geen observatie van dit type gesprek plaats gevonden.

¹⁷ Op de eerste school (de school waarvan de directeur zelf aangaf alleen het inschrijfformulier met ouders in te vullen) is deze vraag bij de ouders niet aan bod gekomen.

Slechts een kleine groep ouders zegt dat ze wel een uitgebreid gesprek hebben gehad. Eén van hen zegt: *“Ja, dat werd wel gezegd. Er werd me verteld dat we moeten komen op de oudergesprekken, dat de school soms de hulp van ouders nodig heeft, dat we bij problemen altijd kunnen komen. Het is een heel goede directeur.”*

3.2 De tienminutengesprekken

Frequentie en opkomst

In de praktijk zijn de tienminutengesprekken het meest voorkomende contact tussen leerkrachten en ouders. Deze vinden doorgaans drie keer per jaar plaats.

De leerkrachten geven doorgaans aan dat de opkomst goed is. Vrijwel alle ouders komen. Op diverse scholen is daarbij een belangrijke stok achter de deur dat de rapporten tijdens de gesprekken worden uitgereikt. Een leerkracht licht toe: *“Ouders komen wel. Ze krijgen het rapport tijdens de bespreking. Ze vinden het rapport wel belangrijk. Een aantal jaren geleden is dat begonnen als sanctie. Nu is het vanzelfsprekend geworden om naar de rapportbespreking te komen.”* Op de school waarbij dat niet het geval is zijn de leerkrachten meer wisselend tevreden. Sommigen spreken van een betere opkomst dan anderen.¹⁸ Ook wordt door verschillende van hen aangegeven dat ze extra inspanningen voor de komst van ouders moeten leveren. Naast de uitnodigingsbrief met antwoordstrook worden ze bijvoorbeeld persoonlijk of via de kinderen op het hart gedrukt te komen.

Ouders die weg blijven zijn doorgaans echter een uitzondering. Een leerkracht zegt hierover: *“Een enkeling komt gewoon niet, zonder zich af te melden. Waarom niet? Dan moet ik gedachten invullen... Het zijn altijd jaar in jaar uit dezelfde ouders die het af laten weten. Meestal is er sprake van een niet al te positieve thuissituatie. Ze komen ook niet als anderen, zoals de directeur, het vragen. Maar dan heb ik het over 1-2% van de ouders. Maar het is wel jammer, het zijn vaak juist de ouders van die kinderen die je zo graag zou spreken.”* Andere oorzaken die voor het wegblijven van ouders genoemd worden, zijn: a) praktische belemmeringen als geen oppas, werk, enz.; b) een slordige omgang met afspraken; c) de schriftelijke uitnodiging zou niet altijd goed werken; d) soms zou er sprake zijn van een gebrek aan belangstelling. In deze gevallen proberen de leerkrachten meestal alsnog met hen in contact te treden. Ze bellen de ouders op om een alternatieve afspraak te maken of ze schieten ze daarvoor op het schoolplein of bij de deur van de klas aan. Ook wordt er wel via de kinderen op

¹⁸ Opvallend was echter dat bij vragen naar concrete informatie over de contacten met de ouders van de leerlingen die de leerkrachten op dit moment in de klas hebben, eigenlijk alle leerkrachten aangaven dit jaar met vrijwel alle ouders wel regelmatig contact te hebben.

aangedrongen dat de ouders contact met de leerkracht opnemen. Of er wordt een brief meegegeven. Op scholen waar het rapport op de tienminutengesprekken wordt uitgereikt, wordt deze vaak achter gehouden tot de betreffende ouder alsnog komt.

De geïnterviewde ouders zelf geven eveneens vrijwel allemaal aan altijd naar de rapportbesprekingen te gaan. Deze gesprekken lijken, gezien de reacties op deze vraag, voor ouders inderdaad een vanzelfsprekend onderdeel van de contacten met de school. Daarbij was geen sprake van een verschil in de reactie tussen de ouders van de verschillende scholen.

Bij het merendeel van de geïnterviewden heeft moeder het meeste contact met de school. Toch is het in een flink aantal gevallen ook wel vader of – meer uitzonderlijk - beide ouders. Vrijwel alle ouders zeggen de andere – niet aanwezige – ouder over het besprokene tijdens een tienminutengesprek in te lichten. Veel ouders vinden dat zo vanzelfsprekend, dat er met enige verbazing op deze vraag gereageerd werd. Een moeder zegt: *“Ik stuur vader altijd naar de rapportbesprekingen. Zodat hij ook wat ziet. Hij werkt van 8 tot 17 uur. Dus ik ben meer degene die tussendoor contacten heeft. Hij moet het ook horen. Als hij naar een rapportbespreking is geweest, dan hoor ik van hem wat de juf gezegd heeft. Zodra hij binnenkomt vraag ik: Wat hebben ze gezegd? Zijn ze tevreden?”*

De besproken onderwerpen

Het meest centrale onderwerp tijdens de tienminutengesprekken is, zoals verwacht kan worden, het rapport met de leerprestaties. Ook het gedrag van de leerling (op school en eventueel ook thuis) wordt in dat kader doorgaans wel besproken.

Volgens de leerkrachten komt ook het onderwerp wat ouders kunnen doen om hun kinderen in hun leerprestaties te ondersteunen veelvuldig aan bod. Ouders zelf noemen dit onderwerp echter nauwelijks spontaan. Ook bij het doorvragen geeft de helft aan dat dit onderwerp niet of slechts bij uitzondering aan bod komt. Eén van hen zegt hierover: *“Of er gesproken wordt over wat je als ouder kunt doen om je kind te helpen zo goed mogelijk te leren? Zonder dat je er zelf naar vraagt? Dat is één keer gebeurd, toen mijn jongste het alfabet moest oefenen. Verder alleen als wij het vragen: waar moet ik op letten? Welke bibliotheekboeken zijn geschikt? Maar je kunt het toch niet constant zelf vragen? Ik vind dat ze dat zélf meer zouden kunnen doen, zodat je weet waar je op kunt letten.”* Een onderwerp dat ouders daarentegen wel regelmatig spontaan noemen is de gang van zaken op school (wat doen de leerlingen zoal, wat zijn de schoolregels). Een kleine helft geeft echter, als specifiek naar dit onderwerp gevraagd wordt, evenals de leerkrachten aan dat hierover niet of nauwelijks gesproken wordt. De reden hiervoor is dat er andere informatiekanalen voor zijn: de schoolgids en de informatieavond.

Tijdens de tienminutengesprekken blijkt niet stelselmatig naar de thuissituatie van het kind geïnformeerd te worden. Slechts enkele leerkrachten zeggen dat wel altijd aan bod te laten komen. De meeste geven aan dat dit alleen besproken wordt als daar aanleiding toe is. De ouders bevestigen dit beeld: een deel geeft aan dat hiernaar wel eens gevraagd is, een groter deel zegt dat dit nog nooit gebeurd is of alleen bij uitzondering. De opvoeding (thuis en op school) wordt nog minder besproken. Het merendeel van de leerkrachten bespreekt dit alleen wanneer het van toepassing is op problemen die spelen rondom een leerling. Ook bij de ouders komt opvoeding als minst besproken onderwerp uit de bus. Een enkele leerkracht spreekt wel structureel met ouders over opvoeding. Eén van hen zegt hierover: *“Ik zeg wel eens tegen ouders: nu moet er iets aan de opvoeding veranderen. Wanneer je kind in de puberteit zit, dan is het te laat. Het is net als een plant, die moet ook vanaf het begin mooi recht groeien. Wanneer die krom groeit, dan krijg je die niet meer recht. Ik spreek met alle ouders wel over opvoeding. We zijn toch samen bezig, of niet? Ik ben de hele dag bezig met het kind. Het kind leeft thuis, op school en op straat. Wanneer je dat gescheiden houdt, dan loopt het spaak.”*

Observaties bevestigen dit beeld. Het rapport, en in het verlengde daarvan de leerprestaties en het gedrag van de leerling, stonden inderdaad het meest centraal in de diverse gesprekken. Daarnaast kwam ouderondersteuning wel regelmatig - soms inderdaad op initiatief van de ouders - aan bod, maar vaak nogal terloops. Het bleef daarbij meestal hangen in algemene suggesties, die vaak weinig concreet werden gemaakt in de wijze waarop ouders het kunnen aanpakken.¹⁹ Ook werden dergelijke suggesties zelden verzilverd in duidelijke afspraken. Het was verder inderdaad opvallend hoe weinig er door de leerkrachten naar thuis wordt geïnformeerd. Ook als ouders er, bijvoorbeeld naar aanleiding van het verhaal van de leerkracht, spontaan over vertellen, werd er doorgaans nauwelijks op ingegaan.

¹⁹ Bijvoorbeeld algemene suggesties in de trant van: ‘Is hij lid van de bibliotheek?’, ‘Het is belangrijk dat hij veel leest’, ‘Kijkt hij ook Nederlandse tv?’. Deze suggesties werden niet concreet gemaakt in de zin van: ‘hoe vaak zou een kind de bibliotheek moeten bezoeken en boeken moeten lezen’, ‘welke boeken zijn geschikt’, ‘hoe kun je als ouders je kind in het lezen ondersteunen’, ‘welke tv-programma’s zijn geschikt’ en ‘welke rol kun je als ouder vervullen in het begeleiden van het tv kijken’.

De tevredenheid van de leerkrachten

Zoals uit onderstaande tabel blijkt, varieert de tevredenheid van leerkrachten over het verloop van de tienminutengesprekken van wisselend tot tevreden. Slechts een enkeling is echt ontevreden.

Tabel 3.1: De tevredenheid van de leerkrachten over de tienminutengesprekken

	Aantal	Percentage
Tevreden	9	52,9
Wisselend/matig tevreden	7	41,2
Ontevreden	1	5,9
Totaal	17	100,0

De tevredenheid wordt als volgt toegelicht. Het meest wordt genoemd dat ouders door de gesprekken goed geïnformeerd zijn en/of dat deze eraan bijdragen dat er een betere samenwerking is. Verschillenden benadrukken daarnaast dat ze bemerken dat ouders doorgaans nauw betrokken zijn, vragen stellen en zelf ook met informatie over hun kind komen. Een leerkracht vertelt: *“Over het algemeen zijn de oudergesprekken wel interessant. Ouders hebben soms ook wel vragen. Ook vind ik het belangrijk dat ze weten hoe hun kind functioneert. En om hun interesse te zien, want dat is er wel.”*

De ontevredenheid wordt echter uitgebreider toegelicht. De verreweg grootste frustratie schuilt hem in de problemen die optreden wanneer een ouder de Nederlandse taal onvoldoende beheerst en geen tolk mee neemt. Eén leerkracht geeft aan: *“Bij 1/3 van de ouders weet je als ze weglopen dat ze er niks van hebben begrepen. Ik ben bij deze groep ouders ook vrij hard in mijn bewoordingen. Als je bijvoorbeeld zegt: ‘hij doet niet goed zijn best’, dan horen ouders die weinig Nederlands begrijpen alleen maar ‘goed’. Als ouders het niet goed begrepen hebben, dan kunnen ze ook geen vragen stellen.”* Bij sommige geobserveerde gesprekken drong zich inderdaad de vraag op wat er van de informatie van de leerkracht wel en niet overgekomen zal zijn bij de ouder. Uit de gezichtsuitdrukking van de ouders viel dat niet altijd goed af te leiden en leerkrachten verifieerden het ook niet altijd in voldoende mate, door bijvoorbeeld een reactie te vragen. Overigens viel tijdens de nagesprekken met betreffende ouders op dat de inhoud van de gesprekken doorgaans wel degelijk vrij goed over gekomen was.

Daarna wordt het meest genoemd dat ze van een aantal ouders te weinig medewerking krijgen, doordat ze problemen ontkennen, te weinig belangstellend zijn of hun afspraken niet nakomen. Daarbij noemen sommigen het probleem van een cultuurkloof: ouders zouden een ander verwachtingspatroon hebben ten opzichte van hun kinderen en de verantwoordelijkheden tussen thuis en school zouden te zeer gescheiden worden. Verder is er een aantal leerkrachten dat zich beklagt over tijdgebrek: *“Meestal heb je als leerkracht te kort tijd. Je wilt veel vertellen. Ouders hebben veel te vragen, willen veel dingen weten. Je geeft wel altijd aan: als je meer wilt weten, dan kun je altijd een afspraak maken om verder te babbelen. Maar in de praktijk gebeurt dat meestal niet.”*

Verschillenden vinden het jammer dat de gesprekken te veel éénrichtingsverkeer zouden zijn en ouders zelf weinig informatie geven. Eén van hen geeft hierover aan: *“Het is wel anders dan gesprekken met autochtone ouders, zij stellen veel vragen. Bij allochtone ouders ben jij vooral degene die vertelt. Veel vragen krijg je niet terug. Er is nauwelijks sprake van tweerichtingsverkeer. Ondanks dat ik hen er toe uitnodig ook te spreken, door bijvoorbeeld te informeren of zij het begrepen hebben en of zij nog vragen hebben.”* Tijdens de observaties viel inderdaad op dat vooral de leerkrachten aan het woord zijn. De indruk ontstond echter dat de ruimte voor inbreng van de ouders – die doorgaans een behoorlijk actieve houding hadden - in grote mate bepaald wordt door de leerkracht: deze heeft duidelijk de leiding in het gesprek. Zoals eerder aangegeven, wordt vaak nauwelijks ingegaan op de opmerkingen die ouders tijdens het gesprek maakten. Dit komt waarschijnlijk doordat leerkrachten erg gericht zijn op de informatie die zij in de toch al korte tijd graag aan de ouders kwijt willen.

De tevredenheid van de ouders

De ouders zelf zijn, zoals uit onderstaande tabel blijkt, in grote meerderheid tevreden over de tienminutengesprekken.

Tabel 3.2 Tevredenheid van de ouders over de tienminutengesprekken

	Aantal	Percentage
Tevreden	47	71,2
Wisselend/matig tevreden	11	16,7
Ontevreden	8	12,1
Totaal	66	100,0

Het verreweg meest genoemde argument voor hun tevredenheid is dat ze het gevoel hebben goed geïnformeerd te worden. Een moeder zegt hierover: *“Ik ben er tevreden over. Het gaat goed. Ik krijg echt duidelijke informatie. Over wat ze doen. Wat ik thuis kan doen. Alles. Ik ben heel tevreden.”* Observaties bevestigen dat de leerkrachten doorgaans erg enthousiast en gedreven zijn om de ouders zo goed mogelijk te informeren.

Een aanzienlijk aantal ouders noemt daarnaast dat leerkrachten de tijd nemen voor het gesprek en je zelf ook alles kunt vragen en dan uitgebreid antwoord krijgt. Ook benadrukt een deel dat er sprake is van goede samenwerking, dat je hoort wat je zelf kunt doen en informatie kunt geven over je kind waar dan belangstellend naar geluisterd wordt. Ten slotte laten verschillende ouders zich positief uit over de leerkrachten zelf en de sfeer tijdens de gesprekken. Een ouder vat zijn waardering als volgt samen: *“Ik ben altijd tevreden. Wat wil ik? Ik kan zeggen wat ik wil. Ik ben positief over de leerkrachten. Ze luisteren naar je, ze geven antwoord, ze helpen. Het is over het algemeen een heel eenvoudige school.”*

Toch is er ook een vrij grote groep ouders die maar matig tevreden of ontevreden is. Een aantal van hen vindt het verloop van de rapportbesprekingen erg verschillen per leerkracht en is overeenkomstig wisselend tevreden. Het veruit meest genoemde argument voor de ontevredenheid is dat de gesprekken te kort zouden zijn. Vooral als het goed gaat met je kind, zou er weinig tijd voor je genomen worden. Een ouder zegt hierover: *“Soms gaat het wel heel snel. Dan zijn ze bezig met jou te praten en staat er al een andere vader of moeder bij de deur. Sommige ouders hebben meerdere kinderen. Dan kan het niet uitlopen. Het is te kort. Je wilt toch vragen*

stellen. Je wilt niet alleen horen dat het rapport mooi is.” Later in dit hoofdstuk zal er nog uitvoeriger ingegaan worden op de gespreksduur.

Verder stoort een aantal ouders zich aan de houding van sommige leerkrachten. Deze is volgens hen soms erg afstandelijk: initiatieven om bijvoorbeeld te groeten moeten van de ouders komen, gesprekken zijn formeel en worden afgeraffeld, waarbij het niet altijd prettig gevonden wordt wanneer je veel vragen stelt. Sommigen ervaren de houding verder als bevoogdend, achterdochtig of negatief. Verder geven enkele ouders aan dat sommige aandachtspunten (al) bij een andere gelegenheid besproken zou moeten worden en niet (pas) bij een rapportbespreking. Een moeder licht toe: *“Het zou nuttig zijn als je al van te voren contact zou hebben. Niet pas bij het rapport. Zodat je kunt horen hoe je je kind kunt steunen, stimuleren.”* Soms hebben ouders een meer persoonlijke motivatie voor hun ontevredenheid: ze zijn teleurgesteld over de schoolprestaties van hun kind.

Overigens valt daarnaast op dat er een aantal onderwerpen zijn die ouders wel belangrijk zeggen te vinden, maar die, zoals in de vorige paragraaf al naar voren kwam, volgens hen maar weinig aan bod komen. Daarbij gaat het vooral, net als in het voorgaande citaat, om de mogelijkheden die ouders hebben om hun kind in de leerprestaties te ondersteunen.

Voor een groot aantal ouders geldt dit ook voor de onderwerpen thuissituatie en opvoeding (thuis en op school). Over het eerste zegt een moeder: *“Naar de thuissituatie wordt niet gevraagd. Aan de ene kant is het wel belangrijk. Toen mijn moeder bijvoorbeeld ziek was en naar Nederland kwam, sliep zij met mijn dochter op één kamer. Toen moeder overleden was, was mijn dochter bang op haar kamer. Ik wist niet of ik daarover iets aan de school moest aangeven. Ze geven niet de indruk dat de thuissituatie belangrijk is. Dus heb ik het niet aangehaald. De reactie zou dan misschien zijn: ‘wat gaat mij dat aan?’ Maar misschien hadden ze het achteraf wel moeten weten. Misschien heeft dat het gedrag op school ook beïnvloed. Kijk als dat soort dingen in mijn land gebeurde, dan wist zo’n onderwijzer in een dorpsgemeenschap dat direct. Dat maakt het verschil. Hier bemoei je je sowieso minder met elkaar.”* Een andere ouder geeft aan: *“Ik vind het belangrijk om met de leerkrachten over gedrag en opvoeding te praten. Ik wil graag alles weten. Wat kan ik doen om mijn zoons te helpen en te ondersteunen? Maar ze willen het niet vertellen. Er is geen samenwerking. Ik heb hen de hulpvraag wel voorgelegd: ik ben alleen, ik ben de moeder én de vader. Wat kan ik doen? Maar de leerkrachten doen niks. Ze reageren niet.”*

3.3 Extra gesprekken op uitnodiging van de school

Frequentie, onderwerpen en opkomst

Naast de rapportbesprekingen kunnen ouders door de leerkracht voor een extra gesprek worden uitgenodigd. Dit gebeurt in de praktijk vrijwel alleen in uitzonderlijke gevallen.

In schoolgidsen worden doorgaans de volgende situaties genoemd:

- a. Achterblijvende schoolprestaties, waarbij de hulp van de specialisten van het OA ingeroepen moet worden, extra onderzoek m.b.v. toetsen moet plaats vinden, extra begeleiding van de leerling nodig is (handelingsplan) of doorverwijzing naar het speciaal onderwijs noodzakelijk is;
- b. Bij achterblijvende motorische ontwikkeling, waarbij de leerling onderzocht wordt door de Motorisch Remedial Teacher en eventueel extra hulp krijgt om de ontwikkelingsachterstand weg te werken;
- c. Bij spraakstoornissen, waarbij een leerling door een logopedist onderzocht en behandeld zou moeten worden;
- d. Problemen in de emotionele ontwikkeling van het kind, waarbij eventueel het schoolmaatschappelijk werk betrokken wordt;
- e. Problemen op het gebied van gezondheid, groei en ontwikkeling, waarbij de school de leerling wil doorverwijzen naar de schoolarts;
- f. Hardnekkig te laat komen op school;
- g. Gevaarlijk bezit.

De meeste van de genoemde gesprekken worden door de groepsleerkracht zelf gevoerd. Bij achterblijvende leerprestaties of andere ontwikkelingsproblemen is de interne begeleider soms ook bij het gesprek betrokken of neemt deze zelfs over. Bij ernstiger problemen of bij problemen waarbij met de ouders niet tot overeenstemming over de oplossing gekomen wordt, nodigt de directie de ouders soms uit of is aanwezig bij het gesprek. De omvang van de rol van de interne begeleider of directeur en de wijze waarop deze ingevuld wordt, verschilt enigszins per school.

Verder worden ouders niet altijd voor elk van de genoemde situaties apart uitgenodigd. Soms wordt een dergelijke mededeling ook tijdens het tienminutengesprek besproken. Ook zijn er scholen en/of individuele leerkrachten die geneigd zijn ouders in een iets eerder stadium (voordat er hulp van derden ingeroepen wordt) al eens uit te nodigen voor een gesprek over het betreffende gesignaleerde probleem. De frequentie waarmee ouders voor een extra gesprek worden uitgenodigd varieert dus nogal per leerkracht, maar soms ook voor een zelfde leerkracht per jaar. Sommige leerkrachten zeggen elke week wel een ouder uit te nodigen, anderen één keer per maand of minder. De opkomst is bij dit soort bijzondere gesprekken doorgaans goed. Ouders die niet op komen dagen vormen een uitzondering (vergelijk rapportbesprekingen).

Van de geïnterviewde ouders blijkt echter slechts een beperkt deel wel eens uitgenodigd te zijn voor een extra gesprek (zie tabel 3.4). Daarbij ging het meestal om leerachterstanden of gedragsproblemen. Geconcludeerd moet worden dat deze mogelijkheid om ouders uit te nodigen door de leerkrachten doorgaans dus relatief weinig benut wordt.

De tevredenheid van de school

De tevredenheid van de geïnterviewden over de extra gesprekken varieert, evenals bij de rapportbesprekingen, van sterk wisselend tot tevreden. Onderstaande tabel illustreert dit.

Tabel 3.3 Tevredenheid van leerkrachten, interne begeleiders en directeuren over de extra gesprekken

	Aantal	Percentage
Tevreden	9	40,9
Sterk wisselend	12	54,5
Ontevreden	1	4,5
Totaal	22	100,0

De meest genoemde toelichting op de tevredenheid is wederom dat ouders goed geïnformeerd zijn en er in veel gevallen wel medewerking verkregen wordt. Enerzijds zou dit komen doordat ouders zien dat je extra moeite doet om hen voor een dergelijk gesprek uit te nodigen. Een leerkracht licht dat als volgt toe: *“Ik ben tevreden. Ouders zijn dan als een blad aan de boom omgedraaid. Ze zien dan dat je het beste met hun kind voor hebt. Je leert ouders zo ook kennen. Je hebt het er dan ook over dat je het samen moet doen. Ik krijg goede samenwerking.”* Anderzijds krijgen ouders als het goed is al langere tijd signalen. Zoals een andere leerkracht aangeeft: *“Een dergelijk gesprek komt niet uit de lucht vallen. Via de berichten op de rapportbesprekingen zien ouders het al wel aankomen. Daar neem je vast een aanloop op zo’n stap. Onze communicatie is bij zorgkinderen wel goed. Als kinderen zwakke punten hebben, dan krijgen ze extra zorg en extra werk mee naar huis. Ouders voelen het daardoor wel aankomen.”*

Daarnaast wordt door veel leerkrachten echter aangegeven dat dit soort gesprekken soms ook erg moeizaam gaan. Ook als hen gevraagd wordt of ze vinden dat er voldoende onderling samengewerkt wordt bij leerachterstanden of

gedragsproblemen, reageert bijna iedereen dat dit heel wisselend is of beter zou kunnen. Het meest genoemde probleem is dat ouders vaak een irreëel beeld van hun kind hebben en het probleem ontkennen. Een geïnterviewde zegt: *“Soms ontkennen de ouders de problematiek heel erg. Zo’n reactie is niet fijn. Je doet er wel ontzettend je best voor om het voor elkaar te krijgen. Dat zijn moeilijke gesprekken die je vaak niet één op één voert. Na zo’n gesprek ben je niet echt tevreden. Dan vraag je je wel eens af waar je het voor doet.”*

Ook de taalbarrière en de soms beperkte kennis van het Nederlandse onderwijssysteem speelt bij dit soort gesprekken een rol. Zo vertelt een leerkracht: *“Er gaat soms wel veel tijd over heen voordat het zo ver is dat je medewerking krijgt. Ouders moeten eerst goed begrijpen wat er aan de hand is en wat de consequenties zijn. Ik heb het gevoel dat dit een langzaam proces is. Je moet veel uitleggen. Over het zorgteam en zo. Sommige kennen het Nederlandse onderwijssysteem niet en dan moet dat ook uitgelegd worden. Daarvoor is soms veel tijd en veel gesprekken nodig.”*

Een aantal leerkrachten geeft verder aan dat het soms moeizaam tot samenwerking komt doordat ouders zich slecht aan afspraken houden (‘ja zeggen en nee doen’) en/of de problemen hen boven het hoofd groeien en zij onmachtig zijn iets aan de situatie te veranderen. Een van hen schetst daarbij het volgende dilemma: *“Soms wil je een kind dat iets gedaan heeft beschermen tegen de reactie van de ouders. Die reactie kan soms heel gewelddadig zijn. Als gevolg daarvan ben je soms terughoudend om ouders te betrekken. Het is wel eens moeilijk. Je probeert dan zelf een gesprekje met de kinderen aan te knopen. Daarbij dreig ik dan wel dat wanneer hij/zij zo doorgaat, ik de ouders zal moeten betrekken. Er zijn ook kinderen wier vader in de bak zit. Je houdt je dan rustig, want je weet dat moeder daar heel veel verdriet van heeft. Maar met haar zoon zijn er ook problemen, op een gegeven moment zit je in het web.”* Ook bij leerproblemen zouden de veelal laagopgeleide ouders vaak onvoldoende capaciteiten hebben om een bijdrage te leveren.

Enkelen geven ten slotte aan dat de afstandelijke relatie tussen ouders en school belemmerend werkt, wanneer het gaat om gesprekken over ernstiger problemen. Daarbij wordt ook genoemd dat zowel leerkrachten als ouders de neiging hebben in de verdediging te schieten en de schuld hiervoor bij de ander te leggen, waardoor het niet tot een oplossing komt.

De tevredenheid van de ouders

De ouders die wel eens door school zijn uitgenodigd voor een extra gesprek, uiten zich, zoals uit tabel 3.4 blijkt, vrijwel allemaal tevreden.

Tabel 3.4: Tevredenheid van de ouders over de extra gesprekken.

	Aantal	Percentage
Tevreden	12	80,0
Ontevreden	3	20,0
Totaal	15	100,0

De reden die hiervoor genoemd wordt is dat het probleem tijdens het gesprek goed uitgelegd en opgelost werd. Zo vertelt een moeder: *“Twee jaar geleden ben ik uitgenodigd voor een gesprek. Het ging over het onderzoek dat ze wilde doen om uit te zoeken wat er precies met mijn zoon aan de hand is. Ik ben heel tevreden over de gesprekken. Want ik was zelf bang, ongerust. Door die gesprekken ben ik kalm gebleven. Het heeft heel veel geholpen. Het was echt een geruststelling.”*

Ook een andere moeder vertelt hoe het haar heeft geholpen een voor haar en haar dochter moeilijke situatie te accepteren: *“Voordat ze mijn dochter hebben teruggeplaatst naar groep 2, hebben ze eerst met mij gepraat. Ik heb twee keer met hen gepraat. Het is moeilijk voor mijn dochter om terug te moeten naar groep 2. Ze vond groep 3 met de grote kinderen beter. Maar het geeft niet. Ik heb dat ook tegen mijn dochter gezegd. Zo heeft ze extra tijd om te leren. Daarna gaat ze naar een speciale school. Dat is beter. Daar krijgt ze meer aandacht. Op deze school zou ze te groot worden voor haar klasgenoten.”*

Verder prijzen sommige ouders de inzet van de leerkracht voor hun zoon/dochter en geven aan dat de situatie daardoor erg verbeterd is. Eén van hen geeft aan: *“Ik moest vaak op school komen. Het was moeilijk om er iedere keer heen te gaan en te horen wat hij nu weer voor slechts heeft gedaan. Maar het was goed dat ze het zo deden. Ik kreeg wel echt het gevoel dat de leerkrachten willen dat hij het goed doet. Sommige scholen zouden zeggen: laat dat kind, het is toch niks en over een tijdje is hij van school. Maar het gaat nu echt beter. Dankzij hen is er verandering. De school leeft echt mee.”*

Er zijn echter ook enkele ouders die ontevreden zijn over de extra gesprekken. Zij vonden dat de problemen niet goed uitgelegd werden of waren het niet eens met de

voorstellen van de school. Ook is een enkeling van mening dat ze voor kleinigheden die de school ook wel zelf met de kinderen op zou kunnen lossen naar school wordt gevraagd.

Door verschillende ouders werd verder ontevredenheid geuit over dat ze niet uitgenodigd zijn voor een extra gesprek in situaties waarin dat wel nodig was geweest, bijvoorbeeld naar aanleiding van ernstige incidenten op het schoolplein of leerproblemen. Ook bij de vraag of ouders vinden dat de school voldoende of onvoldoende met hen samenwerkt bij gedragsproblemen of leerachterstanden reageert een ruime meerderheid van de ouders ontevreden of twijfelend. De toelichting daarop loopt uiteen. Een deel van hen vindt dat ze te laat worden geïnformeerd of voelen zich te weinig serieus genomen doordat ze vage uitleg krijgen en later niet meer horen hoe het uiteindelijk opgelost of aangepakt is. Een ouder zegt: *“Leerkrachten moeten vertrouwelijk zijn met de ouders. Ze moeten contact zoeken met de ouders. Leerkrachten doen dat te weinig. Als kinderen weinig achterstanden hebben, dan wordt dat niet besproken. Pas als het erg is. Sommige ouders komen weinig naar school, omdat de kinderen zelfstandig naar school gaan. De leerkrachten moeten dan zorgen voor meer contact met de ouders. Dat is beter voor het kind. Je moet samen naar oplossingen zoeken.”* Anderen zijn van mening dat de school zélf te weinig of te laat iets zou doen aan gedragsproblemen of leerachterstanden omdat ze geen zin of geen tijd hebben, het verkeerd aanpakken of de kinderen liever doorsturen naar het speciaal onderwijs.

Ten slotte zijn er enkele ouders die zich afvragen of wel van de school verwacht kan worden dat zij bepaalde problemen samen met de ouders oplossen: soms zijn de problemen te groot, heeft de school te weinig zicht op de thuissituatie of zal het moeilijk zijn met de ouders samen te werken.

3.4 Extra gesprekken op initiatief van de ouders

Aanleiding en frequentie

Ouders kunnen bij een vraag of klacht eveneens zelf een afspraak maken met de leerkracht of de directeur. De meeste ouders geven aan dat ze wel naar school toe gaan als ze iets willen bespreken of informatie nodig hebben (zie tabel 3.5). Volgens de leerkrachten zijn het echter wel vaak dezelfde ouders. Bovendien zijn zij eerder geneigd spontaan langs te komen of gebruik te maken van bestaande ontmoetingsmomenten, dan een afspraak te maken. Ook zouden ouders nogal eens makkelijker bij de directeur dan bij de betreffende leerkracht aankloppen. Een directeur zegt daar zelf over: *“Ook bij de directie lopen de ouders wel eens binnen met een vraag of om hun verhaal te doen over iets waar ze het niet mee eens zijn. Dat gebeurt*

wel bijna dagelijks, soms zelf vaker op een dag. Veel ouders stappen gemakkelijker bij mij binnen dan dat ze naar de leerkracht gaan. Ik probeer ze er vaak toch toe te bewegen om het probleem eerst met de leerkracht te bespreken.”

Een aantal leerkrachten ervaart ouders als terughoudend. Dit heeft volgens hen vooral te maken met drempelvrees. Veel ouders zouden niet gewend zijn de school binnen te stappen en een afwachtende houding hebben: zolang ze niets van de school horen zal het wel goed zijn. Ook de taalbarrière zou hierbij een grote rol spelen. Enkelen denken dat ouders onvoldoende op de hoogte zijn van de mogelijkheden om op eigen initiatief langs te komen, zich niet in staat voelen om problemen aan de orde te stellen of ongeïnteresseerd zijn. Verder zouden sommigen het te druk hebben.

Van de ouders zelf zegt inderdaad ook een aanzienlijk deel nooit of slechts bij uitzondering met een vraag of klacht naar school gegaan te zijn. Uit hun reacties werd wel duidelijk dat het bij de meeste van hen goed bekend is dat die mogelijkheid er bestaat en dat ze zich ook vrij voelen om te komen. De meest gehoorde verklaring voor het wegblijven is echter dat zij er de noodzaak nog niet voor gezien hadden. Een ouder zegt: *“Het is niet voorgekomen dat we vragen of klachten hadden. Ik zou wel gelijk gaan. Ik zou niet aarzelen om te gaan. De sfeer is open. Ik loop dagelijks de school in en uit. Ook met de directeur kun je makkelijk praten.”* Wanneer ouders gevraagd wordt wat ze niet goed vinden aan de basisschool van hun kind, dan is er inderdaad een opvallend grote groep die geen punt van kritiek weet te noemen. Zo vertelt een ouder: *“Over het algemeen ben ik wel tevreden. Het is een school zoals een school hoort te functioneren. Ze doen wel hun best. Wat moet je verwachten? Als ze maar de juiste stof krijgen. Als ze maar over kunnen gaan, dan is het prima.”*

Een kleine groep ouders zegt niet te komen omdat ze zich onzeker voelen, de taal onvoldoende kennen of bang zijn dat hun kinderen problemen krijgen als ze met klachten komen. Een moeder vertelt: *“Nee, ik ben nog niet met een probleem naar school geweest. Ik wist het niet zo goed. Soms zeg ik tegen mijn zoon: je moet het gewoon tegen juf vertellen wat je klasgenoot gedaan heeft. Dan gaat de juf met hem praten. Maar mijn zoon zegt dit soort dingen niet gemakkelijk. Ik vind het een beetje moeilijk om naar school te gaan. Het is wel goed om te gaan praten. Ik weet niet waarom.”* Enkelen geven ten slotte aan vertrouwen te stellen in de leerkrachten en daarom niet te komen. Een ouder zegt hierover: *“Nee, ik ben nooit met vragen of klachten naar de school gekomen. Ik stelde vertrouwen in hun. Als mijn dochter met klachten kwam, dan heb ik dat – achteraf tot mijn spijt – altijd goed gepraat naar haar. Ik zei altijd dat de juf het beste met haar voor heeft. Terwijl ze soms met dingen kwam, waarvoor je wel naar school had kunnen vliegen. Mijn dochter zal zich wel afgevraagd hebben: waarom komt mijn moeder nooit op school voor mij?”*

Ouders komen, volgens eigen zeggen en volgens de leerkrachten, het meest om opheldering te vragen over pestgedrag, ruzies tussen kinderen, incidenten op het

plein of in de klas. Ook komt het regelmatig voor dat ouders toelichting willen op een straf of andere problemen in de relatie tussen de leerkracht en het kind. Verder komen ze met vragen of klachten over praktische zaken als verlof, de financiële ouderbijdrage, (het ontbreken van) huiswerk, de schoolorganisatie, hygiëne. Hoewel bij sommige leerkrachten de klacht klinkt dat ouders zo weinig met onderwijsinhoudelijke vragen komen, geeft een eveneens behoorlijk aantal ouders aan met zorgen over de leerachterstanden of het gedrag van het kind in de klas naar de school te zijn gegaan. Ten slotte wilden sommigen de leerkracht graag informeren over ontwikkelingen in de thuissituatie of de gezondheid van het kind.

Tevredenheid van de ouders²⁰

De ouders die wel eens op eigen initiatief met een vraag of klacht een gesprek met de school zijn aangegaan, zijn in meerderheid wederom tevreden over het verloop hiervan. Onderstaande tabel illustreert dit.

Tabel 3.5: Tevredenheid van de ouders over de reactie op eigen vragen en klachten

	Aantal	Percentage
Tevreden	23	60,5
Matig tevreden	5	13,2
Ontevreden	10	26,3
Totaal	38	100,0

De veruit meest genoemde reden daarvoor is dat ze goed geholpen zijn, duidelijke uitleg hebben gekregen, het probleem goed is aangepakt of dat hun kind goed is opgevangen. Een ouder licht toe: *“Een paar jaar geleden werd mijn zoon erg gepest. Mijn zoon had veel hoofdpijn en geen zin om naar school te gaan. Ook zijn leerprestaties gingen achteruit. Toen ik met de directeur daarover ging praten, hebben ze de zaak wel serieus genomen. Ze hebben het goed aangepakt. Daarna ging het veel beter met mijn zoon. Ik ben naar de school gegaan en heb ze bedankt. Het is niet*

²⁰ Naar de tevredenheid van de leerkrachten over dit soort gesprekken is niet zo zeer gevraagd. Zoals blijkt uit voorgaande paragraaf, is voor hen vooral het aandachtspunt dat ze vinden dat ouders doorgaans te weinig dergelijke initiatieven nemen.

makkelijk geweest. Mensen maken fouten en leren daar ook van. Het is goed gegaan. Ik ben er heel tevreden over.”

Ook geven veel ouders aan dat er tijd voor hen genomen en goed geluisterd werd. Ze voelden zich welkom en alles kon gezegd worden. Een moeder vertelt: *“Je kunt als ouder goed bij de school terecht. Wij hebben een periode met de nodige privé-problemen gehad. Mijn dochter ging toen weer in de broek plassen. Ik heb toen aan de leerkracht uitleg gegeven over de situatie. Ze heeft het goed opgevangen. Ik vind dat het wel belangrijk is, als ouder zijnde, dat je ook zelf naar school gaat.”*

Toch is er ook een groot aantal ouders dat niet (erg) tevreden was over de manier waarop omgegaan werd met hun vraag of klacht. De meest genoemde reden is dat de klacht niet (naar tevredenheid) opgelost werd. Ze kwamen niet tot overeenstemming of het probleem werd niet of onvoldoende daadwerkelijk aangepakt. Ook voelden verschillende ouders zich niet serieus genomen, onheus bejegend of werd hun kind vervolgens met het probleem lastig gevallen door de leerkracht. Sommigen ervoeren dat ze weinig informatie kregen, het probleem afgeschoven werd of dat ze om het antwoord heen draaiden. Een vader zegt: *“Ik kreeg geen reactie. Misschien hebben ze geen reactie. Misschien zijn ze bang of moeten ze het eerst met anderen bepraten. Ze koopt, maar ze verkoopt niet. Ze luistert naar mijn woorden, maar geeft geen woorden terug. Het is een tactiek. Zij zit in het web van het schoolhoofd en de schoolinspectie.”* Verder misten enkelen follow-up: ze hoorden niet hoe het verder afgelopen is.

Leerkrachten zouden soms erg verdedigend reageren en problemen ontkennen. Hierover vertelt een ouder: *“Ik ging naar de school om toelichting te vragen op een probleem dat plaats had gevonden tussen een leerkracht en mijn zoon. De leerkracht geeft niet toe dat er een fout is gemaakt, maar komt met een vage uitleg. Allemaal smoesjes. Zelfs de koningin maakt wel eens een fout, en dan geeft ze dat ook toe. Ook bij een andere klacht, kwam de leerkracht met vage verontschuldiging.”*

Ook zijn er ouders die zich geremd voelen omdat veel andere ouders het zouden nalaten om met vragen of klachten te komen: *“Er zijn weinig Nederlands sprekende ouders op deze school. Daardoor is er weinig communicatie en zijn er weinig initiatieven van ouders. Als er iets verkeerd gaat, dan wordt er weinig gezegd. Wij zijn zo'n beetje de enigen. Er zijn veel tolken binnen de school, waarom wordt daar niet meer gebruik van gemaakt? De meerderheid houdt de mond dicht. Dat is lastig voor de minderheid die wel de mond open trekt. Ik denk vaak: ze zullen wel denken, daar heb je haar weer. Maar je komt toch op voor je kind.”*

3.5 De informele gesprekken²¹

Frequentie

Vooraf in de onderbouw bestaat een groot deel van de contacten met de ouders uit de meer informele gesprekken aan de deur, bij het brengen en halen van de kleuters. Ook in groep 3 worden de meeste kinderen nog naar de klas gebracht.

In de midden- en bovenbouw wordt het aantal van dergelijke informele ontmoetingsmomenten doorgaans veel minder. Naarmate de kinderen ouder worden gaan ze steeds meer zelfstandig naar school. Ook verzamelen de leerlingen zich dan vaak op het schoolplein, in plaats van in de klas. Op één van de scholen zitten de leerkrachten een kwartier voor aanvang in de klas om de leerlingen te ontvangen. Hoewel dat voor de ouders de mogelijkheid zou moeten bieden om gemakkelijk even in contact met hen te treden, blijkt het inloopkwartiertje weinig bezocht.²²

Tevredenheid van de leerkrachten

Wanneer er informele ontmoetingen zijn, worden deze doorgaans als zeer waardevol gezien. Enerzijds voor het opbouwen van een goede relatie met de ouders. Anderzijds omdat het de gelegenheid biedt om ouders te informeren over wat er in de klas gebeurd is. Ook kun je elkaar even makkelijk aanschieten over kleine aandachtspunten of vragen. Eén leerkracht vertelt: *“Ouders komen wel eens even voor een babbeltje op het plein. Ik ben blij wanneer ze komen: ‘hoe gaat het?’ Je hebt dan het gevoel er niet alleen voor te staan. Vaak komen ouders als ze een klacht of een probleem hebben. Ik vraag dan soms of ze ‘s middags even terug komen om wat rustiger te kunnen praten. Zo verlaag je de drempel voor ouders. Ik ben tevreden over dit soort gesprekken, dat wel.”*

De kritische geluiden hebben vooral betrekking op het ontbreken van dergelijke informele ontmoetingsmomenten, in het bijzonder in de bovenbouw (zie ook eerste citaat paragraaf 3.8). Voor wat betreft de onderbouw wordt genoemd dat het vaak dezelfde ouders zijn die naar de leerkracht toe komen voor een praatje of die juist gelijk na het brengen of halen verdwijnen. Een ander vindt het lastig om ouders bij de deur er bijvoorbeeld op aan te spreken dat ze vaak te laat komen. Ook geeft een

²¹ Aan dit type contacten is vooral op de laatste twee scholen aandacht besteed. Vanwege de daardoor relatief beperkte respons zijn er geen tabellen over deze vraag in het verslag opgenomen.

²² Dit inloopkwartiertje lijkt echter weinig te worden gepromoot. Hoewel het in het schoolplan als nadrukkelijke mogelijkheid voor informele contacten gepresenteerd wordt, is dit in de schoolgids of de film niet terug te vinden (de kleuterklassen uitgezonderd). Dit doet vraagtekens zetten bij de eenduidigheid van het beleid hieromtrent en of het daarmee wel echt uitnodigend is richting de ouders.

leerkracht aan dat gesprekken bij het halen of brengen nogal eens te vluchtig verlopen: *“Bij de deur lopen contacten soms wel een beetje te veel tussen neus en lippen. Ik zou misschien wat vaker aan een ouder kunnen vragen om even te wachten, zodat we als alle ouders opgehaald zijn even verder kunnen praten. Er even wat meer tijd voor nemen. Maar ouders moeten soms nog andere kinderen ophalen of hebben haast. En zelf vind je het ook wel even makkelijk om het vlug tussen door te doen.”*

Tevredenheid van de ouders

Ouders zijn doorgaans eveneens tevreden over dit soort informele contacten. Ze noemen hiervoor dezelfde redenen dan de leerkrachten. Ouders vinden het prettig informatie te krijgen over hoe de dag is geweest, wat hun kind heeft gedaan en op de hoogte te zijn van eventuele bijzonderheden. Ook worden dit soort contacten belangrijk gevonden voor de relatie met de leerkrachten en om hen goed te leren kennen: kinderen brengen ten slotte veel tijd met hen door. Verder stimuleert het ook de samenwerking, zoals uit onderstaande citaat blijkt.

Er is ook een aantal ouders dat niet zo tevreden is over de informele contacten of dat aangeeft dat het erg per leerkracht verschilt. De meest genoemde reden is dat sommige leerkrachten er geen tijd voor nemen: de les moet beginnen. Een moeder zegt hierover: *“Met de jongste gaat het goed. Ik kan er ook altijd een babbeltje maken. Ik had met alle leerkrachten tot nu toe een heel goed contact. Als er iets niet goed was, dan lieten ze het gelijk horen. Dan pak je het als ouder ook gelijk aan. Mijn zoon was dit jaar ineens heel druk. Dan pak ik het ook meteen thuis aan. Toen ging het beter, dat is prettig voor beide partijen. In de hogere klassen is het jammer. Je kunt geen babbeltje maken. Ook al is het de bovenbouw, het contact moet toch hecht blijven. Als er geen contact is, kom je weinig te weten. Dan krijg je de kans niet. Ze zitten daar van half negen tot drie uur. Er gebeurt dan heel wat. Het is jammer dat het contact minder is.”*

Anderen geven aan dat ook als er wel gelegenheid is voor een praatje, de leerkrachten daar lang niet altijd echt open voor staan. Sommigen zouden hiertoe weinig initiatieven nemen of de contacten wel erg afstandelijk en oppervlakkig houden. Diverse ouders hebben daardoor alleen contact met de leerkrachten wanneer er een concrete aanleiding toe is. Ze schieten hen alleen even kort aan als ze met een vraag zitten of iets belangrijks te melden hebben. Een enkeling voelt zich door de eigen gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal geremd om even een babbeltje met de leerkracht te hebben.

Ook het systeem dat de oudere kinderen zich op het schoolplein verzamelen en niet in het klaslokaal wordt door sommigen als een belemmering ervaren voor de onderlinge contacten. Een vader vertelt: *“Op deze school kom je niet elke dag bij de leerkrachten terecht. Mijn kinderen hebben ook op een andere basisschool gezeten.”*

Daar bracht en haalde je je kinderen in en uit het lokaal. Je had dan vaak wel een praatje. Dat haalt de leerkrachten dichterbij. Dan heb je meer contact. Op deze school moet je de kinderen voor de deur afzetten. De contacten worden zo afgebroken. Je weet niet bij wie je moet wezen. Je stoot zo de ouders af.”

3.6 Huisbezoeken

Frequentie

Het beleid op de diverse scholen laat de mogelijkheid van huisbezoeken op initiatief van de leerkracht of ouders open. In de praktijk blijkt daar door leerkrachten heel verschillend mee omgegaan wordt. Sommige leerkrachten gaan bij voorkeur bij alle leerlingen op huisbezoek. De meeste gaan echter alleen bij bijzondere gelegenheden, bij problemen of op uitnodiging. Enkelenszins bezoeken nooit leerlingen.

Dit weerspiegelt zich in de ervaringen van de ouders. Bij een aanzienlijk aantal ouders heeft wel eens – vaak eenmalig – een huisbezoek plaats gevonden. De meerderheid is echter nog nooit door een leerkracht bezocht.

Tevredenheid van de leerkrachten

Leerkrachten zijn over het algemeen erg enthousiast over de afgelegde huisbezoeken. Huisbezoeken zouden vooral een manier zijn om belangstelling te tonen en beter contact te krijgen met de ouders en de leerling zelf. Verder geven veel leerkrachten aan dat je via een huisbezoek meer informatie over het kind krijgt. Het zou vaak veel verklaren als je ziet hoe het er thuis aan toe gaat. Een enkeling benadrukt het voordeel dat je in de thuissituatie beter tot een gesprek komt. Een leerkracht vertelt: *“Meestal vragen kinderen zelf of ik tussen de middag een boterham bij hen kom eten. Het geeft vooral een positief tintje. Het is meer voor de gezelligheid. Ik probeer bij iedereen één keer per jaar langs te gaan. Om even te kletsen met moeder. Ook als ze niet veel Nederlands spreekt. Ze vinden het vaak leuk dat je komt. Ze zijn heel gastvrij. De kinderen zelf vinden het geweldig. Het is belangrijk dat je contact hebt. Voor de band met de ouders. Als er iets is, dan is de stap niet te groot. En dat je zelf de situatie van de kinderen kunt zien. Zo kun je je eisen bijstellen. Zo is er sprake van een wisselwerking. In positieve en negatieve gevallen.”*

Tabel 3.6: De mening van leerkrachten en directeuren over de structurele invoering van huisbezoeken

	Aantal	Percentage
Voor	8	40,0
Twijfel	7	35,0
Tegen	5	25,0
Totaal	20	100,0

Op de vraag of huisbezoeken structureel zouden moeten worden ingevoerd wordt, zoals blijkt uit tabel 3.6, zeer uiteenlopend gereageerd. Een groot aantal leerkrachten vindt om voorgenoemde redenen van wel. Verschillende staan positief tegenover huisbezoeken, maar benadrukken het belang van het vrijwillige karakter ervan. Hierdoor houd je ruimte voor de spontaniteit en kun je het ook respecteren als ouders het liever niet willen.

De meerderheid is echter twijfelachtig of negatief over structurele invoering van huisbezoeken. Het veruit meest genoemde argument dat daarvoor genoemd wordt, is dat men zo'n extra taak niet ziet zitten met een toch al hoge werkdruk. Ook wordt door verschillende leerkrachten vraagtekens gezet bij de functie ervan. Je zou niet de gewone thuissituatie zien, het versterkt vooral de band met ouders met wie je toch al een goede relatie hebt en ouders die je weinig ziet zouden niet ineens vaker komen. Ook zou het moeilijk zijn het doel van een dergelijk bezoek zuiver te houden en bestaat er het risico dat je bij gezinsproblemen betrokken raakt, waar je als leerkracht beter buiten kunt blijven. Verder noemt een aantal geïnterviewden het afleggen van huisbezoeken als onveilig en eng. Enkelen geven aan dat het praktisch niet altijd realiseerbaar is om tot een afspraak te komen, omdat de agenda's soms bijvoorbeeld moeilijk op elkaar af te stemmen zijn. In dit verband vertelt een leerkracht eveneens: *“Als man is het moeilijk om op huisbezoek te gaan. Bij Islamitische ouders moet er eerst een oom of vader bij zijn, alvorens je kunt komen. Op de vorige school heb ik het wel eens gedaan. Maar dan kreeg ik soms een bord eten en zat ik verder alleen. Het is wel leuk voor de kinderen, maar veel bereik je niet.”*

Tevredenheid van de ouders

De ouders bij wie wel eens een leerkracht op huisbezoek is geweest, waren er vrijwel allemaal erg enthousiast over. Dit wordt vooral toegelicht met dat het attent en gezellig was en dat de kinderen zo van het bezoek genoten.

Tabel 3.7 De mening van ouders over structurele invoering van huisbezoek

	Aantal	Percentage
Voor	42	64,6
Terughoudend	23	35,4
Totaal	65	100,0

Zoals te lezen is in tabel 3.7, zou een grote meerderheid van de ouders het een goed idee vinden om huisbezoeken structureel in te voeren. Het meest genoemde argument daarvoor is dat de kinderen veel tijd op school doorbrengen en dat het goed zou zijn als de leerkracht de kinderen beter leert kennen. Ze zien dan hoe het kind thuis woont, hoe de opvoedingssituatie is en ze kunnen informatie inwinnen. Een ouder licht dit als volgt toe: *“Dan kunnen ze de situatie thuis zien. Ze kunnen zien hoe mensen leven en thuis zijn. Dan zou ik wel leuk vinden. Ik vind dat ook juist op een school met veel allochtone leerlingen belangrijk. Marokkanen worden allemaal in dezelfde hoek geplaatst. Maar niet iedereen is hetzelfde. De ene ouder is de andere niet.”* Ook is het goed voor de band van de leerkracht met het kind. Een moeder vertelt hierover: *“Heel lang geleden is er wel eens een juf op bezoek geweest. Het was goed. Dan zien ze meer van het kind. Het is een vorm van aandacht aan het kind. Het kind gaat dan met meer plezier naar school, omdat de juf lief is.”*

Verder geven sommigen aan dat het goed is elkaar tijdens een huisbezoek in een meer informele sfeer te ontmoeten, je dan rustig kunt praten en dat de school zo laat zien dat ze betrokken zijn. Hoe meer contact hoe beter, is de redenering. Een moeder zegt: *“Ik vind het interessant om te weten hoe de juf of meester van mijn kind is. Dan kan ik de verhalen waarmee mijn kind thuis komt beter begrijpen. Het is belangrijk om goed kennis te maken. Zodat je elkaars verwachtingen kent en vertrouwen in elkaar hebt. Je kunt het vergelijken met een oppas. Daar moet je ook vertrouwen in hebben. Met een juf is dat nog veel belangrijker, want goede scholing is belangrijk.”* Enkelen vinden het als welkom gebaar fijn om de leerkracht te kunnen ontvangen: zo kun je iets terug doen.

Er is echter ook een groot deel van de ouders waarbij verbazing of aarzeling is als naar hun mening over huisbezoeken gevraagd wordt. Sommigen geven aan te moeten wennen aan het idee: *“Ik weet het niet. Ik ben dat niet gewend. Ik kan me er weinig bij voorstellen. Misschien zou het wel leuk zijn, misschien niet.”* Of ze zeggen ietwat terughoudend dat als het nodig is, zij geen probleem hebben met huisbezoek. Sommigen reageren neutraal of vinden het niet nodig omdat ze al goed contact met de leerkracht hebben.

3.7 De schooladviesgesprekken

Een bijzonder type oudergesprek zijn verder de adviesgesprekken die in groep 8 met alle ouders plaats vinden over de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. Meestal wordt tijdens de eerste rapportbesprekingen van het bewuste schooljaar al een pre-advies gegeven. Na de uitslag van de Cito-toetsen wordt het definitieve advies met de ouders en de leerlingen besproken.

Tijdens het onderzoek is op twee verschillende scholen een vijftal adviesgesprekken bijgewoond.²³ Van de geïnterviewde ouders had verder een kleine helft een kind dat in groep 8 zit of gezeten heeft (een oudere zoon of dochter).

De tevredenheid van de school

De leerkrachten van groep 8 vinden de schooladviesgesprekken doorgaans niet eenvoudig. Hun tevredenheid over het verloop ervan wisselt van gesprek tot gesprek.

Het meest genoemde probleem is bij deze gesprekken dat ouders vaak teleurgesteld zijn over het gegeven schooladvies. Op alle onderzochte scholen wordt met dit probleem geworsteld. Eén van hen vertelt: *“Sommige gesprekken lopen moeizaam. Dat heeft met de verwachtingen van de ouders te maken. Je verwacht in de bovenbouw geen gesprekken meer waarbij de ouders verbaasd zijn om te horen dat het niet goed gaat met hun kind op school. En dat gebeurt regelmatig. Het lijkt een probleem dat niet zo gemakkelijk op te lossen valt. Het is binnen het team veel besproken. Het blijkt niet zo te zijn dat er in eerdere klassen heel andere signalen uit gaan. Maar de verwachtingen van de ouders worden kennelijk niet teniet gedaan door lage rapportcijfers. Dus lijkt het erop dat ouders zich van den domme houden. Of optimistisch zijn: als mijn kind maar hard zijn best doet, dan komt het wel goed. Er lijkt niet een besef te zijn dat er een plafond aan de mogelijkheden van het kind zit. Bij*

²³ Op de twee andere scholen waren deze gesprekken op het moment van het onderzoek al afgerond.

sommige ouders valt het kwartje pas bij het schooladvies. En dan zijn ze het er niet meer eens: mijn kind kan meer.”

Manieren waarop scholen dit probleem proberen op te lossen zijn: a) het vroegtijdig (vanaf groep 6) signalen geven over het verwachte niveau van het kind en meer algemeen het gemiddelde niveau van de adviezen om zo de verwachtingen te temperen, b) het positief brengen van het door de leerling behaalde niveau, c) een goede uitleg geven over het belang dat het kind erbij heeft om op zijn eigen niveau te kunnen presteren, d) de uitslag van de Cito-toets of een afwijzing van de door de ouders gekozen school afwachten.

Diverse leerkrachten geven verder aan dat ouders regelmatig onvoldoende geïnformeerd zouden zijn over het voortgezet onderwijs. Sommigen hebben echter de indruk dat dit met een zich herhalende informatietoever wel ondervangen wordt. Eén van hen vertelt: *“Tijdens de informatieavond geven we met behulp van een PowerPoint presentatie uitgebreide uitleg. Ouders krijgen de presentatie ook in papiervorm mee naar huis. We informeren de kinderen zelf ook. Als ouders vragen hebben, kunnen ze altijd een afspraak maken zodat wij het ze nog eens extra kunnen uitleggen. Ze krijgen van de gemeente een informatieboekje, deze is in drie talen beschikbaar. Ook van de scholen zelf krijgen ze folders in de brievenbus. Het werkt als een repeteerplaat, op een gegeven moment valt het kwartje wel. Uitzondering daarop zijn veelal de ouders van de kinderen die naar het praktijkonderwijs gaan, die hebben meer intensieve hulp nodig.”* Een enkeling is van mening dat het schoolsysteem door de continue veranderingen te ingewikkeld is en daardoor ook voor autochtone ouders moeilijk te begrijpen. Hij verengt daarom de keuzemogelijkheden voor ouders door ze een voorselectie van in aanmerking komende scholen aan te reiken.

De meeste ouders zijn volgens de leerkrachten wel actief betrokken bij de keuze van een middelbare school. Eén van de leerkrachten plaatst – in het verlengde van het eerder genoemde probleem - daarbij echter de kanttekening dat die betrokkenheid soms wel anders is dan je als groepsleerkracht graag zou willen: *“Ouders willen graag het hoogst haalbare. Ze zijn van mening dat voor een goede toekomst van hun kind een zo hoog mogelijk advies nodig is. Wij vinden dat het belangrijk is dat er een school wordt gekozen die zo goed mogelijk past bij de mogelijkheden van het kind.”* Sommigen leerkrachten ervaren de betrokkenheid van de ouders bij het schoolkeuzeprocess als zeer wisselend. Zo vertelt de leerkracht: *“Vorig jaar waren er vijf ouders die geen enkele open dag bezocht hadden. Dan nodig ik ze uit om daarover een gesprek te hebben. Ik word dan echt boos op de ouders. Het bezoeken van open dagen is wel het minste dat je voor je kind kunt doen. Hoe kun je nou een school kiezen als je nergens bent geweest? Dat kan toch niet? Als ik dat zeg schrikken ouders wel. En nu? Ouders kunnen dan alsnog naar scholen bellen en afspraken maken voor een bezoek.”*

De tevredenheid van de ouders

De geïnterviewde ouders die een kind in groep 8 hebben of hebben gehad, blijken zeer uiteenlopende ervaringen te hebben met de schooladviesgesprekken.

Tabel 3.8 De tevredenheid van de ouders over het schoolkeuzegesprek

	Aantal	Percentage
Wel tevreden	15	51,7
Matig tevreden	4	13,8
Ontevreden	10	34,5
Totaal	29	100,0

Een kleine meerderheid is, zoals blijkt uit tabel 3.8, tevreden. Een deel van hen noemt daarvoor als argument dat de tijd wordt genomen voor het gesprek, goede uitleg gegeven wordt en dat bij het gegeven advies goed gekeken is naar het kind zelf. Een moeder vertelt: *“Ik ben heel tevreden over de schooladviesgesprekken. Ik heb voldoende informatie gekregen. Van de school kreeg ik een boekje, daarin stonden ook de open dagen. De kinderen zijn ook met de leerkracht naar verschillende scholen geweest. Ik ben ook naar een paar open dagen geweest. De school heeft een duidelijk advies gegeven. Mijn dochter wilde eigenlijk naar een andere school, omdat haar vriendinnen daar ook naar toe zouden gaan. De leerkracht heeft haar gezegd dat die school niet geschikt voor haar is en dat ze daar weggestuurd zal worden als ze zich daar in gaat schrijven. Ze was toen heel verdrietig. Maar het was wel goed dat ze dat tegen haar zeiden. Ze praten goed met de kinderen.”* Tijdens de observaties op één van beide scholen in het bijzonder viel de enorme betrokkenheid bij de leerlingen, hun capaciteiten en karakter, inderdaad erg op. Met groot enthousiasme en inzet wordt geprobeerd elke leerling op de juiste plek te krijgen.

Een andere deel van de ouders geeft als reden dat ze tevreden zijn met de Cito-score en het advies of het is in elk geval zoals ze al verwacht hadden. Ook bleek uit een andere vraag dat de meeste ouders er vertrouwen in hebben dat de juf het beste weet waar hun kind heen zal kunnen gaan.

Een eveneens groot aantal geïnterviewden is echter niet of matig tevreden over het schoolkeuzep proces. De voornaamste reden is dat ze het niet eens zijn met het advies en/of dat deze achteraf niet bleek te kloppen. Een ouder vertelt: *“Mijn zoon deed het VMBO. Dat was een te laag advies. Ik dacht dat hij de HAVO wel kon doen en dat*

denk ik nog steeds. Hij doet nu de MBO. Het gaat heel goed. Hij is nooit blijven zitten. Het advies was te laag. Hij had altijd goede cijfers. De huiswerkbegeleider heeft ook gezegd dat hij makkelijk HAVO had kunnen doen. Dat is een gemiste kans.”

Ook is er een aantal ouders dat niet tevreden is met de procedures die tot de schoolkeuze leiden: ouders zelf hebben te weinig invloed, de houding van de leerkracht is weinig open, er wordt te veel naar de Cito-score gekeken of bij dezelfde Cito-score wordt soms toch een verschillend advies gegeven. Een ouder vindt: *“Ik ben niet echt tevreden met het preadvies. Er zit geen ruimte in. Het is niet goed dat ze in dit stadium HAVO al uitsluiten. Bij ons oudste kind waren we niet blij met het advies. Het kwam niet overeen met de hoge scores op het rapport. Acheraf bleek het advies inderdaad te laag. Meerdere ouders hebben dit probleem, maar je kunt niet bij de leerkrachten terecht. Als je het niet eens bent met hun advies, dan worden ze boos. Soms krijg je geen antwoorden. Soms hebben ze geen zin, dan zijn andere ouders aan de beurt. Het is altijd hurry, hurry. Ze luisteren wel. Maar ze hebben het besluit al genomen. Ze schuiven je af met een verhaal.”* Tijdens de geobserveerde gesprekken viel eveneens op dat het advies vrij stellig gebracht wordt en dat er nauwelijks naar de mening van de ouders over het advies gevraagd werd. Ook als er zichtbaar sprake is van teleurstelling, werden ouders niet echt uitgenodigd daarover te spreken. Mogelijk is er sprake van tijdsdruk en angst dat de schoolkeuze een te ingewikkeld proces wordt als je ouders daarin te veel ruimte geeft.

Ook vinden sommigen dat er te weinig informatie of geen goede uitleg wordt gegeven. Toen er specifiek gevraagd werd of ouders vinden dat ze voldoende geïnformeerd zijn, geeft zelfs meer dan de helft aan dat dit niet het geval is. Een vader zegt: *“Persoonlijk ben ik niet tevreden. Tijdens de voorlichting over het voortgezet onderwijs wordt ineens andere taal gebruikt. Voor 90% van de ouders is het niet te begrijpen. Het is veel te moeilijk, met veel afkortingen. Je krijgt die informatie: dit is het, succes ermee... Ze moeten makkelijker taal gebruiken! Het doel is iets te bereiken. Met een moeilijk praatje wordt afstand gecreëerd, ze plaatsen zich zo boven de ouders. Ook in het voortgezet onderwijs zelf is de voorlichting te ingewikkeld.”* Opvallend is overigens dat de basisschool zelf het meest genoemd wordt als belangrijke informatiebron: de informatieavond, de gesprekken met de leerkracht en de bezoeken die deze met de leerlingen aflegt op verschillende scholen.

3.8 Algemene aspecten van het verloop van de onderlinge communicatie

In deze paragraaf wordt nog een aantal algemene aspecten dat betrekking heeft op de onderlinge communicatie tussen leerkrachten en ouders nader uitgelicht.

De frequentie van de oudergesprekken

Over het algemeen wordt het aantal oudergesprekken per jaar door de leerkrachten en ouders wel voldoende gevonden. Dit wordt vooral toegelicht met dat beide partijen altijd extra afspraken kunnen maken als daar aanleiding toe is. Sommigen benadrukken daarbij dat het niet nodig is ouders meer naar school te halen wanneer er geen problemen zijn. In de onderbouw geven leerkrachten en een aantal ouders aan regelmatig contact te hebben tijdens het dagelijkse brengen en halen.

Toch is er ook een behoorlijk aantal geïnterviewden dat minder tevreden is over de frequentie. Voor verschillende leerkrachten heeft dit vooral te maken met de respons onder sommige ouders. Verder zou volgens een aantal van hen, zoals ook al uit paragraaf 3.5 bleek, vooral het aantal informele ontmoetingsmomenten in de bovenbouw te beperkt zijn. Een leerkracht zegt hierover: *“Over het algemeen zou het wel goed zijn om ouders eens wat vaker gewoon tussendoor te spreken. Meer informeel, tijdens sportdagen en dergelijke. Op die manier creëer je een band. Dat gebeurt in de onderbouw veel meer. Dat is begrijpelijk, maar wel jammer. Je mist daardoor een stukje sfeer.”* Een enkeling vindt juist dat er te weinig uitgebreidere, diepere contacten zijn.

Een aantal ouders benadrukt dat het voor het creëren van een vertrouwensband beter zou zijn om maandelijks contact te hebben. Anderen vinden dat je elkaar vooral vaker zou moeten spreken wanneer het niet zo goed gaat met de leerling, zodat ouders daar thuis ook iets aan kunnen doen. Een vader zegt: *“Ze zeggen wel dat als je vragen hebt, je altijd naar hen toe kunt gaan. Maar ja, wij weten het gedrag en de leerprestaties van ons kind op school niet. Wij weten niet wanneer dat aanleiding geeft om daar eens naar te vragen. De leerkracht zit daar de hele dag op school. Hij moet aan de bel trekken, hij moet praten met de ouders. Een beetje om de beurt: dan met de ene ouder, dan met de andere ouder. Dan heb je toch weer een kindje gered. Dat doen ze te weinig.”*

De tijdsduur van de oudergesprekken

Bij een ruime meerderheid is er eveneens sprake van redelijke tevredenheid over de duur van de diverse gesprekken. De extra gesprekken op initiatief van de leerkrachten of ouders duren zo lang als nodig is. Ook de tevredenheid over de tienminutengesprekken wordt door leerkrachten veelal toegelicht met dat als er meer tijd nodig is, zij een dubbele afspraak plannen of een vervolgspraak maken. Anderen

zorgen voor een ruime planning door pauzetijd in te lassen, welke zij kunnen gebruiken voor de uitloop van gesprekken. Ook worden gesprekken waarvan verwacht wordt dat ze uit kunnen lopen wel aan het einde geplaatst. Overigens viel daarbij in de wandelgangen tijdens de avonden van de rapportbesprekingen wel op dat er soms met de nodige minachting of spot werd gesproken over collega's die er bekend om staan al te zeer uit te lopen met hun gesprekken. Sommige leerkrachten geven verder aan dat het van de houding van de ouders afhangt of de tijdsduur van de gesprekken voldoende is. Eén van hen zegt: *“Ik vind de rapportbesprekingen wel lang genoeg. Ik ben zelf heel kort en bondig. Ik draai er niet om heen. In 10 minuten kan ik mezelf wel duidelijk maken. Het hangt wel af van de respons van de ouders. Als zij veel respons hebben, dan had het soms wel langer gekund.”*

De overgrote meerderheid van de ouders verklaren hun tevredenheid met de tienminutengesprekken eveneens met dat de gesprekken in de praktijk langer duren doordat de leerkracht extra tijd uittrekt. Zo zegt een ouder: *“Jawel, zo'n gesprek duurt wel lang genoeg. Ze nemen er wel de tijd voor. Het is niet zo dat ze zeggen dat het afgerond moet worden omdat er ouders wachten. Je hebt gewoon rustig een gesprek.”* Anderen geven aan dat de gespreksduur alleen voldoende is wanneer er geen bijzondere problemen spelen.

Eveneens veel ouders, en ook een aantal leerkrachten, vinden de gespreksduur bij rapportbesprekingen zonder meer te kort, getuige ook de citaten in paragraaf 3.1. Een vader zegt: *“Je hebt alleen drie keer per jaar een rapportoverhandiging. Tien minuten kun je niet eens een bespreking noemen!”* Het gesprek zou een gesjees tegen de klok zijn: leerkrachten willen graag veel informatie aan ouders geven en deze laatste hebben zelf regelmatig ook veel te vragen en te vertellen. Een ouder verwoordt het zo: *“Ik heb het gevoel dat de gesprekken te kort zijn. De cijfers worden verteld. De zwakke punten worden gezegd. Daar houdt het mee op. Vaak heb je nog geen eens tien minuten. Als je daar zit, dan ben je wat je zelf had willen weten helemaal kwijt. Wat moet je wel en niet vragen? Ze zeggen niet: nu is er geen tijd meer voor je vraag. Maar je weet zelf: wat kun je nu eenmaal oplossen in die tijd? Je hebt weinig kans echt over je kind te horen, vind ik. Buiten de tienminutengesprekken heb je geen contact. Je moet het met drie keer per jaar 10 minuten doen. Wat kun je dan te weten komen. Ik vind van niks.”* Ook benadrukken sommigen dat het niet goed is dat er nog minder tijd uitgetrokken wordt als andere gesprekken uitlopen en/of als het goed gaat met je kind. Het wordt door een aantal bovendien als te beperkt ervaren dat er alleen tijd is om het rapport te bespreken. Ze wensen dat er ook gelegenheid is voor andere gespreksonderwerpen (zie ook paragraaf 3.1) of het bekijken van lesmateriaal en schriften.

De geobserveerde gesprekken gaven eveneens de indruk dat 10 minuten erg kort is. Er blijft inderdaad weinig tijd over om andere zaken te bespreken dan het

rapport. Ook wordt, zoals eerder aangegeven, doorgaans slechts bij uitzondering om een reactie of mening van ouders gevraagd en wordt er vaak nauwelijks ingegaan op wat zij zelf vertellen. Hierdoor verworden de gesprekken in belangrijke mate éénrichtingsverkeer en is er weinig sprake van echte uitwisseling.

Een moeder komt met een creatieve oplossing voor het tijdsprobleem: *“Ze zouden meer tijd per ouder moeten besteden. Dat is heel belangrijk, vind ik. Bijvoorbeeld 20 minuten. Je komt nu soms naar huis met je mond vol. Je bent niet uitgepraat. Als ze elke maand 5 ouders op verschillende tijdstippen zouden uitnodigen, dan heb je meer tijd. Of een vaste dag in de maand waarvoor je je kunt inschrijven.”*

De sfeer

De sfeer van de gesprekken wordt door de leerkrachten en ouders over het algemeen als prettig ervaren. Een deel geeft een vrij zakelijke toelichting: de sfeer is constructief, het is prettig om over de kinderen te horen, je kunt alles zeggen wat je wilt en samen problemen oplossen. Andere omschrijven de sfeer als open, spontaan en ontspannen: er wordt gelachen, de leerkrachten zijn aardig en hartelijk. Een ouder vertelt: *“Het is prettig. Ik voel me goed. Omdat ik ze allemaal al goed ken is het altijd ontspannen. Het is niet zoals vrienden, maar er wordt altijd wel gelachen.”* Verschillende ouders benadrukken daarbij de goede ontvangst die ze op sommige scholen krijgen met de directeur of conciërge die hen bij de deur onthaalt en het bakje koffie dat hen aangeboden wordt. Een aantal geïnterviewden zijn meer neutraal in hun commentaar: het is gewoon wel goed, er zijn geen problemen, ik heb me nooit naar gevoeld of ik zie er nooit tegenop.

De sfeer kwam tijdens de observaties over het algemeen inderdaad als zeer prettig over. Leerkrachten leken daarbij met hun doorgaans hartelijke en enthousiaste uitstraling veelal de toon te zetten. Ouders namen soms – waarschijnlijk mede ingegeven door de rol die zij tijdens dergelijke gesprekken toebedeeld krijgen doordat het initiatief duidelijk bij de leerkracht ligt - een meer afwachtende houding aan.

Er is ook een behoorlijk aantal ouders en een enkele leerkracht dat aangeeft dat de sfeer sterk wisselend is. Sommige leerkrachten zijn, zoals eveneens tijdens de observaties wel opgevallen is, erg formeel: onpersoonlijk, afstandelijk, terughoudend. Een ouder zegt hierover: *“Het ligt wel aan de leerkracht. Het is net hoe ze het brengen. Als je een onpersoonlijke opsomming krijgt, dan is dat niet leuk. Onpersoonlijk en terughoudend, daar houd ik niet van. Het moet wel persoonlijk zijn.”* Hierover in paragraaf 4.2.1 meer.

Enkele ouders vinden de sfeer onprettig, omdat er steeds alleen maar kritiek geuit wordt op hun kind. Ook voelen ouders zich als gesprekspartner niet altijd even serieus genomen. Zowel een ouder als een leerkracht geven eveneens aan dat de sfeer erg moeizaam kan zijn als er ernstiger problemen spelen en je er samen niet uitkomt. In

uitzonderlijke gevallen zelfs agressief, wanneer ouders bijvoorbeeld gefrustreerd zijn over de achterblijvende schoolprestaties van hun kind. Ook vindt een leerkracht het interculturele aspect een complicerende factor, waardoor ze minder ontspannen is: *“De feer is niet onprettig. Maar vaak vind ik de gesprekken toch moeizaam. Het kost meer energie. Ik voel mij meer ontspannen in gesprekken met Nederlandse ouders. Je moet meer aspecten in een gesprek met allochtone ouders meenemen. Je bent er de hele tijd mee bezig of je elkaar wel echt goed begrijpt en hoe je jezelf beter verstaanbaar kunt maken. Je zit minder makkelijk in het gesprek.”*

Luistergedrag

De meeste ouders en leerkrachten vinden dat er tijdens de gesprekken over en weer goed geluisterd wordt. Door sommige ouders wordt dit toegelicht met dat er door de leerkrachten wel tijd voor hen genomen wordt. Ook geeft een enkeling aan dat als je het Nederlands nog niet goed spreekt, leerkrachten je helpen uit je woorden te komen. Verder benoemt iemand dat hetgeen je aandraagt goed opgepakt wordt. Een leerkracht zegt: *“Juist doordat de gesprekken vaak wat moeilijker verlopen, doordat veel ouders de Nederlandse taal niet beheersen, doe je extra je best heel goed te luisteren om het te begrijpen. En de ouders van de andere kant ook.”*

Andere leerkrachten zien dit juist als bottleneck: luisteren is niet het probleem, begrijpen wel. Enerzijds komt dat dus vanwege het taalprobleem. Anderzijds omdat ouders volgens hen soms een irreëel beeld van hun kind hebben en de ontvangen informatie daar niet altijd in past. Een enkele leerkracht plaatst een kritische kanttekening bij het eigen luisteren: *“De school is vaak te arrogant om écht naar ouders te luisteren. We klagen vaak dat ouders niet betrokken zijn, maar als ze hun mond open doen, dan is het ook weer niet goed.”*

Er is ook een flink aantal ouders dat minder gecharmeerd is van de luisterkwaliteiten van de leerkrachten. Sommigen voelen zich, zoals ook al eerder aangegeven, onvoldoende als gesprekspartner gerespecteerd. Leerkrachten zouden vooral zelf aan het woord zijn, te weinig tijd nemen om naar de ouders te luisteren of bang zijn om echte antwoorden te geven op vragen van ouders. Een ouder verwoordt het als volgt: *“Leerkrachten zouden meer tijd moeten geven. Ze moeten meer tijd nemen om te luisteren, niet gelijk zelf praten. Niet gelijk zeggen: dit is goed, dat is niet goed, enzovoorts. En dan klaar. Eerst luisteren en dan praten.”* Ook beklagen sommige ouders zich erover dat ze keer op keer iets aankaarten, maar dat er niks verandert.

Ook tijdens de observaties viel op dat leerkrachten zelf wel veel aan het woord zijn en vaak niet uitgebreid ingaan op wat ouders vertellen. Waarschijnlijk heeft dit ook te maken met de tijdsdruk en de agendapunten die de leerkracht zelf nog op het lijstje heeft staan voor het gesprek.

Ander gedrag

De meeste leerkrachten komen tijdens gesprekken opvallend weinig gedragingen van ouders tegen die zij ongepast vinden. Spontaan wordt er nauwelijks over gesproken. Toen er expliciet naar gevraagd werd, noemde men (verbaal) agressief gedrag het meest. Niet omdat het veel voorkomt – het zijn uitzonderingen – maar wel omdat het in grote mate ongepast wordt bevonden. Verder storen sommigen zich eraan dat nogal wat ouders de neiging hebben te laat te komen.

Anderen voorbeelden van ongepast gedrag die enkelen noemden zijn de volgende: ja zeggen en nee doen, niet optreden tegen het eigen kind, het kind slaan, binnen de school een andere taal spreken, door je heen praten. Een leerkracht zegt hierover: *“De houding van ouders is vaak wat dubbel. Aan de ene kant is de omgang heel formeel en netjes. Het is heel respectvol naar de juf van de school. Aan de andere kant is er een schrille tegenstelling. Bijvoorbeeld dat er op een bepaalde manier door je heen gepraat wordt, zoals Nederlandse mensen dat niet fatsoenlijk zouden vinden. Ik denk dat dit met de andere cultuur te maken heeft. Ik ga er vanuit dat het onschuldig is, dat men zich er niet van bewust is. Zo laat men ook zonder meer een prop op de grond liggen of wijkt men niet wanneer jij aan de rechterkant van de trap af wilt lopen. Met dergelijk niet uitgesproken sociaal gedrag neemt men het niet zo nauw”*.

Toen de leerkrachten een aantal concrete gedragingen voorgelegd kregen²⁴, bleken de meeste van hen daar eenvoudig over te denken. Hoewel een hand geven en elkaar in de ogen kijken als gepast ervaren worden, vindt men het ook prima als het niet gebeurt. Zoals een leerkracht aangeeft: *“Je hebt wel ouders die geen hand willen geven. Daar kijk ik niet van op. Dat de minister daar wel van opkijkt, daar begrijp ik niks van.”* Een enkeling stoort zich er wel aan als een ouder geen hand wil geven, of haar niet in de ogen wil kijken, maar ook zij geeft aan dat ze het niet nodig vindt haar ongenoegen daarover te laten blijken. Direct beginnen met het gesprek wordt door de meeste geïnterviewden weliswaar als ongepast ervaren, maar dat hebben de leerkrachten zelf in de hand.²⁵ Men benadrukt dat het belangrijk is om eerst even een algemeen praatje te hebben om zo een ontspannen sfeer te creëren. Ook aanraakgedrag wordt door de meeste ongepast gevonden, hoewel men tegelijk aangeeft dat het bij gelijke sekse eventueel wel weer zou kunnen. Een enkeling zegt mensen juist vrij gemakkelijk aan te raken en daarmee een informele sfeer te creëren. Een ander geeft aan aanraakgedrag hoe dan ook te amicaal te vinden. Een grapje wordt over het algemeen zeer gewaardeerd: het zou een ontspannen sfeer creëren. Er wordt door een

²⁴ Deze vraag is alleen op de eerste twee scholen aan de geïnterviewden voorgelegd. Deze vraag riep weinig uiteenlopende antwoorden op en heb ik vanwege tijdnood uit de vragenlijst gehaald.

²⁵ Tijdens de geobserveerde oudergesprekken werd overigens regelmatig vrijwel direct van wal gestoken.

enkeling wel de kanttekening geplaatst dat het er van af hangt wat voor soort grapje en dat ze niet altijd goed begrepen worden.

Ouders vinden eveneens maar weinig gedragingen van leerkrachten in de onderlinge contacten ongepast. Slechts een beperkt aantal ouders heeft wel situaties meegemaakt – meestal bij uitzondering – waar ze zich echt aan gestoord hebben. Zo vertelt een moeder bijvoorbeeld: *“Ik stelde een keer een vraag aan een leerkracht en toen weigerde ze een antwoord te geven. Ook bij andere vragen over mijn zoon heb ik wel meegemaakt dat ze zich wegdraaide en niet luisterde. Misschien vindt ze het moment niet goed en heeft ze geen tijd.”* Andere zaken die betrekking hadden op de omgang met henzelf als ouders waren bijvoorbeeld: niet luisteren, geen antwoord geven en alleen maar lachend aankijken, ouders verschillend behandelen (de één krijgt bijvoorbeeld meer tijd voor een gesprek dan de ander), gelijk met het eigen verhaal klaar staan, uitstralen dat je ouders maar bemoeiziek vindt, wantrouwen, een weinig open houding tegenover de cultuur van anderen. Verder werden enkele gedragingen genoemd die veeleer betrekking hadden op de contacten tussen leerkrachten en leerlingen, zoals fysiek geweld tegen kinderen, schreeuwen in de klas of roken op school. Over het algemeen is de sfeer met betrekking tot wederzijds gedrag echter dat iedereen het vooral op zijn eigen manier moet doen. Zoals een ouder aangeeft: *“Mensen moeten niet verplicht worden allemaal dezelfde ideeën te hebben over welk gedrag wel of niet gepast is. We leven in een democratie. Wederzijds respect is belangrijk.”*

Dit laatste geldt ook voor de reacties op de concrete gedragingen die aan ouders werden voorgelegd. Een kleine groep ouders vindt een hand geven of elkaar aankijken vanuit de eigen cultuur weliswaar ongepast, maar ervaart het niet als een probleem wanneer het wel plaats vindt. Slechts een enkeling vindt het (bij de andere sekse) echt ongewenst. Over het direct beginnen met het officiële gesprek werd verschillend gedacht. Een deel van de ouders vindt dat wel gepast, omdat er nu eenmaal maar weinig tijd tot de beschikking is. Een ander deel van de ouders vindt het ongepast, maar geven veelal tevens aan dat ze dat ook nog nooit hebben meegemaakt. Naar aanraakgedrag heb ik niet bij alle ouders gevraagd, omdat men vaak niet precies begreep wat ik daarmee bedoelde. De ouders die ik er wel naar gevraagd heb, vinden het veelal gepast of niet erg. Enkelen zijn van mening dat het ongepast is, vooral wanneer het de andere sekse betreft. Grapjes werden door de meeste geïnterviewden als gepast gezien. Maar de mate van waardering liep uiteen van ‘het is goed voor de sfeer’ tot ‘het moet kunnen’ of ‘ik kan er wel tegen’. Een enkeling maakt de kanttekening dat het er aan ligt wat voor grapje het is en op welk moment dat gebeurt.

De observaties van de tienminutengesprekken bevestigden dit beeld. Er vonden geen gedragingen plaats die tot ongemakkelijke situaties leidden. Er werd

soepel omgegaan met eventuele initiatieven, zoals een hand uitsteken, grapjes, een hand op de schouder.

Kritiekuitingen

Alle leerkrachten geven aan ouders erop aan te spreken wanneer kinderen bijvoorbeeld te laat naar bed gaan, zonder ontbijt naar school komen, ongeoorloofd thuis blijven of hun huiswerk niet maken. Eén van hen benadrukt echter dat de manier waarop je het brengt wel van belang is: *“Ik zeg het wel vanuit een weten dat iedereen anders is. Het is niet negatief bedoeld. Maar kritische kanttekeningen horen erbij. Ik zoek altijd wel naar het positieve. Ik probeer het altijd wel te begrijpen. Door kritiek vanuit het positieve en vanuit begrip te brengen, heeft men er geen moeite mee.”*

Tegelijkertijd zeggen leerkrachten regelmatig dat ze het als een spanningsveld ervaren in hoeverre zij zich mogen bemoeien met de opvoeding thuis. De ene doet dat makkelijker en gaat daar verder in dan de ander. Een leerkracht geeft hierover het volgende aan: *“Je moet je zorgen wel kenbaar maken. Ik doe dat wel een beetje. Ik zeg het wel als het kind te moe is in de klas. Dan heb je het wel over bedtijden. Je moet ook niet te veel aan de opvoeding zitten. Je weet het ook zelf allemaal niet. Je moet voorzichtig zijn met vertellen hoe het allemaal moet. Je moet niet te betweterig zijn.”*

Ouders lijken hier echter geen last van te hebben. Hoewel alle leerkrachten wel eens kritiek uiten, doet geen enkele ouder daar zijn beklag over. Zo verhaalt een moeder: *“De juf vroeg mij laatst om naar school te komen. Mijn zoon was erg langzaam en maakte zijn werk niet af. Ze vroeg me of mijn zoon wel op tijd naar bed gaat. Ik heb toen verteld hoe het gaat met de bedtijden. Dat hij soms wel en soms niet op tijd op bed ligt. Dat hij soms wel en soms niet goed luistert. De juf zei dat het belangrijk is dat hij om acht uur op bed ligt. Het is wel goed dat de leerkrachten dat zeggen. Sommige ouders vinden bedtijden niet zo belangrijk. De juf vroeg mij ook of mijn zoon veel achter de computer zit. Ze vertelde dat hij niet meer dan 30 minuten achter de computer moet zitten. Ik gaf aan dat het van mij ook wel een uur mag. We hebben afgesproken dat als hij op school het werk op tijd af heeft, hij als beloning op de computer mag.”*

Zonder uitzondering geven ouders aan dat ze het normaal vinden of zelfs heel belangrijk dat de leerkracht hen erop aanspreekt als deze bijzonderheden opmerkt aan het kind. Een vader zegt hierover: *“Het is wel goed natuurlijk dat de leerkracht ouders op dingen aanspreekt. Kijk, oké, wij zijn de ouders. Maar een juf of meester merkt meer op dan de ouders. Ouders vinden sommige dingen misschien normaal. Op school valt meer op. Zulke problemen wil ik altijd weten.”* Sommige ouders zijn zelfs van mening dat leerkrachten nog een stapje verder zouden moeten gaan: *“Jawel, ze moeten ouders zeker aanspreken. Ze moeten meer druk op de ouders zetten. Ze moeten het niet vrijblijvend aangeven. Ze moeten het elke keer weer zeggen.”*

Tijdens de geobserveerde gesprekken viel inderdaad op dat eventuele kritiek of adviezen doorgaans op zeer zorgvuldige wijze gebracht werd en eigenlijk nooit op weerstand stuitte. Kritiekuitingen of klachten van de kant van de ouders zijn in paragraaf 3.3 besproken.

Aanwezigheid van een tolk

Verder komt het met enige regelmaat voor dat er een tolk aanwezig is tijdens de gesprekken. Ouders moeten daar doorgaans zelf voor zorgen als dat nodig is. Zij nemen dan vaak een familielid, een eigen zoon/dochter of kennis mee. Dat gebeurt echter niet altijd, zoals bijvoorbeeld uit de volgende ervaring blijkt: *“Laatst had ik een gesprek met een vader die zeer slecht Nederlands sprak en er was geen tolk bij. De vader zei alleen aldoor: ja, goed. Toen hij weg was had ik wel het gevoel dat ik het niet goed had gedaan. We hadden een tolk nodig gehad. Het is dan de vraag of het aan mij of aan de ouders is om een tolk te regelen. Aan het begin van het gesprek kun je nog zelf iemand zoeken als een ouder niet met een tolk komt. Maar soms is het gesprek al halverwege wanneer je je realiseert dat het niet werkt. Dan is het wel erg laat om er nog iemand bij te vragen. Er is ook niet altijd iemand voorhanden.”*

Over het algemeen vinden de geïnterviewden het prettig dat ouders die het Nederlands onvoldoende beheersen een tolk meenemen. Het zou bijdragen aan een beter wederzijds begrip en misverstanden voorkomen. Ook kun je dan meer nuance over brengen. Verder zouden ouders volgens enkelen via een tolk eerder vragen durven te stellen.

Er wordt echter ook gezegd dat er nadelen zitten aan de aanwezigheid van een tolk. Het grootste bezwaar dat veelvuldig genoemd wordt, is dat de tolk zijn werk niet altijd goed zou doen of dat je in elk geval geen zicht hebt op de kwaliteit van de vertaling. Verder wordt door verschillende geïnterviewden eveneens bezwaarlijk gevonden dat het gesprek door de aanwezigheid van een tolk zakelijker zou worden en dat vertrouwelijke informatie over en weer niet verteld kan worden. Zo licht een leerkracht tijdens een nabespreking van een geobserveerd gesprek toe: *“Over de gesprekken met deze moeder ben ik nooit echt tevreden. Vanwege de taal. Ze kan het niet zelf vertellen. Alles wat ik vertel, moet eerst vertaald worden. Het contact is niet zo direct. Je hebt twijfels over of je alles wel kunt vertellen of vragen. Ik voel me geremd door de aanwezigheid van een tolk. Maar het is niet anders. Zij kiest zelf haar tolk uit, dus het zal wel goed zijn. Haar zoon heeft mij gezegd dat hij thuis klappen krijgt. Ik zou het daar graag met de moeder over hebben. Maar zoiets bespreek je niet met een tolk.”* Andere genoemde nadelen zijn dat het gesprek veel tijd kost en dat er soms een discussie ontstaat tussen de tolk en de ouder die je niet kunt volgen. Ook is het soms de betreffende leerling zelf die tolkt voor zijn ouders en dan kan het voorkomen dat deze informatie krijgt die hij niet zou moeten horen.

Een klein deel van de geïnterviewde ouders zelf zegt inderdaad wel eens een tolk mee te nemen naar een gesprek op school. Zij geven aan dat het goed is dat een tolk mee gaat om het gesprek te verduidelijken. Enkelen plaatsen de kanttekening dat ze het gesprek liever zelf zouden willen voeren of dat het onhandig is om elke keer een tolk te moeten meenemen. Een ouder die zijn eigen kind laat tolken verbaast zich er over dat die soms moeite heeft met het vertalen: zij beheerst de beide talen kennelijk onvoldoende om te schakelen tussen beiden. Opvallend is dat een bijna even groot aantal ouders dat het Nederlands eveneens gebrekkig beheerst zonder tolk naar de gesprekken met school zegt te gaan. Soms wordt dit toegelicht met dat ze niemand hebben die voor hen kan tolken of dat diegene niet iedere keer meekan. Sommigen nemen dan ook alleen een tolk mee als er problemen zijn.

Hoewel over het algemeen eveneens opvallend is hoe weinig er door ouders gerept wordt over de taalproblemen en eventuele tolken die daarbij ingeschakeld moeten worden, ervaren sommigen een gebrekkige taalbeheersing wel als een belemmering in de contacten met school. Een moeder vertelt: *“In het begin was het wel een beetje moeilijk. Ik wilde toen uit schaamte niet heel veel praten. Soms zei ik ook ‘ja’ als ik het niet zo goed begrepen had. En dan ging ik snel naar huis. Ik kon niet iedere keer iemand mee vragen om voor mij te vertalen. Maar na het tweede jaar dat mijn zoon daar op school zat, ging het beter. Als ik het dan niet begrepen had, dan vroeg ik nog een keer om uitleg.”*

Ook een vader geeft aan hoe hij zich in de contacten met de school geremd voelt door zijn gebrekkige taalbeheersing: *“Nee, ik heb nooit zelf een afspraak gemaakt met de leerkracht. Ik spreek niet echt goed Nederlands. Daarom wil ik niet graag naar school gaan. Als ik wel goed Nederlands zou spreken, dan zou ik vaak gaan praten. Maar sommige belangrijke woorden begrijp ik niet. Moeder begrijpt ook geen Nederlands. Als moeder goed Nederlands zou spreken, dan zou ze wel elke 3 of 4 weken aan de juf vragen wat de goede en slechte kanten van de kinderen zijn. Maar door de taal krijg je geen antwoorden. Dat is niet prettig. Wij hebben zelf de schuld. Eigenlijk moet ik regelmatig naar school gaan en vragen wat wel en niet goed gaat.”* Bij het maken van interviewafspraken waren sommige ouders aanvankelijk ook terughoudend omdat ze bang waren het Nederlands onvoldoende te beheersen. Als er na enige aanmoediging toch een interview plaats vond, bleek doorgaans dat je met enige inspanning over en weer toch een heel eind kon komen.

Voor veel ouders is de gebrekkige Nederlandse taalbeheersing een probleem dat niet zo gemakkelijk op te lossen is. Zo legt een vader uit: *“Toen ik in Nederland kwam, was ik verbaasd dat Turken die hier al zo lang zijn nog steeds nauwelijks Nederlands praten. Ik zei tegen hen: hoe kan dat nou, jullie wonen in Nederland en spreken geen Nederlands. Ze zeiden tegen mij: je zult het wel zien. Er wonen nauwelijks Nederlanders in je omgeving, je gaat naar Turkse winkels en je praat met je*

Turkse buren. En ja, na 13 jaar is mijn Nederlands nog niet wat het wezen moet. Van wie moet ik het leren?"

3.9 Conclusies

In dit hoofdstuk werden de onderzoeksbevindingen ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag naar het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders en hun tevredenheid hierover beschreven.

Aan de hand van het door de Weerd en Krooneman (2002: 26-27) gemaakte onderscheid tussen gereguleerde en niet-gereguleerde communicatie worden hier de belangrijkste conclusies gepresenteerd. Onder het eerste worden de vaste momenten in het schooljaar waarop scholen mondeling contact met de ouders zoeken verstaan. Deze momenten zijn voor alle ouders hetzelfde. De tweede term verwijst naar het contact die ouders uit zichzelf met de school zoeken of het contact dat de school met ouders zoekt op niet vooraf vaststaande momenten. De omvang van deze communicatie is voor alle ouders verschillend.

Gereguleerde communicatie

Het eerste contact dat alle ouders met de school hebben, betreft het *intakegesprek*. Deze vindt doorgaans plaats met de directeur. Ouders krijgen tijdens dit gesprek informatie van de directeur en schrijven hun kind bij de school in. Soms heeft daaraan vooraf al een eerste oriënterend gesprek plaats gevonden. Op de onderzochte scholen zou, afgaande op wat de directeuren er over vertellen, de mate van uitgebreidheid van deze gesprekken en de aandacht daarin voor het onderwerp school-oudercontacten nogal variëren. De ervaringen van de ouders weerspiegelen dit echter niet. Het intakegesprek is in hun herinnering voor vrijwel niemand een moment geweest waarop de wederzijdse verwachtingen duidelijk vorm kregen. Uit het onderzoek van Smit (2005) blijkt eveneens dat het voor ouders vaak onduidelijk is wie waar verantwoordelijk voor is of zou moeten zijn.

Daarna zijn de *tienminutengesprekken* in de praktijk de meest voorkomende vorm van contact tussen leerkrachten en ouders. Ouders die bij deze gesprekken wegblijven zijn daarbij eerder uitzondering dan regel. De maatregel dat ouders tijdens deze gesprekken het rapport van het kind krijgen, zou in dit verband een belangrijke stok achter de deur zijn. Ook uit onderzoeken op andere scholen blijkt dat het bereik

van dit gesprekstype zeer groot is (bijvoorbeeld De Weerd en Krooneman, 2002²⁶, Jepma, 2005²⁷).

De besproken onderwerpen zijn vooral de leerprestaties van de leerling en zijn/haar gedrag. Opvallend is dat leerkrachten aangeven dat ook het onderwerp onderwijsondersteunend gedrag van de ouders een centrale plek inneemt, terwijl dit in de beleving van de nodige ouders te weinig gebeurt. De thuissituatie van de leerling en de opvoeding thuis en op school zijn onderwerpen die meestal alleen worden besproken wanneer hier een bijzondere aanleiding toe is. Ook Smit *et al* (2005)²⁸ constateert dat veel ouders een uitwisseling van ideeën over onderwijs en opvoeding missen.

Over het verloop van de tienminutengesprekken zijn leerkrachten matig tevreden. Ze hebben de indruk dat ouders doorgaans goed geïnformeerd raken en ervaren bij veel van hen grote betrokkenheid. Er is echter ook de nodige ontevredenheid. Dit heeft vooral betrekking op de volgens hen veel voorkomende taalproblemen. Daarnaast speelt een grote mate van éénrichtingsverkeer en een soms weinig belangstellende of ontkennende houding een rol (zie ook Erp en Veen, 1990²⁹; De Weerd en Krooneman, 2002, Beemer, 2002³⁰).

De tevredenheid onder de ouders is over het algemeen vrij groot. Ook in de onderzoeken van Smit *et al* (2005), Beemer (2002) en Veen en Van Erp (1995)³¹ is dat terug te vinden. De belangrijkste reden daarvoor is dat ze vinden dat ze goed geïnformeerd worden. Toch is er ook kritiek. Die heeft vooral betrekking op de korte tijdsduur van de gesprekken. Ook ouders die daar wel tevreden over zijn, lichten dat

²⁶ De Weerd en Krooneman hebben op 50 Rotterdamse scholen onderzoek gedaan via mondelinge interviews met de directeuren en schriftelijke vragenlijsten onder de leerkrachten. Van deze scholen waren 41 gemengd (met een toenemend aantal allochtone leerlingen) of zwart (met meer dan 70% allochtone leerlingen).

²⁷ Jepma heeft onder 16 schoolbesturen en 64 directies van basisscholen via schriftelijke vragenlijsten onderzoek gedaan naar het educatief en opvoedkundig partnerschap tussen scholen en ouders in relatie tot de culturele diversiteit in het Amsterdamse basisonderwijs. Bij zes in dit opzicht succesvolle basisscholen is een verdiepend onderzoek uitgevoerd.

²⁸ Smit, Driessen en Doesborgh hebben onderzoek gedaan naar de opvattingen van allochtone ouders over het onderwijs onder negen etnische groeperingen in Rotterdam. Per groepering hebben er met 100 ouders interviews plaats gevonden aan de hand van gestructureerde vragenlijsten.

²⁹ Van Erp en Veen hebben via schriftelijke vragenlijsten op 99 Amsterdamse onderwijsvoorrangsscholen onderzoek gedaan.

³⁰ Beemer heeft op twee Tilburgse scholen onderzoek gedaan onder medewerkers en Turkse en Nederlandse ouders.

³¹ Zij hebben onderzoek gedaan naar de visie van allochtone ouders in Rotterdam over hun relatie met de basisschool. Via groepsgesprekken en individuele gesprekken zijn 176 ouders aan het woord geweest.

meestal toe met dat het vaak toch wel uitloopt. Verder stoort een aantal van hen zich aan de afstandelijke en formele houding van sommige leerkrachten (zie ook Meijers, 1999)³².

Algemeen gesproken wordt de sfeer van de gesprekken echter zowel door ouders als door leerkrachten prettig gevonden. Opvallend is daarbij dat geen van beiden zich doorgaans erg storen aan eventuele gedragingen van hun gesprekspartner die af zouden kunnen wijken van wat men zelf gepast vindt. Verder lijken leerkrachten er goed in te slagen eventuele kritiek naar de ouders toe zo te verpakken, dat deze gewaardeerd en als advies in de broekzak gestoken wordt. Overigens geeft in het onderzoek van Smit *et al* (2005) ruim een kwart van de ouders aan wel eens problemen te hebben gehad in de contacten met de leerkracht of de school, vooral veroorzaakt door verschillen in de opvattingen over opvoeding.

Aan het einde van de schoolloopbaan vinden er in groep 8 de *adviesgesprekken over de keuze voor het voortgezet onderwijs* plaats. Zowel de leerkrachten als de betrokken ouders zijn hierover zeer wisselend tevreden. Leerkrachten ervaren de hoge verwachtingen van ouders als grootste frustratie. Bij ouders is eveneens de teleurstelling over het advies – soms achteraf - de voornaamste reden voor ontevredenheid. Sommigen vinden verder dat ze te weinig ruimte krijgen in de procedures die leiden tot de schoolkeuze. Beiden signaleren het probleem dat ouders regelmatig over onvoldoende informatie beschikken. Wel wordt er door de meeste geïnterviewden overwegend positief geoordeeld over de wederzijdse betrokkenheid bij het schoolkeuzeprocess.

Niet-gereguleerde communicatie

Voorals in de onderbouw zijn de *informele gesprekken* bij het brengen en halen van de leerlingen een belangrijke vorm van niet-gereguleerde communicatie. De mate waarin ouders dit soort contacten hebben verschilt daarbij sterk. In de hogere klassen wordt het veelal ontbreken van dit soort gesprekken vaak als een gemis ervaren. Beide partijen ervaren het als waardevol voor de onderlinge band en de wederzijdse overdracht van actuele informatie.

Verder nodigt de school als daar aanleiding toe is ouders uit voor een *extra gesprek*. De frequentie waarmee dat gebeurt, varieert echter nogal. Dit weerspiegelt zich ook in de ervaringen van de ouders. Relatief weinig onder hen hebben ervaring met dit type gesprek. Opvallend in dit verband is dat De Weerd en Krooneman (2002)

³² Zijn voornaamste conclusie na 20 interviews met allochtone ouders en ouderparen met kinderen in het Voortgezet Onderwijs is dat ouders vooral ‘warme communicatie’ met de school missen over het functioneren van hun kinderen en hun eigen onzekerheden.

in hun onderzoek constateren dat leerkrachten op zogenaamde zwarte scholen minder vaak contact zoeken met ouders dan op andere scholen het geval is.

Schoolmedewerkers zijn wederom zeer wisselend tevreden over dit soort gesprekken (zie ook De Weerd en Krooneman, 2002). Enerzijds worden de bij de reguliere contacten genoemde belemmeringen nog iets scherper voelbaar. Het is volgens hen soms moeilijk om tot samenwerking met de ouders te komen. Dit komt doordat vooral bij ernstiger problemen vanwege de taalbarrière en de onbekendheid met het Nederlandse onderwijssysteem veel tijd en uitleg nodig is, ouders de problemen niet altijd onder ogen willen zien of niet de mogelijkheden hebben om ze het hoofd te bieden. Positief is dat ouders het meestal erg waarderen wanneer school deze extra moeite doet om hen voor een dergelijk gesprek uit te nodigen en zich dan veelal de ernst van de situatie wel bewust zijn. Hún voornaamste kritiek is echter dat de leerkrachten bij problemen vaak te laat en te weinig samenwerking met hen zoeken. Ook uit het onderzoek van Smit *et al* (2005) blijkt dat veel ouders graag een actieve rol in het onderwijs van hun kinderen willen, maar zich door de leerkrachten afgeremd voelen, omdat zij niet met hen van gedachten willen wisselen over opvoedings- en onderwijskwesties.

Ouders zijn over het algemeen goed op de hoogte dat ze ook *zelf met vragen of klachten een afspraak kunnen maken*. De meeste maken daar ook wel gebruik van (zie ook Smit *et al* 2005, Breemer, 2002). Hiervoor zouden ouders echter eerder geneigd zijn om spontaan langs te komen of gebruik te maken van bestaande ontmoetingsmomenten, dan dat ze een afspraak maken. Volgens veel leerkrachten zou er bij een deel van de ouders sprake zijn van drempelvrees (zie ook De Weerd en Krooneman, 2002). Hoewel dit bij sommige ouders terug te vinden is, geven de meeste aan dat ze er de noodzaak eenvoudigweg nog niet voor gezien hadden om op eigen initiatief naar de school te gaan.

Ouders zijn doorgaans tevreden over het gehoor dat ze bij de school vinden. Ze ervaren de school over het algemeen als makkelijk toegankelijk. Klachten worden echter niet altijd naar tevredenheid opgelost. Verder voelen sommigen zich niet serieus genomen, doordat er bijvoorbeeld verdedigend gereageerd wordt, het probleem wordt afgeschoven of follow-up ontbrak.

Het schoolbeleid op de onderzochte scholen laat de mogelijkheid tot *huisbezoeken* op initiatief van de leerkracht of ouders open en daar wordt dan ook heel verschillend mee omgegaan. Over leerkrachten die regelmatig op huisbezoek gaan, zijn alle bezochte ouders erg enthousiast: het draagt bij aan een goed onderling contact, het is leuk voor de kinderen en de leerkracht krijgt zo meer informatie over hun thuissituatie. Over structurele invoering van dit instrument wordt echter zeer uiteenlopend gedacht. Sommige leerkrachten zetten vraagtekens bij de functie ervan, zien zo'n extra taak niet zitten of benadrukken het belang van het huidige vrijwillige

karakter. Hoewel een ruime meerderheid van de ouders huisbezoeken een goed idee zouden vinden, reageert ook een aantal van hen vooral vanwege de onbekendheid ermee, aarzelend.

Partnerschap

Geconcludeerd moet worden dat de omvang van de huidige geregleerde en niet-geregleerde communicatie doorgaans te beperkt zijn om van echt partnerschap te kunnen spreken. In de definitie van De Wit (2003) is er sprake van partnerschap als leerkrachten en ouders komen tot enigerlei vorm van gelijkwaardige samenwerking en afstemming (zie paragraaf 2.2.2). De contacten – zeker het basispakket aan geregleerde contacten - blijven nu nog in belangrijke mate steken in informatieoverdracht van de school naar de ouders. Over deze informatieoverdracht is doorgaans sprake van grote tevredenheid. Onderwerpen waarbij partnerschap echter het meest tot zijn recht komt, zoals onderwijsondersteunend gedrag van ouders, de thuissituatie en opvoeding thuis en op school, worden nauwelijks structureel besproken.

Om de samenwerking ten aanzien dit soort onderwerpen vorm te geven, zouden de geregleerde contactmomenten opgerekt moeten worden. Ook zou meer gebruik gemaakt moeten worden van de niet-structurele vormen van communicatie en zullen sommige onderdelen ervan wellicht deel uit moeten gaan maken van het basispakket. Het intakegesprek verdient – in overeenstemming met het model van De Wit waarbij partnerschap als een traject parallel aan de schoolloopbaan gezien wordt – veel meer aandacht als intrede van de ouders in de schoolgemeenschap. Tijdens dit gesprek zou nadrukkelijker dan nu doorgaans het geval is de toon gezet moeten worden in de wederzijdse verwachtingen. In de aanbevelingen van hoofdstuk 5 wordt één en ander nader uitgewerkt.

Hoofdstuk 4

Factoren van invloed op de onderlinge communicatie

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat er bij leerkrachten en ouders sprake is van wisselende tevredenheid over de verschillende onderlinge contactmomenten. In hoofdstuk 2 is uiteengezet dat situaties van interculturele communicatie beïnvloed wordt door verschillende factoren, waaronder: cultuurverschillen, beeldvorming en de context van de communicatie. In dit hoofdstuk wordt de mogelijke invloed van deze factoren op de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders beschreven.

4.1 Cultuurverschillen

Leerkrachten en ouders kunnen een verschillende visie hebben op school en de rol die een ieder in de ontwikkeling van het kind heeft. Ook wanneer dit ontwikkelingsproces stagneert, kunnen hiervoor uiteenlopende oorzaken en oplossingsmogelijkheden aangewezen worden. In deze paragraaf worden deze aspecten nader onder de loep genomen.

4.1.1 De rol van school en ouders in de ontwikkeling van kinderen

Het belang van onderwijs

Om te kijken welk belang ouders aan onderwijs hechten, is naar hun toekomstdromen voor hun kinderen gevraagd. De meerderheid van de ouders benadrukken in de eerste plaats dat de kinderen vooral zélf moeten kiezen wat ze later gaan doen. Zo zegt een vader: *“Als je zegt: die opleiding moet je doen en ze zijn zelf niet tevreden, dan is dat niet goed. Met de hulp van de ouders moeten de kinderen het zelf bepalen. Het is hun eigen leven, niet mijn leven. Je moet doen wat je leuk vindt, je moet er plezier in hebben. Zodat ze geen spijt krijgen. Ze moeten zelf kiezen.”* Veel ouders vertellen daarbij enthousiast over de wensen en dromen van hun kinderen, variërend van danseres, schooljuf tot profvoetballer en dokter.

Een bijna even groot aantal ouders vindt het belangrijk dat de kinderen goed leren, de school afmaken en met een diploma verlaten. Zo zegt een vader: *“Ik hoop dat ze goed hun best doen op school. Ik hoop dat ze goed leren. Ik hoop dat ze een goed*

diploma halen, voor een goede toekomst. Dat is heel belangrijk voor mij. Zonder diploma ben je nergens. Het is heel moeilijk in deze tijd. Vroeger kon je overal schoonmaken, dat is nu niet meer zo.” Een deel van de ouders hoopt daarbij specifiek op een hoog diploma en een dito beroep. Een moeder vertelt: *“Zelf hoop je als ouder dat de kinderen iets hoogs worden. Je verwacht toch meer van je kind. Ik zou graag willen dat de oudste medicijnen gaat studeren. Maar ze wil niet naar de universiteit. Ze zit nu op de HAVO. Het werkt niet als ze het tegen hun zin moeten doen. Maar ze zijn nog klein, het kan nog veranderen.”*

Een kleine groep ouders benadrukt verder het belang van ‘goed burgerschap’. Ze hopen bijvoorbeeld dat hun kind respectvol en eerlijk zal zijn voor iedereen en zich goed kan verhouden tot de hem/haar omringende Nederlandse cultuur. Ook het belang van een goede gezondheid wordt door sommigen benadrukt. Een enkeling is pessimistisch. Ze maken zich grote zorgen over de toekomst van hun kinderen, bijvoorbeeld vanwege de beperkte kansen die ze in de Nederlandse maatschappij zouden hebben of de verslechterde economische situatie. Een moeder zegt: *“Ik weet het niet. Het is zo moeilijk. Tegenwoordig weet je het niet. Ik zie geen toekomst voor mijn kinderen. Vroeger had je heel veel dingen in het hoofd. Nu heb ik geen hoop meer. Mijn zoon heeft nu al geen hoop meer...”*

Een gedeelde verantwoordelijkheid

Kinderen zijn voor ouders dus goed terecht gekomen als ze een baan in de wacht slepen waar ze in de eerste plaats zelf gelukkig mee zijn. Daarbij wordt groot belang gehecht aan onderwijs. De bijdrage die ouders enerzijds en de school met haar leerkrachten anderzijds hieraan moeten leveren zien ouders als volgt.

De meerderheid van de ouders zien de schoolcarrière van kinderen als een gedeelde verantwoordelijkheid. Zo vertelt een moeder: *“Allebei. Binnen de schooltijden is de juf of meester verantwoordelijk. Na schooltijd, de ouders. Ouders moeten hulp aanbieden, motiveren, waarden en normen leren. De leerkracht kan het niet alleen doen. De leerkracht leert het kind dingen, de rest moeten de ouders doen.”* Eén van de ouders met al oudere kinderen benadrukte dat het wel een leerproces is geweest: *“Wij zijn pas achteraf wakker geworden. Je moet de teugels strak houden en als ouders steeds achter je kinderen staan. De combinatie school en ouders is heel belangrijk. Beide zijn belangrijk. Als één onderdeel kwijt is, dan is dat niet goed.”* Ook memoreren sommigen dat hun eigen ouders weinig betrokken waren, waardoor ze met problemen niet goed bij hen terecht konden. Bij hen leeft soms het vermoeden dat ze met meer steun en aanmoediging hogerop hadden kunnen komen. Enkelen benadrukken zelfs dat vooral de ouders verantwoordelijk zijn. Zij vinden dat de school maar een klein gedeelte van het leren vormt, als ouders leg je de basis.

Er is ook een aanzienlijke groep ouders dat vindt dat vooral de school de verantwoordelijkheid draagt voor de schoolloopbaan van de kinderen. Het meest genoemde argument is dat de school het beste zicht heeft op de schoolprestaties van de kinderen, eventuele problemen en wat daaraan gedaan kan worden. Zo zegt een ouder: *“De schoolcarrière is de verantwoordelijkheid van de school. Tot drie uur zijn de kinderen op school. Ik weet niet wat ze dan allemaal gedaan hebben. Ik kan niet alles in de gaten houden. De boeken gaan hier niet mee naar huis, zoals bij ons. Ik kan niet controleren wat ze wel en niet goed gedaan hebben. De school wel. Alleen als de juf het aangeeft, dan kan ik mijn bijdrage leveren.”* Het beeld dat ouders thuis en school strikt zouden scheiden, is echter nauwelijks bij ouders terug te vinden. Hoewel het accent soms iets verschilt, is het opvallend dat uiteindelijk vrijwel iedereen zichzelf een belangrijke rol toekent in de schoolloopbaan van hun kinderen.

Ook de leerkrachten zien de schoolcarrière als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Zo zegt één van hen: *“De ouders én de school dragen verantwoordelijkheid. Je kunt als school nog zo veel je best doen, maar zonder de ouders kom je er niet. Alleen het vertrouwen van thuis steunt je al, dat ze achter je staan. Het moet toch van beide kanten komen.”* Verschillende leerkrachten trekken deze lijn nog iets verder door: *“De ouders zijn vooral verantwoordelijk. De ouders bepalen voor het grootste gedeelte hoe het kind is. Als school heb je maar een kleine invloed op het gedrag en de motivatie van het kind. Je kunt de leerstof alleen maar aanbieden. Ouders moeten het kind motiveren en klaarstomen voor ontwikkeling, voor het ontvangen van de leerstof.”*

De rol van leerkrachten

Wanneer we de rol van de leerkracht in de ontwikkeling van kinderen nader onder de loep nemen, dan valt het volgende op.³³ Een groot deel van de ouders ziet als belangrijkste taak voor een leerkracht het lesgeven: kennisoverdracht. Een bijna even groot aantal legt de nadruk op aspecten die betrekking hebben op het scheppen van een gunstig pedagogisch klimaat: de kinderen goed in de gaten houden, kennen en begrijpen; hulp en uitleg aan de behoeften van individuele kinderen aanpassen, voldoende streng zijn. Ook is er een aantal ouders dat opvoeding als taak van de leerkrachten noemt. Eén ouder vat dit alles als volgt samen: *“Dat hij alles in de hoofdjes stamp. Beleefd zijn tegen de kinderen. Normen en waarden leren. Goede uitleg van de les geven. In een goed tempo, niet te snel. Kinderen verschillen erg in*

³³ De vraag is in verband met tijdnood of een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal niet bij alle ouders aan de orde gekomen.

leertempo. Goed met de kinderen omgaan.” Ook benoemen sommigen het (tijdig) contact zoeken met de ouders, vooral als er problemen zijn.

Verreweg de meeste leerkrachten zien het overdragen van kennis als belangrijkste taak. Enkelen benadrukken daarbij dat het niet alleen om lesgeven in cognitieve zin gaat: *“Kinderen begeleiden in hun ontwikkeling. Enerzijds: leren. Anderzijds: wie je bent, hoe je wilt zijn, wat je wilt bereiken, welke opleiding ze willen gaan doen, hoe ze hun toekomst zien. Op weg brengen naar volwassenheid.”* Een deel benadrukt het scheppen van een gunstig pedagogisch klimaat. Eén van hen zegt hierover: *“Zorgen dan een kind zich veilig voelt in de klas en op zijn/haar manier de bedoeling van de lessen begrijpt en kan maken. Dat je de einddoelen kan behalen, dat een kind verder komt in de ontwikkeling. Dat het de aansluiting bij de volgende groep haalt. Een prettige sfeer vertaalt zich door in het contact met zowel de kinderen als de ouders.”* Een even groot deel noemt verder het opvoeden van de leerlingen als belangrijke taak.

De rol van ouders

Wanneer wordt gekeken naar de wijze waarop ouders vinden dat zij zelf de schoolloopbaan van hun kinderen zouden moeten ondersteunen, dan valt op dat de meerderheid van de antwoorden betrekking hebben op directe vormen van het stimuleren van de ontwikkeling en het helpen bij schoolprestaties: het bezoeken van de bibliotheek, het lezen van boeken, sporten, uitstapjes doen, het maken van huiswerk of op een andere manier thuis met leren bezig te zijn. Ook in diverse citaten uit hoofdstuk drie kwam dit al naar voren. Het volgende citaat van een vader laat echter zien dat ouders tegelijkertijd soms moeite hebben met dat in de praktijk te brengen: *“Ik moet die hulp niet alleen hoeven geven. Moeder ook. Er wordt veel van mij verwacht. Maar als ik om half acht thuis kom en mijn dochter moet om negen uur slapen, dan is er weinig tijd. Ik moet in die tijd ook nog eten. Moeder doet wel heel veel. Meer dan ik: zij zorgt voor hen, ze brengt en haalt de kinderen van school, enzovoorts. Maar van vijf tot zeven zou ze heel veel tijd kunnen hebben om ook wat aandacht aan het schoolwerk te besteden. Ze verstaat en praat het Nederlands niet zo goed, maar ze kan het best wel lezen.”* Ook door de school voelen nogal wat ouders zich onvoldoende gesteund: *“Als ouder moet je waar nodig helpen. Maar als je weinig te horen krijgt, dan is het moeilijk. Dan kun je niet veel helpen.”*

Daarnaast noemt een groot deel van de ouders het tonen van belangstelling voor de verhalen van de kinderen over school, het met ze praten en aandacht en liefde geven als belangrijk. Een eveneens groot deel van de ouders benadrukt verder dingen die in de opvoedsfeer liggen: het aanzetten tot goed gedrag, respect bijbrengen voor de leerkracht en medeleerlingen. Verder noemen ouders vaak het belang van het motiveren van je kind om goed zijn/haar best te doen op school. Een moeder vertelt

hierover: *“Ouders moeten ervoor zorgen dat hun kinderen goed hun best doen op school. Ik ben blij als het goed gaat. Dan koop ik een cadeautje of we maken een uitstapje naar de bioscoop of we spelen buiten. Ik ben dan lief en geef een kusje. En als het slecht met ze gaat op school, dan word ik boos. Dan vraag ik waarom hij slechte cijfers heeft. Waarom, waarom? Ik ben het hele jaar met je bezig, ik geef je eten, ik koop kleding voor je - waarom gaat het niet goed met je op school? Ik wil resultaten zien!”*

Vrij veel benoemen daarnaast als taak, zoals ook in voorgaand citaat naar voren komt, de dagelijkse zorg voor de kinderen op het gebied van voedsel, kleding en nachtrust. Ook geeft een aantal het belang aan om betrokken te zijn bij school, contact te zoeken met de leerkracht en je te informeren over je kind. Het volgende citaat vat één en ander samen: *“Je moet als ouders de rapporten goed bespreken met de kinderen. Je moet thuis de mogelijkheden creëren om goed te kunnen leren: een computer aanschaffen, een plek om huiswerk te maken, zakgeld geven. Zelf meelopen naar de school, spreken met de school zelf. Oplossingen zoeken voor problemen en eventueel hulp zoeken als je het niet kunt. Er zijn genoeg mogelijkheden in de wijk.”*

Ook de leerkrachten vinden het vooral belangrijk dat ouders in die directe zin bijdragen aan de ontwikkeling van het kind, via onder meer het (stimuleren van) lezen van boeken, spelletjes doen, veel praten met het kind zodat het zijn woordenschat kan uitbreiden, het helpen met huiswerk enzovoorts. Een leerkracht vertelt: *“Ouders moeten faciliteiten bieden. Als kinderen werk mee naar huis krijgen, dan moeten ze rustig ergens kunnen zitten om daar aan te werken. Ook als je zelf niet kunt lezen, dan kun je wel wat betekenen voor je kind. Door interesse te tonen. Door te luisteren naar het voorlezen van je kind. Via uitstapjes en bibliotheekbezoek. Door in de gaten te houden wat je kind doet, waar het mee bezig is en daarbij aan te sluiten.”* Zoals ook al in voorgaand citaat naar voren komt – wordt het tonen van belangstelling voor het schoolleven van het kind en het motiveren van schoolprestaties eveneens veelvuldig genoemd. Een andere leerkracht zegt hierover: *“Heel erg stimuleren, motiveren en interesse tonen in wat je kind doet. Maar ook weer niet te zeer pushen. Dan ontstaat een te hoge drempel. Daar wordt een kind onzeker en faalangstig van.”* Verder noemen enkelen actieve betrokkenheid bij de school, het zelf leren van de Nederlandse taal, de zorg en opvoeding van de kinderen.

4.1.2 Leerachterstanden en gedragsproblemen

Het is eveneens relevant om te kijken hoe het volgens ouders en leerkrachten komt dat sommige kinderen problemen in de ontwikkeling hebben, zoals leerachterstanden of gedragsmatige problemen.

Oorzaken van leerachterstanden

Ouders spreken over een grote variatie aan oorzaken voor leerachterstanden. Bijna de helft noemt het onvermogen van het kind: het ontbreekt sommige kinderen aan intelligentie of inzicht. Of er is sprake van ziekte of een geestelijke handicap. Een moeder zegt hierover: *“God maakt iedereen op een andere manier. Sommige hebben intelligente hersens, anderen niet. De mogelijkheden zijn verschillend. Dat is niet de fout van de kinderen. De mogelijkheden zijn nu eenmaal beperkt.”* Ook denkt een vrij groot aantal ouders dat het door het karakter van het kind kan komen dat het niet goed leert: het heeft geen goede werkhouding en wil alleen maar spelen. Een ouder zegt: *“Het is moeilijk te zeggen hoe het komt dat kinderen leerachterstanden hebben. Soms hebben kinderen geen zin om te leren. Ze doen liever andere dingen, zoals spelen en tv kijken. De woorden zijn soms moeilijk te begrijpen, waardoor het leren moeilijk is en ze geen zin hebben.”*

Verder geven behoorlijk veel geïnterviewden aan dat er ouders zijn die hun kind te weinig begeleiden in de ontwikkeling of geen goede opvoedkundige aanpak hebben. Daarbij spelen volgens een deel van hen soms ook problemen in de thuissituatie en/of traumatische ervaringen die kinderen hebben opgedaan. Een moeder vertelt: *“Ik heb wel meegemaakt dat het door problemen thuis kwam. Mijn dochter ging mijn problemen dragen. Ik heb toen gesproken over hulp voor haar. Dat wilde ze niet. Maar doordat we er elke dag over spraken ging het beter.”*

Een even groot aantal denkt dat de leerkrachten of het schoolsysteem niet het beste uit het kind haalt en/of daartoe te weinig bereid zijn tot samenwerking met de ouders. Zo zegt een moeder: *“Dat komt door de leerkrachten en de ouders. Als de leerkracht uitlegt hoe het met het kind gaat, dan kunnen beiden helpen, dan gaat het beter. We moeten het samen oplossen. Maar de school stuurt de leerlingen gelijk door, ze willen niks oplossen.”*

Meerdere benoemen als probleem – zoals ook in één van voorgaande citaten naar voren kwam - dat veel kinderen thuis geen Nederlands spreken en daardoor taalachterstanden oplopen. Verder zijn er verschillende ouders die zeggen niet te weten en/of aangeven dat uitgezocht moet worden wat de oorzaak is.

De leerkrachten leggen andere accenten dan de ouders. Als belangrijkste oorzaak wordt door hen genoemd: ‘het sociaal zwakkere milieu’ waarin kinderen opgroeien met weinig ondersteuning en begeleiding van de ouders. Daarnaast wordt bijna even vaak als oorzaak van de leerachterstanden aangewezen, dat kinderen problemen hebben met de Nederlandse taal. Eén van de geïnterviewden omschrijft het probleem als volgt: *“Enerzijds komt het door de taalachterstanden. Veel kinderen worden niet met de Nederlandse taal opgevoed. Ook in de eigen taal hebben de ouders vaak een heel basaal taalniveau. Het abstractieniveau is niet hoog. Anderzijds komt het door een ontwikkelingsachterstand. Ouders hebben een lage opleidingsachtergrond,*

waardoor er weinig aan de kinderen aangeboden wordt. Heel basale dingen gebeuren niet: alle handelingen in woorden benoemen tegen een kind, Sesamstraat kijken, de kleuren leren. Ook materialen als speelgoed en klei ontbreken vaak.” Een behoorlijk aantal leerkrachten noemt verder, net als de meeste ouders, verschillen in aanleg en de capaciteiten van de kinderen. Sommigen benadrukken de sociaal-emotionele problemen die zich soms voordoen in gezinnen, het gebrek aan motivatie bij een aantal leerlingen of het slechte onderwijs dat zij-intromers in eigen land hebben genoten. De kwaliteit van het eigen onderwijs of schoolsysteem wordt door geen van hen openlijk in twijfel getrokken.

Voorgestelde oplossingen voor leerachterstanden

De meest genoemde oplossing voor het probleem van de leerachterstanden is bij beide partijen dat deze leerlingen op school veel extra hulp en aandacht nodig hebben, bijvoorbeeld in de vorm van bijles en speciale onderwijsmethodes. Een leerkracht vertelt: *“Wij werken met een tutor in de groepen 1, 2 en 3. Kinderen krijgen dan extra ondersteuning in de klas. Vanaf groep 3 wordt er met het directe instructiemodel gewerkt. Kinderen krijgen dan een instructie en een verlengde instructie. Op deze manier hopen we kinderen zoveel mogelijk bij de stof te houden. Zeker op taalgebied. Tot het echt niet meer kan, dan gaan we over op een aangepaste leermethode.”*

Daarnaast wordt door velen benadrukt dat er samengewerkt moet worden tussen de school en de ouders, waarbij de laatsten graag tijdig gewaarschuwd willen worden. De hulp van de ouders zou ingeschakeld moeten worden via het stimuleren van onderwijsondersteuning thuis. Een moeder verwoordt: *“Als er leerachterstanden zijn, moet je er samen met de juf over praten. Je moet samen kijken hoe de school het moet doen, hoe ik het moet doen. En ook samen met het kind overleggen.”* Verschillende ouders noemen bovendien dat kinderen gemotiveerd moeten worden – door henzelf, maar volgens sommigen ook door de school of het schoolsysteem - om beter hun best te doen. Een vader zegt: *“Ze zouden strenger moeten zijn voor kinderen die achter lopen. Mijn zoon zou veel huiswerk moeten krijgen. Niet slechts 1 of 2 keer in de week. Maar elke dag. Wij hadden vroeger een rooster waarbij we elke dag de boeken mee naar huis kregen en de leerstof nog een keer over moesten doen en oefeningen moesten maken. Hier zouden ze dat ook moeten doen. Zo onthouden de kinderen het beter.”* Verder geven meerdere leerkrachten en ouders aan dat kinderen met leerachterstanden naar het speciaal onderwijs doorverwezen zouden moeten worden.

Oorzaken van gedragsproblemen

Door zowel leerkrachten als ouders worden problemen in de thuissituatie en in de opvoeding het meest genoemd als oorzaak van gedragsproblemen. Een ouder zegt

hierover: *“Dat zit meer binnen huis. Kinderen hebben dan geen manieren meegekregen, geen respect. Soms zijn er problemen binnen het gezin. Soms hebben de ouders zelf problemen. Soms zijn er veel ruzies tussen de ouders, zijn zij het niet eens en schreeuwen ze veel.”* Een aantal leerkrachten noemt daarbij het probleem van een kloof tussen de opvoeding thuis, op school en op straat.

Een oorzaak die ook vrij veel wordt genoemd is het karakter van het kind of een medische oorzaak als ADHD. Volgens sommige ouders is moeilijk gedrag ook eigen aan bepaalde leeftijdsfasen.

Verder noemt een aantal ouders het probleem dat verkeerd gedrag soms ook overgenomen wordt van vriendjes of klasgenoten. Ook de school zelf wordt door een aantal als oorzaak aangewezen: zij zouden de kinderen beter in de gaten moeten houden en hun aanpak en regels goed moeten uitleggen aan de kinderen. Een moeder zegt: *“De school zou meer tijd moeten nemen om de problemen met de leerlingen op te lossen en daarbij naar beide leerlingen te luisteren. Er is te weinig discipline op school. Als er meer discipline is, dan wordt het beter. Zonder discipline zou het thuis ook niks zijn.”* Een aantal leerkrachten noemt de negatieve invloed van de wijk.

Ook benadrukken sommigen de invloed van een gebrekkige taalbeheersing en de problemen met het leren op het gedrag van een kind. Ook zouden vooral oudere kinderen soms pessimistisch zijn over de eigen toekomst. Een leerkracht zegt hierover: *“Als ze ouder worden, speelt ook het zelfbeeld mee. En de toekomstmogelijkheden die ze niet zien. Het heeft soms ook met de ouders te maken. Kinderen komen soms uit ontwrichte gezinnen en dat heeft zijn weerslag op hen. Ook communicatieproblemen spelen een rol. Ze kunnen zich vaak onvoldoende uitdrukken in de Nederlandse taal en zoeken andere middelen om aandacht te trekken.”* Een deel van de ouders geeft ten slotte aan niet echt een idee te hebben van de oorzaak van gedragsproblemen.

Oplossingen voor gedragsproblemen

Als het gaat om het oplossen van gedragsproblemen, dan benadrukken veel ouders dat eerst door observatie en gesprekken uitgezocht moet worden waar het gedrag vandaan komt. Daarbij is volgens hen de samenwerking tussen school, ouders en het kind zelf belangrijk. Een ouder zegt: *“Mijn zoon heeft een klasgenoot die veel problemen maakt op school. Hij valt ook andere kinderen lastig. De school moet een cirkel trekken rondom zo'n leerling. Ze moeten contact zoeken met de ouders én het kind zelf. Er zou dagelijks contact moeten zijn, want op die manier kunnen problemen gereduceerd worden. De leerling zal het dan in de toekomst beter doen.”* Daarnaast vindt een bijna even groot aantal ouders dat de verantwoordelijkheid voor het oplossen van gedragsproblemen vooral bij henzelf ligt. Een vader zegt: *“De oplossing moet echt bij de ouders beginnen. Maatregelen op school zullen niet helpen. Dat begint echt thuis. Extra les over gedrag helpt niet als er thuis niets verandert.”* Sommige ouders geven

echter een gevoel van onmacht weer als het gaat om de opvoeding in Nederland. Eén van hen zegt: *“Je moet streng zijn en straf geven. Ik moet mijn middelste dochter streng aanpakken met huiswerk. Als mijn kinderen een grote mond hebben, dan krijgen ze geen zakgeld. Als ze het goed doen, dan krijgen ze een beloning. Dat helpt. Ze moeten soms ook voor straf naar hun eigen kamer. Maar dat is wel moeilijk. Want voor hen is dat geen straf. Ze gaan spelen of met elkaar praten. Hier in Nederland heb je geen strenge straffen.”*

Leerkrachten benoemen – samen met slechts enkele ouders - vooral de aanpak op school. Eén van hen zegt hierover: *“Kinderen met gedragsproblemen moeten heel intensief begeleid worden. Om kinderen echt te leren hoe het wel en hoe het niet moet. En hoe je oplossingen kunt bereiken. Wat de voordelen daarvan zijn. Dat is een intensief proces. Als dat thuis niet gebeurt, dan moet dat op school. Dat is een noodoplossing. Eigenlijk moeten de ouders het doen. Maar het is belangrijk in het leven dat je met elkaar overweg kunt.”* Daarnaast wordt eveneens door een groot aantal de verantwoordelijkheid die ouders hierin zelf hebben en het belang hen bij dit probleem te betrekken, genoemd.

Ook zijn er veel leerkrachten en ouders die het inschakelen van professionele hulp als oplossing noemen. Daarbij wordt vooral gedacht aan speltherapie, een kanjertraining of een opvoedcursus voor ouders. Een enkele leerkracht spreekt over een strengere aanpak in de maatschappij.

4.1.3 De relatie tussen school en ouders

Leerkrachten en ouders zijn, zoals op basis van voorgaande paragrafen al te verwachten valt, eenduidig over het belang van de onderlinge contacten. Alle leerkrachten geven aan het belangrijk te vinden dat er regelmatig een gesprek plaats vindt met de ouders. Ook de ouders geven zonder uitzondering aan hier groot belang aan te hechten. De meerderheid is hier zelfs zeer uitgesproken in.

Ouders over het belang van een goede onderlinge relatie

De overgrote meerderheid van de ouders geeft aan de contacten met de school in de eerste plaats belangrijk te vinden omdat ze op de hoogte willen zijn van hoe het met hun kind op school gaat. Een ouder licht toe: *“Ja, dat vind ik wel belangrijk. Absoluut. Je hoort als ouder wel dingen van de kinderen. Maar je wilt van de leerkrachten horen hoe het echt gaat met je kind. Wat wel en niet goed gaat. Ik denk dat iedere ouder dat wil.”* Een andere ouder vertelt: *“De leerkrachten zijn eigenlijk een tweede categorie ouders. Zij brengen veel tijd met de kinderen door, nog meer dan de ouders zelf. Zij*

zien hoe het met de kinderen gaat op school. Ik ben daar niet, ik heb daar geen zicht op.”

Verder wordt door een aanzienlijk deel van de ouders benadrukt dat ze vinden – zoals ook uit paragraaf 4.1.1 blijkt - dat ze een gedeelde verantwoordelijkheid hebben voor het kind en dat het daarom belangrijk is om regelmatig contact te hebben. Dit geldt volgens een aantal van hen in het bijzonder bij problemen. Een ouder zegt: *“Als er een reden voor is, dan is het natuurlijk belangrijk om regelmatig contact te hebben. Als er iets niet goed gaat, dan kunnen we het samen oplossen. Als de leerkracht je niet uitnodigt, dan zou ik denken dat het goed gaat. Je hebt maar één keer in de drie à vier maanden een rapportbespreking. Verder hoor je niks. Als iets niet goed gaat, dan wil dan wil ik dat graag horen. Bij het tweede rapport bleek mijn dochter nog steeds achterstanden te hebben. Dat zou ik dan graag eerder horen. Dan kan ik er thuis aandacht aan besteden.”* Ook vinden enkele ouders wederzijds contact belangrijk omdat het vertrouwen geeft.

Leerkrachten over het belang van goede onderlinge contacten

De leerkrachten lichten het belang van de onderlinge contacten eveneens toe met dat je de verantwoordelijkheden voor het kind samen deelt en het daarom belangrijk is dat ouders goed geïnformeerd zijn. Eén van de geïnterviewden zegt: *“Als je met kinderen werkt, heb je met ouders te maken. Hoe beter het contact is, hoe beter voor de ontwikkeling van het kind. Het is belangrijk om ouders in de school te halen. Zo wordt zichtbaar waar linken tussen thuis en school liggen. Wat kunnen ouders thuis doen? Het is goed om de betrokkenheid met de school te vergroten.”*

Verder zien een aantal van hen de onderlinge contacten ook als een manier om informatie over de thuissituatie te krijgen. Een leerkracht zegt hierover: *“Als je meer contact met de ouders hebt, dan leer je ze beter kennen. Als je weet hoe de ouders zijn, dan kun je daar uit afleiden waarom het kind op een bepaalde manier reageert en functioneert. Je hebt ouders soms ook nodig. Als er een probleem is, dan heb je informatie over thuis nodig, over het kind.”*

Enkelens benadrukken eveneens dat het voor de vertrouwensband belangrijk is om elkaar regelmatig te zien: *“Het is goed om bekend te zijn met elkaar. Als je elkaar standaard een aantal keer per jaar spreekt, dan wordt de drempel lager om elkaar te benaderen als er iets is. Dat geldt zowel voor de ouder als voor mijzelf. Ouders die zelden of nooit in de school zijn, zijn moeilijker te benaderen met een probleem. Je weet dan niet met wie je te maken hebt. Ook bij kleine dingen, als je bijvoorbeeld hulp nodig hebt. Dan benader je mensen die je al kent makkelijker.”* Een enkeling laat zich echter meer terughoudend uit. Bij hen leeft de angst dat je té veel betrokken raakt bij de thuissituatie van leerlingen en hun ouders. Zo geeft een leerkracht aan: *“Je moet niet te ver gaan in het creëren van een vertrouwensband. Je wekt daarmee verwachtingen die*

je niet waar kunt maken. Je moet jezelf altijd afvragen of jij een oplossing kunt bieden voor hun situatie? Goedbedoelde steun kan heel verkeerd uitpakken. Je bent daar niet voor opgeleid, bepaalde verantwoordelijkheden kun je niet nemen. Ouders kunnen teveel op je gaan leunen.”

4.1.4 De invloed van cultuurverschillen

De verschillen in de visie tussen leerkrachten en ouders op de rol van beide in de schoolloopbaan en ontwikkeling van het kind en op eventuele problemen daarin zijn over het algemeen niet groot te noemen. In het verlengde daarvan valt dan ook niet te verwachten dat de invloed van dergelijke verschillen op de communicatie omvangrijk zal zijn. Analyses met behulp van kruistabellen en Homals tonen dergelijke verbanden dan ook nauwelijks aan. Zo zijn ouders die de verantwoordelijkheid voor de schoolcarrière iets meer bij de school leggen nauwelijks meer of minder tevreden dan ouders die de verantwoordelijkheid als volledig gedeeld zien. Ook de leerkrachten zijn niet meer of minder tevreden over de contacten met de ene of de andere groep.³⁴

Toch zou het te kort door de bocht zijn om te stellen dat culturele verschillen er helemaal niet toe doen. In individuele gevallen zou er, met name als er problemen optreden, wel degelijk sprake van kunnen zijn dat de onderlinge communicatie slecht verloopt omdat de betreffende leerkracht en ouder een uiteenlopende visie op de oorzaken en mogelijke oplossingen hebben. Een signaal in die richting is dat ouders die de oorzaak van leerproblemen zoeken in te weinig ondersteuning op school doorgaans ook minder tevreden zijn over de onderlinge communicatie.³⁵

4.2 Beeldvorming

Zoals uit hoofdstuk 2 blijkt is beeldvorming van grote invloed op de interculturele communicatie. Daarom wordt in deze paragraaf gekeken naar de beelden die ouders en leerkrachten van elkaar hebben.

³⁴ Leerkrachten is gevraagd naar hun tevredenheid over de contacten met de ouders van de leerlingen die zij op dit moment in de klas hebben (zie voor nadere toelichting hoofdstuk 6). Vervolgens is zowel met ouders waarvan de leerkrachten tevreden zijn als met ouders waarvan de leerkrachten matig tot ontevreden zijn over de onderlinge contacten een gelijk aantal interviews afgenomen.

³⁵ Van de ouders die dit als oorzaak genoemd heeft van de leerachterstanden (12 van de 58 ouders), is 75% (9 ouders) ontevreden over de onderlinge contacten.

4.2.1 Ouders over leerkrachten en leerkrachten over zichzelf

In paragraaf 4.1.1 werd de visie die leerkrachten en ouders op de rol van eerstgenoemde in de ontwikkeling van het kind hebben duidelijk. In deze paragraaf wordt gekeken in hoeverre beiden vinden dat de leerkrachten aan dit ideaalbeeld voldoen.

De kwaliteit van het door de leerkrachten gegeven onderwijs

De meerderheid van de ouders heeft duidelijk vertrouwen in de leerkrachten. De meeste hebben de indruk dat de leerkrachten goed lesgeven aan hun kinderen. Zij illustreren dit met dat ze de lesmethode goed vinden, de inhoud leuk is, er veel aandacht aan de kinderen gegeven wordt en de resultaten goed zijn. Ook wanneer ouders gevraagd wordt wat ze goed aan de basisschool van hun kind vinden, uit een groot deel spontaan zijn enthousiasme over de kwaliteit ervan. Een vader zegt: *“Wat mij betreft doen ze het goed op school (vader pakt het lesmateriaal dat zijn dochter mee naar huis heeft gekregen en laat het me zien). Ze krijgt goed aandacht. Wanneer ik haar naar school breng, laat ze me alles zien. Als de les goed is, dan krijgt ze een krul of een sticker. Dan is ze heel tevreden. De meester heeft haar ook een balpen gegeven. We hebben haar er twee dagen over gehoord!”*

Sommigen zijn erg goed te spreken over de aandacht die er is voor kinderen met leerachterstanden. Zo vertelt een moeder: *“Er is veel aandacht voor de kinderen. Er is begrip voor de kinderen. Er is begrip voor allochtone kinderen. Deze kinderen hebben meer moeite met taal. Er is een extra leerkracht om deze kinderen extra les te geven. We beseffen wat de leerkrachten allemaal moeten doen om aan onze kinderen met taalachterstanden les te geven.”*

Er is echter een aanzienlijk deel van de ouders dat twijfelt, het moeilijk vindt zich een indruk te vormen van de kwaliteit van het onderwijs of aangeeft dat het per leerkracht verschilt. Een ouder geeft aan: *“Dat hangt van de leerkrachten af: de ervaring die ze hebben, de methode die ze gebruiken, de bereidheid en de uitstraling.”* Een klein aantal is ontevreden. Deze twijfels of ontevredenheid lichten verschillende ouders toe met dat ze de indruk hebben dat het leersysteem niet het maximale uit de kinderen haalt. Zo worden ze niet hard genoeg aan het werk gezet (nauwelijks huiswerk, geen boeken mee naar huis om de lessen te herhalen, geen stimulans om de beste van de klas te zijn, kinderen gaan bijna automatisch over), zijn de resultaten mager (de meeste leerlingen halen lage cijfers, de eindadviezen zijn zelden hoger dan het VMBO) en krijgen ze onvoldoende de gelegenheid achterstanden weg te werken. Een ouder zegt hierover: *“Vooral in de bovenbouw vind ik het een probleem dat de kinderen geen boeken mee naar huis krijgen. Bij ons kwam je met een tas vol boeken thuis. Hier leren ze op school en klaar. Het zou beter zijn als ze thuis de lessen*

herhalen. Dan kunnen de ouders ook helpen. Alle kinderen halen alleen maar zessen en zevens. Dat is niet zo goed. Waarom? Ik begrijp het niet. Ik heb de juf gevraagd: Hebben alle kinderen het dan niet begrepen? Ik vraag me af of het door de leerlingen of de leerkrachten komt? Ik weet het niet.”

Sommige ouders vinden verder dat de leerlingen te weinig uitleg krijgen, de klassen te groot zijn en problemen te laat gesignaleerd worden. Een moeder vertelt: *“Het is wel een heel moeilijke vraag of leerkrachten wel of niet goed lesgeven aan de kinderen. Je kunt niet zeggen wat je zelf niet meegemaakt hebt in de klas. De lessen volg je zelf niet. En het kan ook aan je kind liggen, dat die niet goed kan leren. Wat ik wel begrepen heb van mijn dochter is dat als zij het soms niet goed begrijpt, en ze vraagt uitleg aan de leerkracht, dat ze afgesnauwd wordt. De ene leerkracht helpt wel goed, de andere niet. Het ene kind heeft meer hulp en aandacht nodig dan de andere. Een leerkracht kan dat dan toch wel op een vriendelijke manier sturen, zodat een kind verder kan. Dat begrijp ik echt niet.”*

Ten slotte uit vrij veel ouders bij de vraag wat ze niet goed vinden aan de school, er hun ontevredenheid over dat er geen autochtone Nederlandse kinderen op school zitten. Een moeder zegt hierover: *“Er zijn erg weinig Nederlandse kinderen. Ik zou graag willen dat er ook Nederlandse kinderen op de school zitten. Ik kan er echt niet tegen dat dit een zwarte school is. Ze moeten ook leren omgaan met Nederlandse kinderen door met hen te spelen. Alleen met kinderen uit de eigen cultuur is niet goed. De kinderen praten daardoor ook niet goed Nederlands. Er zijn namelijk veel Marokkanen en die praten onderling de eigen taal.”* Ook roept de vlucht van autochtoon Nederlandse leerlingen bij sommigen de vraag op of er misschien iets mis is met de kwaliteit van de school.

De leerkrachten zelf lijken nauwelijks twijfels te hebben over de kwaliteit van het gegeven onderwijs. De meeste geven aan dat ze vinden dat ze voldoende tijd hebben om zich primair bezig te houden met het geven van les. Eén van hen zegt daarover: *“Ik ben daar vrij gemakkelijk in. Ik ben geen methodeverslaafde. Ik hou in de gaten wat ze moeten weten. Maar als er een gesprek over het geloof tussen door komt, dan neem ik daar de tijd voor. Dan leren ze ook taal, meningsvorming. Ook andere dingen zijn belangrijk.”* Slechts enkelen vinden dat ze zoveel met andere dingen bezig moeten zijn dat het ten koste gaat van het les geven. Sommigen zijn juist van mening dat ze te veel tijd kwijt zijn aan de lesstof en dat het ten koste gaat van het scheppen van een gunstig pedagogisch klimaat of het bezig zijn met het opvoeden van de leerlingen.

Het pedagogische klimaat en de opvoedkwaliteiten

Een meerderheid is eveneens van mening dat het pedagogische klimaat in de klas goed is en zijn positief over de opvoedkundige kwaliteiten van de leerkrachten. Er zouden

duidelijke en goed uitgelegde regels zijn. Sommigen geven verder aan dat de aanpak goed aan de leeftijd en het karakter van de kinderen aangepast wordt en er een goed systeem van regelhandhaving is met belonen en straffen. De leerkrachten worden door de meeste ouders als streng genoeg ervaren. Velen geven op basis van hun herinneringen aan hun eigen basisschoolperiode aan, dat het goed is dat leerkrachten niet té streng zijn. Zoals de volgende ouder: *“De relatie tussen het kind en de juffen is heel goed. Het kind is niet bang voor de juf. Bij ons is het heel streng: altijd handen over elkaar, niet bewegen, niet spelen of praten. Hier is het kind vrij. Zo krijgen ze vertrouwen in de juf en zijn ze niet bang.”*

Enkelen vinden het verder goed dat de kinderen waardering en respect wordt bijgebracht en dat ze gewaarschuwd worden voor de gevaren van de wijk en criminaliteit. Een aantal ouders vindt ten slotte dat de opvoeding vooral thuis moet gebeuren. Een moeder licht toe: *“Dat is hun taak niet, hè? Dat is in de eerste plaats de taak van de ouders. Vooral op een allochtone school kan dat niet. De normen en waarden verschillen tussen school en thuis. Ze doen er wel iets aan: stil zijn, niet in de neus peuteren. Ze moeten ook wel moeder zijn tijdens de les. Ze kunnen niet dingen laten gebeuren. Ze doen hun best.”*

Een eveneens aanzienlijk deel van de ouders dat gevraagd wordt naar het pedagogische klimaat en de opvoedkundige kwaliteiten van leerkrachten heeft twijfels, geeft aan er onvoldoende zicht op te hebben of vindt dat het per leerkracht verschilt. Ook is er een aantal dat ontevreden is. Een veel gehoorde klacht is dat veel leerkrachten niet streng genoeg zijn of dat daarover getwijfeld wordt. Zo zegt een ouder: *“Kinderen weten precies waar ze de ruimte krijgen, waar ze geen straf krijgen. Daar maken ze gebruik van. Leerlingen moeten leren beleefd te zijn, netjes dingen te vragen. Er moeten duidelijke regels zijn. Die kracht moet een leerkracht hebben. Een kind moet een beetje bang zijn. Kinderen moeten niet helemaal vrij zijn. Als een kind teveel vrijheden krijgt, wordt het gek.”*

Er zou verder volgens een aantal te weinig aandacht voor normen en waarden zijn, zoals respect voor ouderen. Een moeder vertelt: *“Hier in Nederland mogen de kinderen veel. Ook de taal die ze uiten naar de onderwijzer, de manier waarop ze praten. Ze mogen misschien te veel. Als mijn dochter thuis komt en ze praat zo tegen mij, dan herinner ik haar eraan dat ze nu thuis is en dat haar moeder het niet accepteert dat ze zo praat. Als ze doorgaat, dan negeer ik haar.”* Ook wordt door verschillenden genoemd dat er onvoldoende ingegrepen wordt bij onderlinge ruzies en agressief gedrag tussen kinderen. Sommigen vinden verder dat leerkrachten zelf soms een slecht voorbeeld geven: ze sturen de leerlingen niet op een vriendelijke manier aan, schreeuwen naar de kinderen of gooien met voorwerpen. Ook valt het een enkeling op dat de leerkracht steeds dezelfde kritiek op haar kind uit en er dus kennelijk niet in slaagt dit probleem aan te pakken.

De leerkrachten hebben een positief zelfbeeld als het gaat om de pedagogische aanpak. Ze zien zichzelf doorgaans als matig streng. Eén van hen karakteriseert zich als volgt: *“Ik zie mezelf als streng doch rechtvaardig. Ik vind dat dat nodig is. Als het goed gaat, ben ik niet zo streng. Maar respect voor elkaar en een goede sfeer is belangrijk. Ik vind het leuk om streng te zijn. Evenals om lol te hebben. Het gaat me goed af.”* Slechts enkelen omschrijven zichzelf als zeer streng. De meeste vinden dat ze zich voldoende bezig houden met het bijsturen van het gedrag van kinderen. Sommigen ervaren het opvoeden van kinderen echter als een oneigenlijke taak en vinden dat ze er te veel tijd mee kwijt zijn. Zoals eerder aangegeven is een enkeling van mening dat hier juist wel wat meer tijd voor vrijgemaakt zou mogen worden.

Leerkrachten als gesprekspartners voor de ouders

Wanneer het gaat om hoe de ouders de houding van de leerkrachten ten opzichte van henzelf ervaren, dan is het beeld van de geïnterviewden overwegend positief. De meeste ouders ervaren de leerkrachten als hartelijk, vriendelijk. Een vader zegt: *“De leerkrachten zijn vriendelijk. Ik ben altijd welkom met een glimlach als ik voor iets kom. Als ik mijn dochter kom brengen, is iedereen vriendelijk. Ik heb zelf niet iets verkeerd meegemaakt. Ik heb het er altijd goed gehad.”* Ook vindt de meerderheid dat de leerkrachten zich betrokken tonen bij de kinderen en hen als ouders. Verder zijn ze volgens het merendeel open en eerlijk: ze houden hen van alles goed op de hoogte. Een ouder zegt: *“Ze zien en vertellen alles. Wat is zwak en wat is sterk? Ik sta altijd open voor kritiek. Ik wil weten: hoe gaat het met hen? Als je niet hoort over de minpunten, dan kun je niets verbeteren.”* Ze hebben eveneens doorgaans wel de indruk dat er onder hen vertrouwen bestaat in de ouders. Ook wanneer gevraagd wordt wat leerkrachten zouden kunnen verbeteren aan het onderlinge contact, geeft een ruime helft aan dat ze zo al tevreden zijn en niks weten te noemen.

Toch is er op al deze punten ook een grote groep ouders dat twijfelt, gematigder enthousiast is of aangeeft dat leerkrachten onderling nogal verschillen. Een moeder vertelt: *“Sommige leerkrachten zijn opener dan andere. Ik heb vaak het gevoel dat het vooral van mijn kant moet komen, dat ik met initiatieven moet komen. Veel juffen zijn niet zo spontaan, ze zeggen niet spontaan ‘goedemorgen’.”* Anderen wijten de afstandelijkheid aan een gebrek aan contactmomenten. Daarnaast is het per leerkracht verschillend hoeveel tijd ze voor gesprekken nemen. Leerkrachten komen verder niet bij iedereen even belangstellend over. Een ouder zegt hierover: *“Leerkrachten zijn niet zozeer betrokken. Ze staan voor iedereen open. Je kunt zelf met dingen naar voren komen. Maar ze vragen niet zozeer. Ik begrijp het wel, als ze dat bij alle kinderen zouden doen, dan is dat veel werk.”* De meeste twijfel is er ten aanzien van de vraag of leerkrachten vertrouwen in hen als ouders stellen. Een vader zegt hierover: *“Dat weet ik niet. Als ik op een rapportbespreking hoor dat sommige dingen*

niet goed gaan, probeer ik zoveel mogelijk te doen. Maar daarna zeggen ze niet: het gaat vooruit. Dat heb ik nog nooit meegemaakt. Soms breng ik mijn kind 4 of 5 weken later naar school in de hoop dat ze er misschien wel wat over zullen zeggen. Maar ze praten er nooit over. Ik wil weten of ik goede aandacht geef. Maar dat blijft hangen tot de volgende afspraak. Als ik er naar vraag, dan hoor je: ja, het is goed.” Slechts enkelen zijn van mening dat er echt sprake is van een afstandelijke houding, wantrouwen en desinteresse tegenover ouders.

Ouders die bij de eerder genoemde vraag wel verbeterpunten aangeven voor de leerkrachten, gaan daarbij vooral in op houdingsaspecten: leerkrachten moeten zorgen voor een kleine afstand met de ouders, meer ontmoetingsmomenten creëren en dan uitgebreider de tijd nemen, open staan en luisteren naar de ouders. Een vader zegt hierover: *“Ook als het goed gaat met het kind moet de leerkracht even op de ouder afstappen om dat te zeggen. En als het niet goed gaat, moet hij het ook zeggen. Dan kun je je kind harder aanpakken. Ze moeten niet wachten tot het probleem te groot geworden is. Dan is het te laat. Dat werkt niet. Dat is net als dat de politie niet in actie komt als iemand een pistool heeft, maar wel als hij iemand dood geschoten heeft.”* Een enkeling benadrukt het belang dat leerkrachten zich daarbij niet laten ontmoedigen door een gebrekkige taalbeheersing van sommigen ouders: *“Sommige ouders spreken weinig Nederlands, zoals mijn vrouw. Het is dan belangrijk dat de leerkracht het rustig uitlegt. Zodat deze moeders toch met de maatschappij meekunnen. De leerkrachten moeten niet bij voorbaat denken: dat wordt toch niks. Ze wonen hier in Nederland. Ze moeten begrip hebben voor die mensen. Vanwege de taal spreken ze mijn vrouw nu niet snel aan. En ik heb vanwege mijn werk geen tijd. Dat is een groot probleem.”*

Als de leerkrachten gevraagd wordt wat zijzelf kunnen verbeteren aan de contacten met de ouders, dan spreken zij eveneens vooral over de eigen houding. Een van hen zegt: *“Ik zou me soms meer bewust moeten zijn van de ouder die komt. Tijdens dit interview realiseer ik me soms ook: wat klinkt dat arrogant dat ik dit of dat zeg. Ik vind het soms moeilijk mezelf te verplaatsen in ouders die lage eisen stellen aan hun kind. Ik heb veel moeite met de omschakeling naar het andere verwachtingspatroon van ouders.”*

Ook als leerkrachten gevraagd wordt welk advies ze aanstaande ouders zouden geven als het gaat om oudercontacten, benadrukken zij het belang van de een goede houding. Een leerkracht vertelt over haar eigen ervaringen: *“Hoe stroef de contacten in het begin ook lopen, je moet als leerkracht gewoon door blijven gaan. Jij als leerkracht kunt ouders op hun gemak stellen. Je moet een praatje met hen maken, ook al verstaan ze je niet. Je glimlacht naar ze. Je zegt wat tegen ze, je vraagt wat. Na een tijdje komen ze zelf. Ze voelen: ze luistert, ze probeert me te begrijpen. Je moet je open opstellen. Je moet het gevoel geven dat ze erbij horen. Ouders hebben soms het gevoel er niet bij te horen en altijd maar gecorrigeerd te worden. Complimentjes breken het ijs. Ik probeer*

altijd iets te vinden waarover ik een compliment kan geven: wat heb je een mooie jurk aan, wat heb je het haar van je dochter mooi gemaakt. Zo win je mensen voor je met heel kleine dingen.” Een ander benadrukt eveneens dat wanneer je uitstraalt dat je het samen zo goed mogelijk wilt doen voor het kind, je de ouders wel met je meekrijgt. Respect voor de ouder is daarbij belangrijk. Er is echter ook een aanzienlijk aantal leerkrachten dat aangeeft niet te weten wat zij of de school er zelf nog meer aan kunnen doen om de contacten met de ouders te verbeteren: ze vinden dat ze al erg hun best gedaan hebben en alles al geprobeerd hebben.

4.2.2 Leerkrachten over ouders en ouders over zichzelf

In paragraaf 4.1.1 werd duidelijk op welke wijze ouders en leerkrachten vinden dat kinderen thuis in de schoolloopbaan ondersteund zouden moeten worden. In deze paragraaf wordt bekeken of allochtone ouders volgens de leerkrachten aan dit ideaalbeeld voldoen en wat zij daar zelf over zeggen.

Het tonen van belangstelling voor het schoolleven van de kinderen

Wanneer het om te beginnen gaat om het tonen van belangstelling voor de verhalen van de kinderen over school, dan denken de meeste leerkrachten dat het onvoldoende gebeurt of sterk wisselt per ouder. Eén van hen zegt hierover: *“Ik heb er weinig zicht op. Een aantal wel. Anderen zie je na schooltijd nog met hun kinderen op het schoolplein neerstrijken. Maar ik weet niet hoeveel ouders speciaal naar school informeren. Als ik werk van de kinderen mee naar huis geef, dan heb ik niet de indruk dat daar veel aandacht voor is. Ik zag het een keer toen ik op huisbezoek ging aan de muur hangen, daar was ik erg blij mee. Maar ik denk dat het een uitzondering is.”* Enkelen geven overigens aan dat het gebrek aan belangstelling niet specifiek zou zijn voor allochtone ouders. De tijdsgeest dat alles snel en gehaast moet, zou bij autochtone ouders in nog grotere mate parten spelen.

Ouders zelf lijken het tonen van belangstelling voor school doorgaans volkomen vanzelfsprekend te vinden. Regelmatig werd er dan ook met enige verbazing op deze vraag gereageerd. Vrijwel alle ouders geven aan na schooltijd bij hun kind te informeren hoe het was op school. Zo vertelt een vader: *“Ik haal ze altijd op van school. Als we onderweg zijn van school naar huis, dan vertellen ze alles. Ze vertellen wat wel en niet leuk was. We lachen samen over grappige dingen.”* De kinderen zelf zijn volgens sommigen van hen echter niet altijd blij met deze steeds terugkerende vraag. Een ouder zegt hierover: *“Eerst vroeg ik altijd: wat heb je gedaan? Ze weet het misschien wel, maar ze vindt het moeilijk om antwoord te geven. Toen dacht ik: ik laat haar met rust, ik zeg niks meer, dan zie ik het vanzelf wel. Iemand heeft mij verteld dat*

je na schooltijd daar niet te veel aandacht aan moet besteden, dat is te benauwd voor het kind. Als je samen wat pret hebt, dan begint het kind vanzelf wel. Als ze wil vertellen, dan komt ze daar zelf wel mee.”

Het scheppen van voorwaarden voor het goed functioneren op school

Volgens de leerkrachten zouden de ouders niet altijd de voorwaarden scheppen zodat kinderen goed kunnen leren op school. Zo geven ze bijna allemaal aan dat kinderen te laat naar bed gaan en 's morgens voor ze naar school gaan slecht ontbijten. Een leerkracht zegt over het eerste: *“Ik zeg wel eens tegen de kinderen: ik kan wel touwtje springen over je wallen. De kinderen gaan vaak laat naar bed. Zelfs als ze op tijd gaan, dan hebben ze vaak een tv op hun kamer die dan aan gaat.”* Ook denkt een groot aantal leerkrachten dat kinderen soms ongeoorloofd thuis gehouden worden. Eén van hen zegt: *“Ja, dat gebeurt wel. Als een jonger broertje of zusje ziek is, dan moeten ze vaak oppassen omdat de ouders werken. Een kind wordt ook wel eens 's morgens thuis gehouden omdat het hoofdpijn had. Maar als ik dan vraag hoe het nu gaat, dan weet het er zelf niks van en heeft het gewoon tv gekeken. Het gebeurt ook wel eens bij vakantie in eigen land dat kinderen van school weg blijven.”* Anderen relativiseren dit probleem. Volgens hen komt ongeoorloofd verzuim niet of nauwelijks voor. Ook geeft een enkeling aan dat het niet zo erg is als een leerling eens een dagje spijbelt: dat haal je wel weer in. Sommigen maken juist melding van een omgekeerd probleem: kinderen worden zelfs naar school gestuurd wanneer ze ziek zijn.

Met de ouders heb ik het vooral over bedtijden en verzuim gehad. De manier waarop ouders met bedtijden omgaan, verschilt sterk. Ruim de helft van kinderen lijkt inderdaad behoorlijk laat naar bed te gaan. Daarbij kan er vanuit gegaan worden dat de kinderen in de praktijk wellicht vaak nog wat later naar bed gaan dan de door ouders genoemde tijdstippen. Tijdens avondinterviews was dit regelmatig het geval. Voor leerlingen uit de groepen 1 – 3 varieert het tijdstip van 19 uur tot 21 uur. De meeste kinderen zouden daarbij tussen 20 en 20.30 uur naar bed gaan. Voor de leerlingen uit de groepen 4 tot 6 varieert de bedtijd van 19.30 tot 21.30 uur. De meeste kinderen zouden rond 21 uur naar bed gaan. Voor de leerlingen uit de groepen 7 en 8 variëren de bedtijden van 20 uur tot ver na 22 uur. De meeste kinderen zouden tussen 21 en 21.30 uur naar bed gaan. Veel ouders lijken zich er wel bewust van te zijn dat kinderen op tijd zouden moeten, maar dit laatste is daarbij duidelijk een relatief begrip. Zo zegt een vader: *“Je moet als ouder goed opletten. De kinderen moeten op tijd thuis zijn. Ze moeten voor tien uur op bed liggen. Als ze laat op bed gaan, dan is dat niet goed.”*

De meeste ouders zouden hun kinderen niet ongeoorloofd laten verzuimen. Ze zeggen doorgaans stellig dat hun kind alleen bij (ernstige) ziekte of doktersbezoek thuis mag blijven van school. Een moeder zegt hierover: *“Alleen als ze ziek zijn hoeven de kinderen niet naar school. Geen andere situatie. Het is belangrijk dat ze elke dag*

naar school gaan. Elke dag zijn de lessen anders. Ze hebben al genoeg vakantie.” Bij het doorvragen bleek dat ook de feestdagen vaak wel een goede reden gevonden wordt om de kinderen voor thuis te houden. Toch zijn er eveneens enkele ouders die dat niet nodig vinden. Over het vrij vragen voor verblijf in eigen land zijn de meningen eveneens verdeeld. Ongeveer de helft vindt dat je met het boeken gewoon rekening moet houden met het begin en eind van de schoolvakantie. De vakantie zou al lang genoeg zijn en het is goed dat er duidelijke regels over bestaan. Een moeder vertelt: *“Ik vind school heel belangrijk. Ik probeer altijd in de schoolvakanties op vakantie naar eigen land te gaan. Het is dan wel heel duur, het is dan hoogseizoen. Daarom gaan we pas volgend jaar. Ik moet eerst goed sparen.”* Er is eveneens een flink aantal van mening dat je voor een reis naar je eigen land vrij zou moeten kunnen krijgen: *“Drie jaar geleden waren we voor het laatst in Pakistan. Je mag van de school niet eerder weg of later terug komen. Daar is deze school wel heel streng in. Dat is niet goed. Iedereen heeft recht op 10 dagen extra verlof. Als we maar eens in de drie jaar gaan, dan is het niet goed dat we binnen 6 weken weer terug moeten zijn. Pakistan is ver weg.”* Anderen vinden dat het alleen mogelijk moet zijn als het om één of een halve dag gaat, als het voorafgaand aan de schoolvakantie is of als er urgente redenen voor zijn als een begrafenis, een bruiloft of een andere familieaangelegenheid.

Het aanmoedigen van schoolinzet

Het enige aspect waarop leerkrachten doorgaans wel een positief beeld van ouders hebben, betreft het aanmoedigen van de schoolinzet van hun kinderen. Over het algemeen zouden ouders hun kinderen wel stimuleren om naar school te gaan en daar goed hun best te doen. Er zou veeleer sprake zijn van een omgekeerd probleem: kinderen worden soms te veel gepusht. Een leerkracht zegt hierover: *“Vooral allochtone ouders vinden schoolprestaties vaak heel belangrijk. Vaak grijpen ze te hoog. Dat proberen we dan wel aan te geven. Je moet enorme strijd leveren om de verwachtingen wat te temperen. Wat er in zit, dat moet er behoorlijk uit komen. Maar niet iedereen kan naar de universiteit.”* Diverse leerkrachten zetten eveneens kanttekeningen bij de wijze waarop kinderen tot goede leerprestaties aangezet worden. Een leerkracht zegt: *“Kinderen worden voldoende gestimuleerd tot goede leerprestaties, maar op de verkeerde manier. Er wordt alleen tegen de kinderen gezegd dat ze goed hun best moeten doen en goed naar de juf moeten luisteren. Maar er wordt geen reden genoemd, denk ik.”*

Als het er om gaat of ouders hun kind aanzetten tot het maken van huiswerk, dan denken leerkrachten er heel wisselend over. Een aantal denkt dat dit voldoende gebeurt. Anderen zeggen dat het nogal te wensen over laat of sterk verschilt per ouder. Eén van hen vertelt hierover: *“Het is sterk wisselend hoe ouders met huiswerk omgaan. Soms heb je wel eens een moeder die zegt dat haar zoon geen huiswerk wil maken. Dan*

zeg ik: *'Hoezo, hij wil niet? Jij bent de moeder! Het is jouw functie om het duidelijk te maken dat het moet!'* Daar verbaas ik mij echt over. Het gaat om een jongen van twaalf!" Het helpen bij het maken van huiswerk en vakken waarin de leerling achter loopt, is volgens veel leerkrachten voor ouders vaak onmogelijk. Eén van hen zegt: *"Voor veel ouders is dat moeilijk. Ze spreken vaak zelf de taal niet. Als ze dat wel kunnen, dan gebeurt het wel. Ze overhoren of controleren de agenda."* Ook vertellen sommigen dat ouders bij leerachterstanden regelmatig informeren naar mogelijkheden voor bijles.

De ouders zelf zeggen inderdaad hun kind op de één of andere manier actief aan te sporen om naar school te gaan, wanneer deze geen zin heeft. Een groot deel van de ouders geeft echter aan dat dit probleem bij hen niet speelt: de kinderen gaan altijd graag naar school. Een eveneens groot aantal vertelt dat hun kind geen ruimte krijgt om geen zin te hebben: school moet gewoon. Als hun kind niet naar school wil, dan pakken ze hem streng aan. Een vader licht toe: *"Dat is bij ons eigenlijk nooit gebeurd. Als ze geen zin hebben, dan durven ze dat niet te zeggen. Ze weten dat ze moeten. Geen zin is niet goed."* Er zijn ook veel ouders die in zo'n situatie met het kind gaan praten over het belang van school en hen op die manier stimuleren. Een even groot aantal ouders probeert uit te zoeken waarom het kind geen zin heeft. Een ouder vertelt: *"Dat maak ik bijna niet mee. Als ze geen zin hebben om naar school te gaan, dan weet ik dat er iets fout is gegaan. Dan vertelt hij daarover. Als hij zegt dat hij strafwerk heeft, dan vraag ik wat hij gedaan heeft? Alles kan gebeuren, de volgende keer moet je dan beter opletten. Mensen maken fouten. Niemand is perfect. Dat leg ik uit."* Anderen maken school aantrekkelijk door een beloning in het vooruitzicht te stellen of de positieve kanten van school te belichten (je kunt er lekker met je vriendjes spelen). Sommigen brengen in zo'n geval zelf het kind naar school om het probleem aan de leerkracht voor te leggen.

Als een kind onvoldoende zijn of haar best doet op school of onvoldoendes op het rapport heeft, dan zeggen de meeste ouders zelf met hun kind te gaan oefenen of daarvoor hulp in te schakelen. Een moeder vertelt: *"Dan probeer ik hem zelf te helpen. Als ik het niet kan, dan zoek ik hulp. Via de bibliotheek heb ik informatie gevraagd over hulp aan kinderen die problemen met bepaalde vakken hebben. Bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs. Ik heb het telefoonnummer gekregen. Het is een soort buurthuis met huiswerkbegeleiding. Die informatie heb ik vast ingewonnen voor het geval dat. Tot nu toe is het nog niet nodig geweest."* Een bijna even groot aantal gaat dan praten met de leerkracht om te horen hoe het probleem opgelost kan worden. Ook is er een grote groep dat met het kind gaat praten. Om het kind er toe aan te zetten beter zijn best te doen, leggen ze het belang van school uit en/of wijzen op de gevolgen als ze slecht blijven presteren (blijven zitten, speciaal onderwijs, laag VO advies). Of ze proberen in gesprek uit te zoeken waarom het niet zo goed gaat. Een ouder vertelt:

“Wat ik altijd tegen mijn kinderen zeg: school is je toekomst, doe je best. Zonder diploma ben je nergens. Ik fantaseer met ze over wat ze later zouden kunnen doen. Dat stimuleert.” Verschillenden geven verder aan dat ze het kind streng aanpakken zodat het beter zijn best gaat doen of dat ze hem motiveren via beloningen of straffen. Eén van hen zegt: *“Ik zeg hun dat als ze hun best doen, dat ze dan een kadootje krijgen. En als ze hun best niet doen, dan krijgen ze straf. Dan praat ik een dag niet tegen ze of zo. En ik geef veel aandacht aan het schoolwerk: dat is mooi, goed gedaan. En fouten moeten ze verbeteren.”* Enkele ouders merken op dat het probleem bij hun kinderen niet speelt.

De meeste ouders vinden huiswerk belangrijk en zeggen hun kinderen wel tot het maken van huiswerk aan te zetten. Sommigen zijn echter intensiever bij het huiswerk betrokken dan anderen. Waar de ene ouder zelf in de agenda van het kind kijkt wat het huiswerk is en controleert of het gedaan is, beperkt de andere ouder zich tot er naar te informeren. Een ouder zegt hier zelf over: *“Nee, ik controleer het niet. Ik geef wel aan: heb je het gedaan? Ik vraag het en vertrouw op het antwoord. Tot nu toe heeft ze het huiswerk altijd zelf kunnen maken. Misschien moet ik me er meer in gaan verdiepen.”* Sommigen geven eveneens aan dat ze vinden dat ze te weinig door de school over het huiswerk geïnformeerd worden. Als kinderen het niet maken, dan zouden ze de ouders moeten waarschuwen. De meeste zeggen hun kind ook te helpen met het huiswerk, soms met behulp van oudere broers, zussen of de huiswerkklas (vooral in het VO). Sommigen benadrukken het vanwege de gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal moeilijk te vinden om te helpen. Een moeder geeft hierover haar gevoel van onvermogen aan: *“Ik controleer wel of ze het huiswerk gemaakt hebben. Maar ik zie alleen of het gemaakt is of niet. Ik begrijp niet wat er staat. Als mijn man thuis is, dan helpt hij de kinderen soms. Hij begrijpt wel Nederlands.”*

Het stimuleren van de ontwikkeling van de kinderen door de ouders

Eerder in dit hoofdstuk bleek dat zowel leerkrachten als ouders het belangrijk vinden dat thuis de ontwikkeling van de kinderen gestimuleerd wordt. Volgens de leerkrachten zou dit doorgaans echter onvoldoende gebeuren of het zou per gezin sterk verschillen. Eén van de leerkrachten zegt hierover, vooral waar het gezinnen met kinderen met leerachterstanden betreft: *“Er komt weinig motivatie van huis uit en de ouders vervullen geen voorbeeldfunctie. Er worden thuis geen spelletjes gedaan en er wordt niet voorgelezen. Er zijn geen impulsen in de thuissituatie. De motivatie is bij de kinderen soms wat minder. Vooral bij meisjes. Zij zien thuis dat ze er toch niks aan hebben.”* Ook een ander uit zich in deze erg pessimistisch over de ouders: *“Ouders zouden zich meer in moeten leven in de wereld van het kind. Soms vraag je je af of ze hun kinderen puur voor henzelf hebben of dat ze hen ook nog wat willen meegeven? Ik*

zeg het wel een beetje zwart-wit, maar ze zouden zich meer moeten inzetten voor de kinderen. Dat doen ze niet. Ze laten ze groot worden.”

Sommigen benadrukken dat ouders met wat stimulans en enthousiasme makkelijk te activeren zijn. De ervaring van de volgende leerkracht illustreert dit: *“Ik betrek ouders veel bij de ontwikkeling van hun kind. De ouders doen het dan vaak wel, de meeste wel. Als je het maar op de goede manier vraagt. Zo was er bijvoorbeeld een kind dat de kleuren nog niet zo goed kende. Ik had de moeder gevraagd om met haar zoontje te oefenen. Als ik dan merk dat hij de kleuren veel beter begint de kennen, dan zeg ik tegen de moeder dat ik wel kan merken dat zij thuis ook oefenen. Sommige dingen zijn ingewikkelder. Soms type ik zelf een opdracht uit. Dat kost wel veel tijd. Als ik dan bezig ben, dan haal ik er van alles bij. Als je alle twee oefent, dan bereik je veel meer. Zelf kun je niet elke dag één op één met een leerling aan de slag. Thuis is daar meer gelegenheid toe.”*

Zoals aangegeven blijkt uit de meeste interviews dat ouders een belangrijke rol voor zichzelf weggelegd zien als het gaat om het stimuleren van de ontwikkeling van hun kind. De mate waarin dit zijn weerslag vindt in de praktijk is moeilijker vast te stellen. Wanneer ouders gevraagd wordt naar de vrijetijdsbesteding van hun kinderen, dan ontstaat een behoorlijk divers beeld. De meest dominante activiteiten zijn tv kijken en in iets mindere mate spelletjes spelen op de computer of playstation. Sommigen benadrukken echter dat ze niet willen dat hun kinderen te veel achter het beeldscherm zitten. Daarnaast is sporten erg populair, onder meer voetballen en zwemmen. Ook het buiten spelen, spelen met speelgoed of vriendjes wordt veel genoemd. Of uitstapjes met de ouders naar bijvoorbeeld het park, het strand of de Mac Donalds. Een aanzienlijk aantal ouders heeft het verder over het lezen van boeken en bibliotheekbezoek. Wel wordt daarbij door sommigen de kanttekening geplaatst dat het niet de favoriete activiteit van de kinderen zou zijn en/of dat het er niet zo vaak van komt. Zo zegt een vader: *“De kinderen spelen buiten. Ze kijken tv. En ik probeer ze ook boeken te laten lezen.”* Ook noemt een aantal ouders knutselen, tekenen, spelletjes doen of puzzelen. Sommigen spreken van muziekles, tekenles of activiteiten in het kader van de Brede School. Verder zijn er kinderen die naar de kerk, Arabische les of de Chinese school gaan.

Ouders als gesprekspartners voor de school

Wanneer het ten slotte gaat om het beeld dat de leerkrachten van de houding van allochtone ouders hebben in relatie tot henzelf, dan is dat redelijk positief. In de eerste plaats ervaren veel leerkrachten de ouders doorgaans als geïnteresseerd en betrokken. Eén van hen zegt: *“Over het algemeen zijn ouders betrokken. Je merkt ook dat de kinderen de eerste weken na een rapport heel goed presteren door het commentaar dat ze thuis gekregen hebben. Daarna gaat het weer als vanouds.”* Verder valt hen op dat

er over het algemeen een groot vertrouwen heerst onder de ouders richting de school. Zo vertelt een leerkracht: *“Er is zeker wel vertrouwen, ja. Dat denk ik wel. Ik heb niet het idee dat allochtone ouders snel kritiek op de school hebben. Ze kijken erg tegen de school op. De school weet wel wat goed is.”* Veel leerkrachten ervaren de ouders verder als hartelijk en warm. Een leerkracht vertelt: *“Ouders zijn hartelijk. Zeker als je bij ze thuis komt. Je merkt ook aan de ouders welke kinderen je leuk vinden. De ouders zijn dan ook heel enthousiast. Als je problemen hebt met de kinderen, dan merk je dat ook aan je contact met de ouders. Zeker als de ouders de problemen van hun kind ontkennen.”*

Een eveneens grote groep leerkrachten vinden, zoals ook uit voorgaande citaat al enigszins blijkt, dat ouders vooral als het om de hartelijkheid en betrokkenheid gaat nogal verschillen. Een andere leerkracht zegt hier verder over: *“Op zich zijn ouders wel hartelijk. Maar wel op afstand. Het is vooral beleefdheid. Ik heb maar met weinig ouders het gevoel: wij lezen elkaar.”* Het meest negatief zijn de leerkrachten over de openheid van de ouders. Zij zouden doorgaans niet alles vertellen of het zou per ouder sterk verschillen. Eén van de geïnterviewden constateert hierover wat aarzelend: *“Ik weet het niet... Daar kun je niet echt goed een antwoord op geven. Daarin speelt ook taal een rol, vooral de emotionele of affectieve taalbeheersing. Misschien is er ook sprake van een gordijn. Over sommige dingen praat je niet. Sommige culturen zijn niet zo open: de vuile was hang je niet buiten.”*

Wanneer leerkrachten gevraagd wordt wat ouders zouden kunnen verbeteren aan de onderlinge contacten, dan worden vooral aspecten genoemd die te maken hebben met hun houding: ze moeten gewoon durven komen, zelf initiatieven nemen, vragen stellen en zich erin verdiepen wat er op Nederlandse scholen van de ouders wordt verwacht. Een van hen zegt: *“Ze zouden meer initiatieven kunnen nemen. Ze moeten betrokken willen zijn. Ze zouden zich bijvoorbeeld de vraag kunnen stellen: wat kan ik aan de taalachterstand doen?”* Ook noemen velen van hen dat ouders zich zouden kunnen inzetten om de Nederlandse taal zélf (beter) te kunnen leren spreken of er anders voor kunnen zorgen dat ze bij gesprekken met de school zelf een tolk meenemen.

Ook de ouders noemen het meest als verbeterpunt voor henzelf dat zij of hun collega-ouders winst kunnen behalen als het gaat om hun eigen houding: ze zouden beschikbaar moeten zijn voor de school, hun medewerking verlenen, meer informatie moeten vragen en zelf verantwoordelijkheid moeten dragen voor het in de gaten houden van de schoolprestaties van hun kind. Een moeder vertelt hierover: *“Je moet als ouder desnoods twee keer per maand toch even langs de klas lopen. Laten zien wie je bent. Laten zien dat je je best doet voor je kind. Even een babbeltje maken. Zodat de leerkrachten de ouders goed leren kennen.”* Een andere moeder vertelt eveneens op basis van haar eigen ervaringen: *“Als je met problemen zit, dan moet je niet aarzelen*

om naar de leerkrachten te gaan. Ze staan daar wel voor open. Je hoeft niet te denken dat je er alleen voor staat. Ze helpen. Al is het maar door een luisterend oor voor je te zijn. Ze geven advies. Soms ook uit ervaring met hun eigen kinderen die soms ook gedragsproblemen hebben. Doordat een leerkracht me daarover in vertrouwen nam, durf ik nu makkelijker te vertellen.” Er is echter ook een aanzienlijk aantal ouders dat aangeeft niet te weten wat zij zelf zouden kunnen doen om de contacten met de leerkrachten te verbeteren.

4.2.3 De invloed van beeldvorming

Uit de vorige paragrafen bleek dat de beeldvorming van ouders over leerkrachten over het algemeen positiever is, dan de beeldvorming van leerkrachten over ouders. Dit neemt niet weg dat er ook een aanzienlijke groep ouders is dat wel twijfels heeft of negatief is over het functioneren van de leerkrachten als juf of meester van hun kind. Bij leerkrachten heerst echter in veel grotere mate scepsis over het functioneren van ouders in de rol van vader of moeder. Het ligt voor de hand dat een dergelijke beeldvorming van invloed is op de houding van de gesprekspartners in hun onderlinge communicatie, de benaderingswijze van elkaar en de interpretatie van wat de ander zegt. Ook de verwachtingen die ze over de gesprekken hebben wordt erdoor beïnvloed.

Via een Homals-analyse is gekeken of de invloed van de beeldvorming ook terug te vinden is in de tevredenheid van de gesprekspartners. Vooral het verband tussen de beeldvorming van de ouders over de leerkrachten en hun tevredenheid over de onderlinge communicatie bleek frappant (zie figuur 4.2.1a en b in bijlage 7) Ouders die een negatief of twijfelachtig beeld hebben over de kwaliteit van de leerkrachten en hun houding als gesprekspartners, zijn het minst tevreden over de onderlinge communicatie. Ouders die zich positief uiten over de leerkrachten, zijn het meest tevreden. Daarnaast is er een grote groep matig tevreden die ook qua beeldvorming een beetje het midden houdt.

Het verband tussen de beeldvorming van leerkrachten over ouders en hun tevredenheid is moeilijker aantoonbaar. De beeldvorming van leerkrachten over de rol van ouders in de schoolloopbaan en ontwikkeling van het kind is bij vrijwel iedereen overwegend negatief. Op zijn best zijn leerkrachten matig positief of wordt de nuance gemaakt dat het per ouder sterkt wisselt. Hierin zit te weinig variatie om een goede vergelijking te kunnen maken tussen positieve en negatieve beeldvorming en de mate

van tevredenheid over de onderlinge communicatie.³⁶ Hetzelfde geldt voor de beeldvorming van leerkrachten over ouders als gesprekspartners. Leerkrachten hebben ook hierin, zoals uit paragraaf 4.2.2 bleek, een vrij unaniem oordeel, in positieve danwel negatieve zin, over de verschillende houdingsaspecten van de ouders.³⁷

Wanneer echter in overweging wordt genomen dat de over het algemeen negatievere beeldvorming van leerkrachten over ouders samenvalt met een doorgaans eveneens meer gematigde tevredenheid onder leerkrachten over de onderlinge contacten, dan is het aannemelijk dat er een verband tussen beide bestaat.

4.3 De context van de communicatie

Ten slotte zijn contextuele factoren van invloed op de communicatie. Daarom worden in deze paragraaf de scholen en hun ouderbeleid besproken. Vervolgens komen de persoonlijke achtergrond van de geïnterviewde leerkrachten en ouders aan bod. Tot slot worden enkele actuele maatschappelijke ontwikkelingen onder de loep genomen.

4.3.1 De scholen en het schoolbeleid ten aanzien van oudercontacten

In deze paragraaf zal ik een korte karakterschets van de vier onderzochte scholen geven en dit relateren aan de uitkomsten van het onderzoek³⁸.

Schoolgrootte, schooltype, wijk en etnische diversiteit

De eerste is een openbare basisschool in een kleine stad. Het is een kleine school dat bezig is een fusie aan te gaan met een grotere school. Ongeveer 85% van de leerlingen is allochtoon. De etnische achtergrond is zeer divers. Onder de leerlingen bevinden zich ook veel kinderen van de zogenaamde 'nieuwe vluchtelingen'. De enige iets grotere groepering betreft de Marokkaanse Nederlanders. De school is in 1960

³⁶ Kruistabellen laten wel een voorzichtige indicatie zien dat leerkrachten die een ronduit negatief beeld hebben over de mate waarin ouders belangstelling tonen voor de schoolverhalen van de kinderen, zij hun kinderen aanzetten tot goede schoolprestaties, hun kinderen helpen bij leerachterstanden of huiswerk en kinderen in meer algemene zin thuis stimuleren in hun ontwikkeling, iets minder tevreden zijn dan leerkrachten die hierover een wat gematigder of genuanceerder beeld hebben. Van de eerste groep behoort gemiddeld 70% tot de minst tevredenen, van de tweede groep steeds zo'n 50% (N=11 tot 17).

³⁷ Ook hierbij geldt dat de negatievere leerkrachten iets vaker tot de minst tevredenen over de oudercontacten behoren. Het gaat om een lichte tendens van steeds zo'n 10% verschil (N=16).

³⁸ In verband met de beloofde anonimiteit worden de namen van de scholen hier niet genoemd.

opgericht in een toen nog 'witte nieuwbouwwijk'. Sinds 1970 kwamen er steeds meer allochtone leerlingen op de school. Doordat er een periode was met veel agressiviteit in en om de school is hun imago behoorlijk geschaad.

De tweede betreft een protestants-christelijke basisschool in een middelgrote stad. Het is een eveneens vrij kleine school. Het aantal allochtone leerlingen neemt gestaag toe en betreft op dit moment zo'n 65%. De etnische achtergrond is eveneens zeer divers. De grootste groeperingen zijn van Marokkaanse en Turkse afkomst. Ook op deze school zijn daarnaast veel vluchtelingen. De school is in 1968 opgericht. De wijk is altijd een 'doorstroomwijk' geweest. De meeste huizen werden aanvankelijk als starterswoningen voor jonge gezinnen gebruikt. Vanaf eind jaren '70 gingen zich steeds meer buitenlanders in de wijk vestigen.

De derde betreft een openbare montessori basisschool in een grote stad. Het is een behoorlijk grote school, waarvan vrijwel alle leerlingen allochtoon zijn. De twee grootste etnische groeperingen zijn wederom de Turkse en Marokkaanse Nederlanders. De andere leerlingen zijn van zeer diverse etnische afkomst. De school is opgericht in 1950. Aanvankelijk kende de school een autochtone leerlingpopulatie van vooral laagopgeleide ouders. Vergeleken met andere scholen in de wijk is daar pas vrij laat verandering in gekomen. In de jaren '70 kwamen er vooral leerlingen uit de Surinaamse gemeenschap bij, deze vertrokken later grotendeels naar een zelf opgerichte Hindoestaanse school. Vanaf de jaren '80 nam het aantal leerlingen van andere etnische groeperingen gestaag toe. De autochtone wijkgenoten zijn inmiddels grotendeels verhuisd naar andere delen van de stad.

De vierde betreft een katholieke basisschool dat eveneens in een grote stad is gelegen. Deze school heeft het grootste leerlingaantal, welke wederom vrijwel volledig uit allochtone kinderen bestaat. De grootste etnische groeperingen zijn van Turkse en Marokkaanse en in iets mindere mate Kaapverdiaanse, Surinaamse en Antilliaanse afkomst. De school bestaat al lang, maar draagt sinds 1982 haar huidige naam. De wijk waarin de school ligt, heeft al een lange migratiegeschiedenis. De school heeft daardoor al heel lang te maken met allochtone leerlingen. Het aantal leerlingen uit een laag sociaal economisch milieu is in de loop der jaren sterk toegenomen. De hoger opgeleiden trekken uit de wijk weg.

Visie op de culturele diversiteit binnen de school

De diverse scholen hebben geen van allen een erg uitgewerkte visie op de omgang met de culturele diversiteit binnen de school. Wel wordt in de schoolgids of het schoolplan aangegeven dat de school vanuit haar openbare of haar christelijke (respect voor de medemens) karakter toegankelijk is voor iedereen, ongeacht levensbeschouwing, ras, godsdienst, sociale herkomst of positie. De diverse scholen geven op verschillende manieren aan deel uit te willen maken van de pluriforme samenleving en de

ontmoeting van verschillende overtuigingen centraal te stellen in het onderwijs en in de omgang met elkaar. De motivatie hiervoor loopt uiteen van het leren accepteren van de mening van een ander (de eerste en derde school), het positief beïnvloeden van de leefbaarheid in de wijk (de tweede school) tot het bieden van optimale kansen voor de leerling om zelfstandig te functioneren binnen een cultureel diverse samenleving (de vierde school).

De tweede school benadrukt daarbij dat dit geen losstaande activiteit zou moeten zijn, maar betrekking moet hebben op de onderwijsinhoud en de schoolorganisatie als geheel. Toch wordt door geen van de scholen duidelijk gemaakt en goed uitgewerkt hoe hun visie in de praktijk vorm krijgt. Het onderwerp krijgt in de schoolgids of het schoolplan verder nauwelijks aandacht. Ook tijdens de interviews werd niet de indruk verkregen dat hierover een duidelijk omlijnd beeld bestaat.

Verder is het opvallend dat de vierde school zich als enige in de schoolgids en de presentatiefilm over zichzelf expliciet presenteert als een school die door veel allochtone leerlingen wordt bezocht. Toch benadrukken ook zij nauwelijks de meerwaarde van deze aanwezige culturele diversiteit binnen de schoolmuren voor de eerder genoemde doelstellingen ten aanzien van de ontwikkeling van het kind.

Schoolbeleid ten aanzien van oudercontacten

Geen van de scholen heeft specifiek schriftelijk beleid geformuleerd ten aanzien van oudercontacten. Informatie hierover is verspreid over diverse documenten terug te vinden, namelijk in de schoolgids, het schoolplan, het bredeschoolplan en de website. Steeds terugkerend daarin is het uitgangspunt dat ouders en school beiden bezig zijn met het leren en de opvoeding van het kind en dat je samen voor de taak staat het kind hierin zo goed mogelijk te begeleiden. Zoals reeds aangegeven in hoofdstuk 3 zijn er echter ook duidelijke verschillen in de wijze waarop dit vertaald wordt. De tweede en derde school vinden het hiertoe belangrijk om ouders zorgvuldig te informeren over de ontwikkelingen en vorderingen van hun kind en hen meer te betrekken bij het leren en de schoolse en buitenschoolse activiteiten. De vierde school gaat in haar formulering een stapje verder, door te stellen dat de ontwikkeling van ieder kind gebaat is bij een nauwe samenwerking tussen school en ouders. De eerste school geeft in haar schoolgids alleen maar aan hoe zij ouders informeren en wat zij van ouders verwachten en niet wat de achterliggende gedachte of doelstelling is.

Ondanks deze verschillen in de geformuleerde doelstellingen, is de wijze waarop de individuele contacten vorm gegeven worden opvallend vergelijkbaar (zie vorig hoofdstuk). Daarnaast zijn op de scholen ook een aantal collectieve voorzieningen voor ouders. Deze zullen hier kort worden beschreven. De scholen zijn hierin in toenemende mate actief (de eerste school het minst en de vierde school het meest). De belangstelling van de ouders voor deze activiteiten is sterk wisselend.

Wanneer ouders wegblijven komt dat vaak door praktische omstandigheden (werk, jonge kinderen, andere activiteiten/afspraken, gebrekkige Nederlandse taalbeheersing), onbekendheid met de activiteit en soms door gebrek aan belangstelling of slechte eerdere ervaringen.

Schriftelijke informatievoorziening

Als het gaat om schriftelijke informatievoorziening wordt op alle scholen, naast de eerder genoemde schoolgids, ook een nieuwsbrief verspreid. De mate waarin die verschijnt, wisselt van wekelijks (de eerste school) tot maandelijks (de overige scholen). Tussendoor ontvangen de ouders vaak ook losse informatieve brieven over specifieke actuele onderwerpen. Verder wordt er enkele keren per jaar een schoolkrant uitgegeven. De diverse scholen (alleen de eerste niet) hebben ook een website. De scholen hebben doorgaans zelf de indruk dat het bereik van de schriftelijke informatie onvoldoende is. Een geïnterviewde geeft aan: *“Het komt niet altijd aan. Het blijft vaak in de tas zitten. Het is lastig een schatting te maken van het percentage ouders dat de informatie leest. Maar niet alle ouders doen dat. Niet zozeer omdat ze niet kunnen lezen, maar het komt er niet van. Dat merk je ook bij de aankondiging van activiteiten of vrije dagen. In bepaalde culturen zijn ze ook meer mondelinge overdracht gewend. Dat is voor ons geen haalbare kaart. Het moet wel schriftelijk. Maar je moet er rekening mee houden dat een groot percentage het niet allemaal gelezen heeft.”*

Ouders zelf geven in meerderheid aan de schriftelijke informatie doorgaans wel te lezen en waarderen deze meestal positief. Een aantal zegt de informatie niet altijd te lezen of dat ze door hun kinderen over de informatie op de hoogte worden gebracht. Een moeder vertelt: *“We krijgen veel brieven van de school. Soms vergeet ik het te lezen of begrijp ik het niet. Veel lezen is moeilijk.”* Ook tijdens het onderzoek viel op dat een groot deel van de ouders de schriftelijke vooraankondiging ervan niet leek te hebben gelezen. Nieuwe media als de website en de informatiefilm (de vierde school) blijken vooral nog slechts een handjevol ouders te bereiken³⁹.

De informatieavonden

Daarnaast wordt aan het begin van het jaar een informatieavond georganiseerd. Deze wordt volgens de scholen doorgaans niet zo goed, of per leerjaar zeer wisselend bezocht. Op de tweede school is daarom voorlopig besloten deze informatieavond alleen in nog in de groepen 1/2 (Piramideprogramma), 3 (leren lezen), 6 (huiswerk) en 8 (voortgezet onderwijs) te organiseren.

³⁹ Hiernaar is vooral bij de ouders van de vierde school geïnformeerd.

Een ruime meerderheid van de ouders zelf geeft aan wel eens (of regelmatig) naar de informatieavonden te gaan. Hoewel ouders doorgaans tevreden zeggen te zijn over deze avonden, gaven veel reacties de indruk dat deze avonden onder de meeste van hen niet echt leven. Er werd weinig spontaan over verteld of toelichting gegeven. Naast de eerder genoemde algemene redenen voor het wegblijven bij ouderactiviteiten, werd het niet (altijd) naar informatieavonden gaan nogal eens verklaard met dat je steeds dezelfde – wel erg algemene - informatie krijgt en/of dat die informatie ook wel op een andere manier in te winnen is (bijvoorbeeld via de schoolgids).

Ouderhulp

Verder worden ouders op de diverse scholen uitgenodigd om te helpen bij bijzondere activiteiten als uitstapjes, sportdagen of schoolfeesten. De leerkrachten zijn wisselend tevreden over de mate waarin het lukt ouders hiervoor te mobiliseren. Een persoonlijke benadering blijkt daarbij de meeste vruchten af te werpen. Een kleine helft van de geïnterviewde ouders heeft wel eens met één of ander geholpen. Zij zijn hier doorgaans erg enthousiast over. Een moeder zegt bijvoorbeeld: *“De juf vraagt mij soms of ik mee ga naar het museum, de dierentuin of het bos. Als ze me vraagt, dan ga ik gelijk. Het is leuk. Mijn zoon wil het graag. Dan is hij trots. Het is leuk om mee te maken hoe het er aan toe gaat. Hoe het kind op school is.”* De reacties van de andere ouders op deze vraag gaven de indruk dat het voor veel van hen niet vanzelfsprekend is om een steentje bij te dragen aan schoolse activiteiten.

Ouders kunnen ook zitting nemen in de medezeggenschapsraad (MR). Op de tweede school is daarnaast ook een actieve activiteitencommissie. Ook de derde school kent sinds kort weer een ouderraad (OR), welke echter nog maar minimaal functioneert. De eerste school heeft een dergelijk orgaan niet meer. Op de vierde school zou de MR in deze een dubbelfunctie hebben. De ervaringen van de actieve ouders binnen deze organen – die overigens doorgaans persoonlijk benaderd zijn om deze functie te bekleden - zijn overwegend positief. De zichtbaarheid en bekendheid van deze raden laat echter nog wel eens te wensen over.

Vroegschoolse onderwijsprogramma's en oudercursussen

In het kader van diverse voor- en vroegschoolse educatieprogramma's (Piramide, Ko Totaal) hebben verschillende scholen in de onderbouw een open spelinloop (op de tweede school een paar keer per week, op de vierde school dagelijks) of meekijkochtenden (een paar keer per jaar op de derde school). Dit soort initiatieven kan doorgaans op een behoorlijke belangstelling rekenen, maar wel vaak van steeds dezelfde ouders. Eén van hen uit haar enthousiasme als volgt: *“Er is zo meer contact tussen school en de ouders. Je komt dan voor je kind op school. Zo wordt je als ouder betrokken bij de school. Je krijgt dan opdrachten die je thuis met je kind kunt doen. Je*

leert wat ze op school doen, hoe het werkt en wat je met je kind kunt doen. Het is leuk. Ook leer je ouders van andere nationaliteiten kennen.”

Op de derde school wordt in dit kader ook bij iedere wisseling van het thema (zo'n 5 keer per jaar) een informatiebrief en een redelijk bezochte informatiebijeenkomst georganiseerd. Op de vierde school vinden tot en met groep drie behoorlijk intensieve oudercursussen plaats om inzicht te geven in hetgeen het kind op school leert en hoe je daar – met opdrachten voor thuis – op door kunt gaan. Deze wordt vrij goed bezocht. Op de eerste school vindt eveneens een cursus voor anderstalige ouders over de basisschool plaats. Deze wordt georganiseerd door een organisatie van buitenaf en wordt slechts matig en gaandeweg het schooljaar in afnemende mate bezocht. Op de derde en vierde school worden, door externe organisaties, behoorlijk goed bezochte Nederlandse taalcursussen georganiseerd.

Een ouderkamer, koffie-inloop en informatiebijeenkomsten

Sommige scholen (de eerste en de vierde) hebben een ouderkamer. Bij de eerste school wordt deze ouderkamer echter door een externe organisatie op wijkniveau georganiseerd en hebben slechts enkele van haar ouders de weg hier naar toe gevonden. Op de vierde school wordt de ouderkamer gerund door drie assistenten ouderbetrokkenheid die in dienst van de school zelf zijn. Deze ouderkamer wordt goed bezocht, maar vooral door Turks- en Marokkaans-Nederlandse ouders (overeenkomstig de afkomst van de assistenten ouderbetrokkenheid). Een moeder vertelt over dit initiatief: *“De ouderkamer is heel goed. Jaren terug had je nog geen ouderkamer. Dan trof je andere ouders alleen op het schoolplein. In de ouderkamer leer je andere ouders kennen. Je kunt over het leven praten, over de kinderen. Het is heel leuk. Door de ouderkamer hebben ouders ook meer contacten met de school. Ik heb dat zelf ook gezien. Er waren ouders die hun kinderen tot op het plein brachten en weer weg gingen. Die zag je nooit. Door de ouderkamer is de school ineens een veilige plek geworden. Ouders durven daardoor meer. Ze zijn meer betrokken.”* Beide ouderkamers organiseren koffieochtenden en themabijeenkomsten. Deze laatste kennen doorgaans de grootste (en etnisch de meest gevarieerde) opkomst. Ook op de tweede school wordt door de organisatoren van de voorschool koffiebijeenkomsten georganiseerd waarin diverse thema's centraal staan.

Ouderweken

De vierde school organiseert verder jaarlijkse ouderweken, waarbij ouders een deel van de ochtend of middag welkom zijn als 'gast in de klas' om te kijken hoe er lesgegeven wordt. Ook is er een vaderweek, waarbij vaders worden uitgenodigd om mee te doen aan activiteiten binnen de groep of te vertellen over werk of hobby. Vrijwel alle ouders zijn op deze wijze wel eens (of steeds terugkerend) te gast geweest in de klas van hun

kind. Er wordt veelal met groot enthousiasme over verteld, zoals door de volgende vader: *“Ja, daar gaan we wel naar toe. Het is een goed project. Je vraagt je af: wat doen ze op school? Hoe leren ze? Hoe reageert de leerkracht op de kinderen? Dat is goed om eens te zien. Je ziet dan bijvoorbeeld ook dat het systeem van rekenen heel anders is. Dan weet je dat je er beter niet mee kunt bemoeien. Als je met je zoon sommen maakt, kijk je alleen of er dezelfde resultaten uitkomen.”*

4.3.2 De persoonlijke achtergrond van de leerkrachten

Leeftijd en geboorteland

De meeste geïnterviewden zijn in Nederland geboren. Sommige leerkrachten komen oorspronkelijk uit Suriname. Verder is een enkele leerkracht van gemengd etnische achtergrond. De geïnterviewden variëren sterk in leeftijd: van in de 20 tot ouder dan 50 jaar. De helft van hen heeft zelf ook kinderen in het basisonderwijs (gehad).

Opleiding en werkervaring

Het aantal jaren werkervaring van de geïnterviewden (leerkrachten, directeuren, intern begeleiders en oudercoördinatoren) varieert sterk, van nog geen vijf tot meer dan 20 jaar. De meeste hebben daarbij tussen de 6 en 15 jaar werkervaring. Sommigen hebben op diverse scholen gewerkt. Anderen zijn al jaren op de onderzochte basisschool werkzaam.

In overeenstemming met voorgaande varieert het per geïnterviewde sterk in welke periode ze hun opleiding gevolgd hebben, van de jaren '60 tot heden. Dit vindt zijn weerslag in de aandacht die er was voor etnische diversiteit binnen het onderwijs. Recent is hier meer aandacht voor gekomen. De mate waarin verschilt wel per opleiding: van aandachtsveld tijdens bestaande vakken, een opdracht of projectweek tot een apart vak of verplichte stage op een school met een groot aantal allochtone leerlingen. Ook de aandacht voor het onderwerp oudercontacten was zeer wisselend, van niet, slechts summier tot vrij uitgebreid in de vorm van het oefenen van gesprekstechnieken met behulp van rollenspelen. Dit laatste is echter het meest uitzonderlijk. Specifieke aandacht voor allochtone oudercontacten was er meestal niet of hooguit een beetje. Slechts enkelen hebben bijscholing gehad in één van deze onderwerpen. In die gevallen maakte het vaak deel uit van bijscholing in het kader van bijvoorbeeld Piramide.

Werken op een school met een hoog percentage allochtone leerlingen

Slechts een kleine helft van de leerkrachten heeft er bewust voor gekozen om te werken op een school met een groot percentage allochtone leerlingen. Toch zouden de meeste, als ze opnieuw voor de keuze zouden staan, niet anders willen. Sommigen zijn daar minder expliciet in. Voor hen zijn andere factoren doorslaggevend bij de zoektocht naar een baan.

De meest genoemde reden voor het enthousiasme om te werken op een dergelijke school, is dat leerkrachten het spannend en uitdagend vinden. Zo zegt een leerkracht: *“Het is vaak heel bevredigend als dingen lukken. Als je iets opbouwt dat lukt. Je hebt vaak grote moeite elkaar te begrijpen. En als dan dingen lukken, dan is dat heel leuk. Dat geeft voldoening.”* Ook vinden veel leerkrachten de culturele diversiteit en de dynamiek die dat geeft leuk of interessant: ze voelen zich er wel in thuis en het geeft een toegevoegde waarde aan het vak. Verder ervaart een groot aantal het als extra zinvol om voor deze leerling-groep te werken. Een leerkracht zegt hierover: *“Deze kinderen gaan graag naar school. Veel dingen die je ze aanbiedt vinden ze leuk. Ze zijn gemotiveerd. Ze hebben waardering dat ze naar school mogen. Ze zuigen echt. Als we bijvoorbeeld een keer naar het museum gaan, dan vinden ze dat heel speciaal. Het enthousiasme van de leerlingen is erg leuk. Verder heb ik affiniteit met zorg in cognitieve zin. Ik heb niet voor niets een RT opleiding gedaan. Op een school als deze kun je dat meer kwijt. Je hebt hier meer kinderen met leerachterstanden.”* Enkelen ervaren het verder als voordeel dat een school met veel achterstandsleerlingen extra faciliteiten hebben, waardoor er bijvoorbeeld ook interessante taken buiten de klas te doen zijn.

Een eveneens grote groep geeft aan dat ze hebben moeten wennen aan het werken op een school als deze en/of het soms wel moeilijk vinden. Ze vinden de omgang met andere culturen soms lastig en/of lopen in het leerproces van de kinderen of de samenwerking met ouders steeds tegen dezelfde obstakels aan. Een leerkracht vertelt: *“Het was wel heel erg wennen. Het humorniveau ligt bij de kinderen anders dan bij mij. De humor is heel fysiek (een duw geven of laten struikelen) en niet zo verbaal. Het duurde hier heel lang voor de kinderen mijn grappen snapten. Ik had daardoor het gevoel dat ik niet mezelf kon zijn. Kinderen hebben er vaak moeite mee mij te leren kennen. Je hoort ook wel heel erg hoe ouders denken, doordat ze dat overbrengen op de kinderen. Zelf breng je je Nederlandse waarden en normen over. Je zet daardoor de kinderen op een T-splitsing. Kinderen zijn nog te jong om zelf eigen beslissingen te maken. Kinderen raken in de war in hun hoofd. Soms vraag je je wel eens af of je daar goed aan doet.”* Een enkeling worstelt verder tegen de vooroordelen die tegen de zogenaamde zwarte scholen bestaan: je zet je enorm in, maar je komt nooit van het beeld af een slechte school te zijn.

Anderen zijn van mening dat je juist op een zogenaamde witte school met lastige en verwende leerlingen en ouders van doen hebt en ervaren daarom het werken op een school met vooral allochtone leerlingen als prettig. Eén van hen zegt: *“De leerlingen hier hebben een beetje pit. Nederlandse leerlingen zijn vaak een beetje truttig. Ze klagen over allerlei dingen. Te materialistisch, te verwend. Dat is hier minder. Dit is een leukere leerling-groep.”* Ook zijn een aantal meer neutraal in hun motivatie. Zij geven aan het gewoon zo gewend te zijn en niet beter te weten.

4.3.3 De persoonlijke achtergrond van de ouders

Etnische diversiteit, verblijfsduur in Nederland, taalbeheersing en toekomstoriëntatie

Zoals aangegeven zijn voor dit onderzoek alleen allochtone ouders benaderd. De etnische diversiteit van de geïnterviewde ouders weerspiegelde steeds die van de diverse scholen. Verreweg de grootste groepen geïnterviewden zijn van Marokkaanse en Turkse afkomst. De overige respondenten komen uit de volgende landen: Irak, Suriname, Kaap Verdïe, Pakistan, Egypte, Curacao, Burundi, Afghanistan, Syrië, Kosovo, China, Tunesië, Ghana en de Nederlandse Antillen. De eerste drie landen zijn daarbij relatief iets ruimer vertegenwoordigd.

Vrijwel alle geïnterviewden zijn in het land van herkomst geboren. Het aantal jaren dat zij al in Nederland verblijven varieert. De overgrote meerderheid is op jonge leeftijd naar Nederland gekomen en woont hier al meer dan 15 jaar. De meeste andere ouders wonen hier ook al zo'n 6 – 15 jaar. Slechts enkelen zijn nog maar net in Nederland aangekomen.

De meeste ouders verwachten ook in de toekomst in Nederland te wonen. In de eerste plaats vanwege de kinderen. Een moeder zegt: *“Ik hoop terug te gaan. Maar ik weet het niet. De kinderen moeten eerst groot worden. School is daar anders. Dat is moeilijk voor de kinderen. Ik denk altijd aan de kinderen. Het is leuk voor hen om naar Turkije op vakantie te gaan. Maar ik denk niet dat ze er zouden willen wonen.”* Vrij veel geven daarnaast ook voor zichzelf aan dat Nederland hun thuis is, omdat ze hier al lang wonen, hun werk hebben, hun familie hier ook vaak woont en ze aan dit leven gewend geraakt zijn. Zo vertelt een andere moeder: *“Ik zal hier blijven wonen. Ik ken hier alles. Ik praat het Marokkaans niet meer zo goed. Ik voel me daar meer buitenlands dan hier. Ik kom daar niet meer zo vaak. We zijn er de laatste keer drie weken geweest. Het was toen al zes jaar geleden. Behalve mijn ouders woont mijn hele familie daar. Maar je kent ze niet meer zo goed.”* Sommigen willen hier blijven omdat het hier veilig is, in tegenstelling tot het land waar ze vandaan komen.

Daarnaast is er een grote groep dat nog niet weet waar ze in de toekomst willen wonen. Een eveneens aanzienlijk groep hoopt op een toekomst in het vaderland. Ze verlangen naar hun wortels of vinden het leven daar makkelijker vanwege het warme klimaat, de sociale omgeving of minder financiële zorgen. Een moeder vertelt: *“In de toekomst wil ik terug naar Turkije. Daar is het altijd mooi weer, warm. Het leven is hier ingewikkeld. Ieder jaar gaan we naar Turkije. Ineens zijn mijn hoofdpijnen weg. Daar slaap ik weer goed. Hier heb ik altijd slaapproblemen.”* Ook zijn sommigen pessimistisch over de toekomstmogelijkheden in Nederland. Een vader vertelt: *“Ik ben naar Nederland gekomen omdat het zo’n democratisch land was. Toen was ik trots. Nu ben ik dat niet meer. De regering heeft dat kapot gemaakt. Als je de tv aanzet, dan hoor je niets dan over allochtonen, Moslims, Marokkanen. Op Internet is het al net zo. Ik word er ziek van.”*

De mate waarin de geïnterviewde ouders de Nederlandse taal beheersen loopt sterk uiteen. Een kleine helft beheerst het Nederlands goed tot zeer goed. Ook is er een vrij grote groep van wie het begrip en het uitdrukkingsvermogen in het Nederlands gebrekkig maar voldoende is om een goed gesprek te voeren. Eveneens vrij veel ouders spreken het Nederlands slechts matig. Toch kom je met extra uitleg in eenvoudige bewoordingen ook met de meeste van hen nog heel ver. De kleinste maar toch ook nog redelijk omvangrijke groep spreken nauwelijks tot geen Nederlands. Met hen vond het interview plaats met behulp van een tolk (de partner, een oudere zoon/dochter of een ander familielid of kennis; bij één ouder is door de onderzoeker zelf een tolk ingeschakeld).

Leeftijd, opleiding en werk

Verreweg de meeste interviews vonden met moeder plaats. Daarnaast was een aanzienlijk deel van de interviews met vader of beide ouders. Er is steeds gevraagd naar de ouder die het meeste contact heeft met de school.

De leeftijd van de geïnterviewde ouders varieert sterk. Het grootste aantal ouders is tussen de 31 en de 40 jaar. Veel waren tussen de 40 en 50 jaar. Vrij veel was jonger dan 30. Slechts enkelen waren ouder dan 51 jaar.

De opleidingsachtergrond van de ouders varieert eveneens. De grootste groep ouders is laag geschoold: zij zijn niet naar school geweest of alleen – soms slechts enkele jaren - naar de basisschool. Een eveneens groot aantal ouders heeft als hoogste opleiding de middelbare school en/of een lagere beroepsopleiding. Evenveel ouders heeft een middelbare of hogere beroepsopleiding gevolgd. Een kleine groep is naar de universiteit geweest.

De meerderheid van de geïnterviewde ouders heeft geen werk. Zij zijn huismoeder, volgen een opleiding of inburgeringcursus, en/of zijn werkloos en ontvangen een uitkering. Overigens heeft hun partner regelmatig wel een baan.

Werkende ouders doen meestal zogenaamde ongeschoolde arbeid. Een kleine groep doet laag geschoolde arbeid. Een enkele ouder heeft een baan waar een hogere opleiding voor nodig is.

De eigen basisschoolervaringen

De ouders zijn ook naar hun eigen basisschoolervaringen gevraagd. De overgrote meerderheid is in het land van herkomst naar de basisschool geweest. Daarnaast is er ook een aanzienlijke groep ouders dat in Nederland de basisschool heeft doorlopen, waarbij ze soms op oudere leeftijd zijn ingestroomd. Ook zijn verschillende ouders, zoals eerder bleek, niet naar school geweest.

Wanneer de geïnterviewden naar positieve herinneringen gevraagd wordt, dan is een groot aantal ouders niet zo specifiek. Zij zeggen dat alles gewoon goed was of dat ze het zich niet meer goed kunnen herinneren. Een eveneens aanzienlijk aantal ouders laat zich positief uit over de leerkrachten. Ze geven aan dat zij erg lief waren en veel aandacht gaven. Zo vertelt een moeder over haar ervaring op een Nederlandse basisschool: *“Dat was anders. Alles was goed. Het was anders dan nu natuurlijk. Er was veel aandacht voor buitenlandse kinderen die pas op school kwamen. We waren maar met zijn vieren. Het was gewoon leuk. Ik heb een leuke jeugd gehad.”* Anderen prijzen juist de strengheid van de leerkrachten vroeger: zij zouden meer respect afdwingen en er was grote stimulans om goed je best te doen.

Ook zijn er veel ouders die zich positief uitlaten over de opgedane kennis: ze waren blij om te leren. Een ouder vertelt over haar ervaringen in haar vaderland: *“Het was heel leuk op school. Ik was heel goed. Wanneer je goed leerde, dan gaf de juf je snoep als beloning. Dan ging ik naar huis en weer heel ijverig aan de slag met mijn huiswerk. Ik werkte samen met mijn beste vriendin. Bij ons was het anders. We hadden heel moeilijke examens. We moesten heel veel leren. Ik zat soms tot midden in de nacht aan het leren. Ik was dan zo zenuwachtig als het moment van het examen daar was...”*

Verder wordt door een aantal de sociale contacten tussen de leerlingen onderling en het spelen met andere kinderen genoemd. Sommigen hebben verder goede herinneringen aan bepaalde vakken, activiteiten of feesten. Verschillenden prijzen het vroegere schoolsysteem, waarin veel aandacht was voor de belangrijke hoofdvakken, taalachterstanden goed aangepakt werden, de hulp van ouders in een vroeg stadium ingeroepen werd of gewerkt werd met schooluniformen. Ook geven enkelen aan dat ze het goed vonden dat de school vroeger gemengd was, met veel Nederlandse kinderen. Een aantal ouders vond niks leuk aan de eigen basisschoolperiode.

De negatieve herinnering die veruit het meest genoemd wordt, is dat de eigen basisschool wel erg streng was, met veel regels en vaak straf. Ook beklagt een grote groep zich over de lijfstraffen die wel werden toegepast. Zo vertelt een moeder: *“Ik hield niet van school. Ik had problemen met school. Maar ik moest naar school. Het*

was anders daar. Het was veel strenger. Als je een grote mond had of te laat kwam, dan kreeg je klappen of je werd geschorst.”

Verder doet een aantal zijn beklag over het gebrek aan faciliteiten op hun vroegere basisschool: je zat op de grond, er waren geen boeken en de klassen waren groot. Verschillenden hebben slechte herinneringen aan bepaalde vakken die ze niet leuk of moeilijk vonden. Ook noemt een aantal het jammer dat ze al jong moesten stoppen met school, omdat de middelbare school bijvoorbeeld te ver weg was. Enkelen waren ook ontevreden over de doorverwijzing naar het speciaal onderwijs of het gekozen voortgezet onderwijs. Een vader vertelt: *“Je maakte je Cito en op basis daarvan stuurde ze de leerlingen naar het voortgezet onderwijs: jij gaat naar die en die school. Mijn ouders wisten niet beter. Wat de leerkracht zegt, zal wel goed zijn. Het was een heel slechte school met veel criminaliteit. En dat moet de basisschool geweten hebben. Het heeft een slechte invloed op mij gehad. De school is uiteindelijk gesloten.”* Sommigen geven aan dat de kwaliteit van het schoolsysteem niet goed was: de onderwijsmethode was moeilijk (niet spelonderwijs) of ze leerden erg weinig doordat ze bijvoorbeeld slechts halve dagen naar school gingen. Enkelen hebben ten slotte pijnlijke herinneringen aan incidenten en pesterijen tussen leerlingen onderling. Er is ook een groot aantal ouders dat geen negatieve herinneringen heeft.

Bij de ruime meerderheid van de geïnterviewden hadden hun ouders vroeger ook contacten met de leerkrachten van de basisschool, vaak eveneens via rapportbesprekingen. Er was echter niet altijd sprake van structurele contactmomenten. Regelmatig was er alleen contact als er problemen waren of de contacten liepen meer informeel omdat iedereen uit het dorp elkaar kende. Een ouder licht toe: *“Er waren geen uitnodigingen. Als mijn vader het nodig vond om iets te bespreken, dan ging hij meteen. Hij ging dan zonder afspraak gewoon naar de school.”*

In andere gevallen liepen de contacten vanwege taalproblemen moeizaam, omdat hun ouders nog maar net in Nederland waren aangekomen. Een vader vertelt: *“Nee. Toen ik klein was, konden mijn ouders nog geen Nederlands. Ze wisten de weg nog niet. Als het kind op school was, was het goed voor hen. In die tijd, 25 jaar geleden, was dat voor alle ouders zo. Zij leefden niet met het idee dat hun kind hier op zal groeien. Zij dachten dat het tijdelijk was.”* Verder was er bij vrij veel ouders helemaal geen contact. Eén van hen geeft aan: *“Ik weet nog goed dat mijn moeder mij aan de hand naar school toe leidde en me over droeg aan de leerkracht: hier hebt u mijn zoon, ik hoop dat u hem goed zult helpen met leren. Ik herinner me dat nog goed, het heeft veel indruk op mij gemaakt.”*

De meeste geïnterviewden hadden zelf wel regelmatig gesprekken met hun ouders over hoe het op school ging. Een moeder vertelt: *“Vader toonde veel interesse. Hij leerde ons veel. Hij hielp veel. Als het om school ging, dan maakten ze geen grappen.”* Er is echter ook een grote groep dat met hun ouders niet of nauwelijks

praatte over hun ervaringen op school. Eén van hen vertelt: *“Destijds? Nee, daar heb ik het nooit over gehad. Daar kwam je niet aan toe. Het was heel anders. Het was streng. De leerkracht was alles. Je ouders ook. Je ouders droegen je met ziel en al over aan de leerkrachten.”* Een ander geeft als toelichting: *“Nee. We praatten daar met onze ouders niet over. Onze ouders zijn zelf niet naar school geweest. Ze weten niet hoe het op school is. Ze zeiden wel steeds: je moet leren! Ze pushten ons wel om ons huiswerk te maken.”*

De schoolgang van de kinderen

Ten slotte is er met de ouders gesproken over hoe het met hun eigen kinderen op school gaat. De meeste geïnterviewde ouders hebben 2 tot 4 kinderen, die vaak allemaal op de onderzochte school hebben gezeten of zitten. De overgrote meerderheid geeft aan dat hun zoon(s) en/of dochter(s) met plezier naar school gaan. Een moeder vertelt: *“Ja, ze vindt het echt leuk op school. Zelfs als ze ziek is, wil ze persé naar school. Als ze vakantie heeft, mist ze haar juf. Ze wil altijd heel graag naar school.”* De veruit meest genoemde reden is dat hun kind graag met de schoolvriendjes speelt en/of de leerkracht leuk vindt. Ook geven ouders vaak aan dat hun kind het leuk vindt te leren of in bepaalde vakken of activiteiten veel plezier heeft. Een ouder zegt: *“Ze houdt van school. Ze is gek op school. Ze houdt van leren. Ze vindt de leerkrachten en leerlingen aardig. Als moeder vind ik het leuk dat mijn kind erg in school geïnteresseerd is. Ze vraagt en praat wel.”* Anderen zeggen dat hun kinderen zich thuis vaak vervelen en als ze vrij zijn altijd ongeduldig wachten tot de school weer begint. Ook licht een aantal het niet zo specifiek toe: ze hebben het gewoon naar hun zin.

Er is echter ook een aanzienlijk aantal ouders dat aangeeft dat hun kind met wisselend enthousiasme naar school gaat. De meest genoemde reden is dat het kind last heeft van pesterijen. Ook noemt een aantal dat het in sommige jaren niet met de leerkracht klikt, er een minder goede sfeer in de klas is of het kind veel straf krijgt. Een moeder vertelt: *“Dat is elk jaar anders. Dat hangt erg van de meester of juf af. Die heeft grote invloed op de kinderen. Als de juf goed omgaat met de kinderen, dan gaan ze met plezier naar school. Als de juf of meester hen niet bevalt, dan vinden ze het niet leuk om naar school te gaan. Bijvoorbeeld als de leerkracht vaak boos is of niet veel aandacht geeft.”* Verder moeten sommige kinderen als kleuter of zij-instromer in het begin erg wennen. Ook vindt een enkel kind geen goede aansluiting met andere kinderen in de klas. Sommigen hebben moeite met het harde werken of vinden bepaalde vakken erg moeilijk.

De meeste ouders zijn tevreden over de schoolprestaties van hun kinderen. Er zijn er echter ook vrij veel dat hier twijfelachtig of matig tevreden over is. Een kleine groep is ontevreden. De meest genoemde reden hiervoor is dat het kind veel onvoldoendes op het rapport heeft, erg langzaam zou zijn met het leren of een

tegenvallende cito-score had. Opvallend is daarbij dat van een derde van de geïnterviewden één of meerdere kinderen wel eens is blijven zitten. Wanneer ouders gevraagd wordt wat zij niet goed vinden aan de school, geven vrij veel aan dat de school de kinderen te weinig in de gelegenheid zou stellen om achterstanden in te halen. Ze zijn het niet eens met de aanpak. Een moeder zegt: *“Een paar dingen gaan goed en een paar dingen gaan slecht: rekenen en spelling. Ze werkt langzaam. De school helpt daar niet goed bij. Ik wil graag extra hulp. Ik vind dat de kinderen om drie uur, na schooltijd, een half uur extra hulp zouden moeten kunnen krijgen.”*

Verder hebben sommigen het idee dat de leerprestaties door het grote aantal allochtone leerlingen slechter zou zijn. Een ouder vertelt hierover: *“Nou, er zijn veel buitenlandse leerlingen op deze school. Mijn dochter heeft een achterstand in de Nederlandse taal. Ze krijgt voortdurend extra lessen. Maar ik vraag me af of er wel genoeg gelet wordt op de vorderingen van de leerlingen op het gebied van de Nederlandse taal. Er zijn niet veel Turkse leerlingen op de school, dus de leerlingen praten onderling wel Nederlands. Ik vraag me af waarom de kinderen dan toch een achterstand hebben.”*

4.3.4 Maatschappelijke ontwikkelingen

In de media wordt vaak gesuggereerd dat er sinds onder meer de terroristische aanslagen in de Verenigde Staten (2001), Spanje (2004) en Engeland (2005), en in Nederland de opkomst van en de moord op Pim Fortuijn (2002) en Theo van Gogh (2004) sprake is van een verharding van de verhoudingen tussen autochtonen en allochtonen in de Nederlandse samenleving.

Aan de leerkrachten en ouders is daarom gevraagd of er sinds die gebeurtenissen ook veranderingen zijn opgetreden in de relatie tussen school en ouders. De overgrote meerderheid geeft aan daar niks van gemerkt te hebben. Zo illustreren leerkrachten dat de sfeer onveranderd gemoedelijk zou zijn en ouders de school als een veilige haven voor hun kinderen beschouwen. Een leerkracht zegt hierover: *“Nee, er zijn totaal geen veranderingen. Men wil het ons graag aanpraten, maar ik merk er niets van op deze school.”* Ook een ouder merkt hierover bijvoorbeeld op: *“Nee, er zijn geen veranderingen. De meeste leerlingen zijn buitenlanders. Ik denk niet dat de leerkrachten op deze school zulke types zijn. Ze zijn vriendelijk.”* Sommige ouders benadrukken dat ze vinden dat de school goed met deze gebeurtenissen omgegaan is: er wordt tijd voor vrij gemaakt om het met de kinderen te bespreken.

Enkelen hebben wel de indruk, dat er iets veranderd is. Een enkele leerkracht zegt via de kinderen wel te merken hoe er door ouders over deze gebeurtenissen en over niet-moslims gesproken wordt. Vooral dit laatste heeft wel eens tot incidenten

geleid, waarover de leerkracht dan een gesprek aanging met betreffende ouders. Een ander vertelt dat hij op de vorige school waar hij gewerkt heeft, wel heeft gemerkt dat er meer grapjes over streng gelovige ouders gemaakt werden.

Sommige ouders geven eveneens voorzichtig aan dat ze de indruk hebben dat er iets veranderd is. Zo zegt een moeder: *“Ik weet het niet. Sommige ouders zeggen van wel. Ze zeggen dat ze niet goed reageren op Moslim mensen. Mijn zoon zegt dat eigenlijk ook. Ik zeg altijd: Nee, dat is niet zo. Als ik het zou bevestigen, dan zou zijn gedrag veranderen. Dit soort gebeurtenissen gaan mij niks aan, Ik zeg toch niet omdat ik Moslim ben, dat je mensen dood mag maken. Ik praat met iedereen. Mijn vrienden en kennissen hebben allerlei nationaliteiten. Daar moet je niet op letten, punt uit.”* Een andere ouder is wat stilliger in zijn observatie: *“Ook in de contacten tussen de school en de ouders is het een wij-zij tegenstelling geworden. Nee! Het is wij samen, wij Rotterdammers!”* Verder stoort een enkeling zich eraan dat leerkrachten een discussie aangaan met de kinderen over dergelijke maatschappelijke gebeurtenissen. Zij vinden het onverantwoord dat zulke jonge kinderen al naar hun mening gevraagd wordt. Kinderen zouden volgens hen onwetend gehouden moeten worden.

4.3.5 De invloed van contextuele factoren

Uit paragraaf 4.3.1 blijkt dat in het ouderbeleid van de diverse scholen nauwelijks sprake is van verschillen tussen de scholen in de vormgeving van de individuele oudercontacten. Ook de tevredenheid van ouders en leerkrachten op de verschillende scholen over deze contactmomenten loopt weinig uiteen. Wel is in dit verband opvallend dat juist op de school met de meeste collectieve voorzieningen voor ouders, de grootste ontevredenheid heerst.⁴⁰ Mogelijk heeft het ermee te maken dat daardoor bij de ouders wensen of verwachtingen ontstaan, waaraan in de min of meer ongewijzigde individuele oudercontacten onvoldoende tegemoet gekomen wordt.

De leerkrachten variëren, zoals in paragraaf 4.3.2 zichtbaar werd, behoorlijk in leeftijd, opleiding, werkervaring en hun motivatie om op een school met veel allochtone leerlingen te werken. Er zijn enkele zwak tot matige verbanden vastgesteld tussen deze achtergrondfactoren en de tevredenheid van de leerkrachten over de oudercontacten (zie Homals-analyse bijlage 7, figuur 4.3.1). Zo is het opvallend dat leerkrachten die er bewust voor hebben gekozen om te werken op een school met een hoog percentage allochtone leerlingen en/of met de meeste zekerheid zeggen er

⁴⁰ Ruim 60% van de geïnterviewde ouders van deze school behoren tot de minst tevreden, tegen 40-50% op de andere scholen (N=66).

opnieuw voor te kiezen als zij van werkplek zouden veranderen, vaak iets minder tevreden zijn over de oudercontacten. Mogelijk is dit te verklaren met dat deze leerkrachten ambitieuzer zijn en graag meer uit deze contacten zouden willen halen dan nu het geval is. Verder kan met veel voorzichtigheid gesignaleerd worden dat er bij de meer tevreden leerkrachten vaker aandacht voor oudercontacten in het curriculum van hun opleiding was, dan bij de minder tevreden leerkrachten.⁴¹ Ten slotte is er een weliswaar eveneens voorzichtige indicatie dat leerkrachten die minder tevreden zijn over de oudercontacten, de oplossing voor leerproblemen eerder op school dan in de samenwerking met ouders zoeken.⁴²

In de achtergrond van de ouders is, blijkens paragraaf 4.3.3, eveneens enorme variatie. Maar ook hier zijn slechts enkele voorzichtige indicaties voor verbanden tussen deze individuele factoren en de tevredenheid van de ouders over de communicatie met de leerkrachten. Zo zijn ouders die de Nederlandse taal nauwelijks of matig beheersen en/of zelf geen of weinig scholing hebben gehad doorgaans meer tevreden over de schoolcontacten, dan ouders die de Nederlandse taal voldoende tot goed beheersen en hoger geschoold zijn (zie Homals-analyse bijlage 7, figuur 4.3.2). Vermoedelijk heeft dit er mee te maken dat de eerste groep minder kritisch is dan de tweede. Overigens zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen beide groepen in de culturele visie op de verantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan van de kinderen en het belang van school-oudercontacten. Verder zijn ouders die tevreden zijn over de schoolprestaties van hun kind doorgaans ook iets meer tevreden over de schoolcontacten.⁴³ Ten slotte geeft dit onderzoek geen noemenswaardige indicatie voor een verband tussen etnische afkomst en tevredenheid.⁴⁴

Verder is er een vergelijking gemaakt tussen de groep ouders waarvan de leerkrachten tevreden zijn over de onderlinge contacten en de groep ouders waarvan de leerkrachten niet zo tevreden zijn over de onderlinge contacten (zie Homals-analyse bijlage 7, figuur 4.3.3) Dat levert opvallende conclusies op. Leerkrachten blijken minder tevreden over de contacten met ouders naarmate zij slechter Nederlands spreken en lager opgeleid zijn. Ook zijn ze minder tevreden over de contacten met ouders die in hun vaderland naar school geweest zijn⁴⁵ en/of waarvan hun eigen ouders

⁴¹ Bij bijna 50% van de meest tevreden tegen 10% van de minder tevredenen (N=17). Het aantal leerkrachten waarbij er aandacht was in het curriculum is echter zeer gering (4).

⁴² Bijna 50% van de minst tevredenen tegen zo'n 15% van de meest tevredenen (N=16).

⁴³ Bijna 60% van de ouders die tevreden zijn over de schoolprestaties behoren tot de meest tevredenen over de schoolcontacten, tegen 40% van de ouders die matig tot ontevreden zijn over de schoolprestaties (N=65).

⁴⁴ Door de grote variëteit aan geboortelanden is dit ook moeilijk vast te stellen.

⁴⁵ Met de ouders die in het vaderland naar school geweest zijn verloopt 53% van de contacten volgens de leerkrachten niet naar tevredenheid, tegen 33% van de contacten met de ouders die

weinig of geen contacten hadden met de school. Tot slot zijn ze doorgaans minder tevreden over contacten met mannen dan met vrouwen. Het lijkt er kortom op dat naarmate de sociale afstand groter wordt, zij meer moeite hebben om de contacten naar eigen tevredenheid te laten verlopen. De onderzoeksgegevens geven er geen aanleiding toe dat dit terug te voeren is op verschillen in culturele visie op ieders verantwoordelijkheid in de schoolloopbaan en het belang van de onderlinge contacten hiervoor. Wel ligt het voor de hand dat de genoemde achtergrondvariabelen van invloed zijn op de mate waarin ouders erin slagen deze visie handen en voeten te geven. Ook is het in het verlengde van paragraaf 4.2 aannemelijk dat hier de beeldvorming van leerkrachten over oudergroepen waarmee zij een grotere sociale afstand hebben een aanzienlijke rol spelen.

Ten slotte lijkt de invloed van de maatschappelijke verharding slechts door weinigen ook binnen de schoolmuren gevoeld te worden. Dit onderzoek biedt echter te weinig aanknopingspunten om hier daadwerkelijk een uitspraak over te kunnen doen.

4.4 Conclusies

In dit hoofdstuk is ingegaan op de tweede onderzoeksvraag naar de factoren die van invloed zijn op het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders. Per mogelijke factor van invloed worden hier de voornaamste bevindingen nog een keer weergegeven.

Cultuur verschillen

Algemeen gesproken zijn de cultuurverschillen in de visie van leerkrachten en allochtone ouders op school en de rol die beiden in de ontwikkeling van de kinderen zouden moeten hebben, niet erg groot. Ouders hechten een groot belang aan school wanneer het gaat om de toekomst van hun kinderen (zie ook Ledoux *et al*, 1992)⁴⁶. De schoolloopbaan wordt daarbij door zowel ouders als leerkrachten als een gedeelde verantwoordelijkheid gezien. Ze vinden het beiden dan ook belangrijk dat er sprake is van regelmatige onderlinge contacten (zie ook Smit, 2005; Weerd en Krooneman,

in Nederland naar school geweest zijn. De ontevredenheid neemt toe tot 83% van de contacten wanneer ouders helemaal niet naar school geweest zijn (N=61).

⁴⁶ Ledoux, Deckers, De Bruijn en Voncken (1992) hebben een surveyonderzoek gedaan naar de ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het toenmalige onderwijsvoorrangsbeleid. Zij hebben daartoe onder meer 300 interviews afgenomen onder Nederlandse, Turkse, Marokkaanse, Surinaams/Creoolse, Surinaams/Hindoestaanse en Zuid-Europese ouders (50 interview per etnische groepering).

2002). Daarbij zijn partijen vooral uit op het verkrijgen en geven van informatie over het functioneren van het kind. Verder benadrukt een groot deel van de ouders het belang om, vooral bij problemen, samen te werken. Ook uit het onderzoek van Smit (2005: 86) blijkt dat ruim de meerderheid van de ouders afstemming over opvoeding en onderwijs zeer gewenst vindt. In het onderzoek van Veen en Van Erp (1995) komt eveneens naar voren dat veel ouders graag aangesproken willen worden op hun deskundigheid ten aanzien van hun eigen kinderen.

Over de wijze waarop ouders en leerkrachten hun rol zouden moeten vervullen ten aanzien van de ontwikkeling van het kind komen de visies eveneens sterk overeen. Leerkrachten hebben volgens beiden als belangrijkste taak het lesgeven en het scheppen van een gunstig pedagogisch klimaat. Over hun opvoedtaak wordt verschillend gedacht. Ouders krijgen zowel door henzelf als door de leerkrachten onder meer een opvallend grote rol toebedeeld wanneer het gaat om het direct stimuleren van de ontwikkeling en de schoolprestaties van de kinderen.

Hoewel ook over de oorzaken en oplossingen voor leerachterstanden en gedragsproblemen over het algemeen redelijke overeenstemming is, worden de accenten door leerkrachten en ouders op dit punt soms wat anders gelegd. Leerkrachten leggen bij leerachterstanden vooral de nadruk op de gebrekkige Nederlandse taalbeheersing en het sociaal zwakkere thuismilieu. De ouders denken dat het met name aan de capaciteiten en het karakter van het kind zelf ligt, en zoeken de oorzaak verder niet alleen in het thuismilieu maar ook bij de school. De oplossing wordt door beiden vooral gezocht in extra hulp en aandacht op school. Daarnaast wordt samenwerking tussen school en ouders in deze belangrijk gevonden. Over de voornaamste oorzaak van gedragsproblemen is men eenduidig: de thuissituatie en de opvoeding door ouders. Deze laatste vinden dat de verantwoordelijkheid voor de oplossing dan ook voor een belangrijk deel bij hen zelf ligt of dat er wederom in samenwerking uitgezocht moet worden wat te doen. Leerkrachten spreken vooral over de aanpak op school.

De invloed van culturele verschillen op de onderlinge communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders mag dus over het algemeen gesproken niet overdreven worden. Dit verklaart wellicht deels de doorgaans (redelijke) tevredenheid onder ouders en leerkrachten. Ook binnen de beide groepen zijn de verschillen in visie op de verantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan en de rol die leerkrachten en ouders hierin vervullen over het algemeen slechts gradueel. Hierdoor is het dan ook niet goed mogelijk om verbanden vast te stellen tussen de culturele visie en de tevredenheid van de gesprekspartners over de onderlinge communicatie.

Het zou echter onjuist zijn te stellen dat culturele verschillen helemaal niet van invloed zijn op de onderlinge contacten. In individuele gevallen zou er, met name als er problemen optreden, wel degelijk sprake van kunnen zijn dat de onderlinge

communicatie slecht verloopt omdat de betreffende leerkracht en ouder een uiteenlopende visie op de oorzaken en mogelijke oplossingen hebben. Deze ervaringen kunnen vervolgens ook van invloed zijn op de contacten met andere leerkrachten of ouders, doordat ze de wederzijdse beeldvorming beïnvloeden. De gesprekspartners zouden namelijk geneigd kunnen zijn deze ervaringen te generaliseren over andere leerkrachten of ouders. Hiermee komen we bij de volgende mogelijke factor van invloed op de onderlinge communicatie, namelijk de wederzijdse beeldvorming.

Wederzijdse beeldvorming

De beeldvorming van ouders over leerkrachten is over het algemeen positiever, dan de beeldvorming van leerkrachten over ouders. Dit neemt niet weg dat er ook een aanzienlijke groep ouders is dat wel twijfels heeft of negatief is over het functioneren van de leerkrachten als juf of meester van hun kind. Uit analyses bleek bovendien dat ouders met een dergelijke relatief negatieve beeldvorming over het algemeen ontevredener zijn over de communicatie met de leerkrachten, dan ouders met een meer positieve beeldvorming.

Bij leerkrachten heerst er in veel grotere mate scepsis over het functioneren van ouders in de rol van vader of moeder. Deze zouden hun kinderen over het algemeen onvoldoende ondersteunen in hun ontwikkeling en schoolloopbaan. Ook uit het onderzoek van De Weerd en Krooneman (2002: 39) blijkt dat op de zogenaamde zwarte scholen de overgrote meerderheid van de leerkrachten van mening is dat ze veel kinderen in hun groep hebben waarvan de ouders niet in staat zijn hun steun te bieden in de schoolloopbaan. In het onderzoek van Jepma (2005: 78) komt eveneens naar voren dat scholen met veel allochtone leerlingen een negatiever beeld hebben over de betrokkenheid van ouders dan scholen met overwegend autochtoon Nederlandse leerlingen. Er zit dermate weinig variatie in de beeldvorming van de in het kader van het onderhavige onderzoek geïnterviewde leerkrachten dat het moeilijk is om met behulp van analyses met kruistabellen of Homals een verband vast te stellen met hun tevredenheid over de communicatie. Wel viel in hoofdstuk 2 op dat deze tevredenheid gematigder is, dan die van de ouders. Het is aannemelijk dat dit samenhangt met de genoemde negatieve beeldvorming. Overigens signaleren De Ruiter, De Graaf en Maier (2006)⁴⁷ in hun onderzoek wel grote verschillen in de beeldvormingsprocessen

⁴⁷ De Ruiter, De Graaf en Maier hebben een multiple casestudie gedaan op twee zwarte basisscholen naar de verwachtingen van leerkrachten over ouders en wat daarmee gebeurt in schoolorganisaties. Zij hebben hiertoe 15 diepte-interviews met leerkrachten gedaan, 6 gesprekken met de adjunct-directeuren gevoerd, een teambijeenkomst gericht op het verbeteren van de contacten met ouders bijgewoond, 15 spelinloop-bijeenkomsten geobserveerd en 5 diepte-interviews en 14 korte gesprekken met ouders gehouden.

bij leerkrachten over ouders en over de relatie tussen school en ouders binnen schoolorganisaties, en geven zij aan dat dit spanningen oplevert. Leerkrachten die van mening zijn dat verbetering van het contact niet gaat lukken met ‘dit soort ouders’ staan dan lijnrecht tegenover leerkrachten die van mening zijn dat de verbetering van het contact niet gaat lukken met ‘dit team’. Doordat dit soort normatieve discussies op betreffende scholen onder tafel blijven, ondermijnen ze de mogelijkheden om tot daadwerkelijke vernieuwingen in het ouderbeleid te komen.

Het zal niet verbazen dat het zelfbeeld van zowel leerkrachten als ouders over het algemeen veel positiever is (zie ook Smit, 2005; Beemer, 2002). Dit neemt niet weg dat er ook overeenkomsten zijn tussen de wederzijdse beeldvorming en het zelfbeeld. Maar het beeld dat bijvoorbeeld leerkrachten over ouders hebben is echter hoe dan ook niet voor alle ouders geldig. Het gevaar van beeldvorming schuilt erin, dat deze naar alle ouders gegeneraliseerd wordt en bepalend is voor de wijze waarop in dit geval leerkrachten ouders benaderen en wat zij zeggen interpreteren – ook als ouders in werkelijkheid niet aan dit beeld voldoen. Het is dus van belang dat men zich zeer bewust is van de eigen beeldvorming en er kritisch op is of deze wel in overeenstemming is met de individuele gesprekspartners waarmee men van doen heeft.

Ten slotte valt op dat de wederzijdse beeldvorming van leerkrachten en ouders in de positie van gesprekspartners van elkaar, redelijk positief is. Ze ervaren elkaar als hartelijk en geïnteresseerd. Het meest negatief zijn de leerkrachten over de openheid van de ouders: ze zouden hen niet altijd alles vertellen. Ouders hebben op hun beurt de meeste twijfels over het vertrouwen dat de leerkrachten in hun stellen. Ook uit het onderzoek van Smit *et al* (2005) blijkt dat zij de indruk hebben dat leerkrachten geen hoge dunk van hun onderwijsondersteunend gedrag hebben. In de literatuur wordt wederzijdse vertrouwen en openheid vaak als één van de belangrijkste voorwaarden voor een goed lopende communicatie gezien. Hierop valt, als je naar de wederzijdse beeldvorming kijkt, al met al dus nog het nodige te winnen.

De context van de communicatie

De onderlinge communicatie wordt verder beïnvloed door contextuele factoren. Wanneer we kijken naar de onderzochte scholen, dan hebben deze allemaal een groot percentage allochtone leerlingen van grotendeels zeer diverse afkomst. Zij hebben echter geen van allen een erg uitgewerkte visie op de omgang met de culturele diversiteit binnen de school. Het valt verder op dat slechts één school zich expliciet presenteert als een school dat door veel allochtone leerlingen wordt bezocht. Geen van de scholen profileert zich met de meerwaarde die de aanwezige culturele diversiteit kan hebben voor doeleinden op het gebied van integratie en de sociale ontwikkeling van

kinderen. Leeman (1996)⁴⁸ benadrukt dat een dergelijk integraal beleid eveneens van belang is voor het bevorderen van gelijkwaardige oudercontacten waarbij wederzijdse ontmoeting en samenwerking centraal staan.

Ook als het gaat om oudercontacten, heeft geen van de scholen specifiek schriftelijk beleid geformuleerd. Het onderzoek van Weerd en Krooneman (2002) bevestigt eveneens dat doorgaans de enige documenten die over dit onderwerp bestaan paragrafen uit de schoolgids betreffen. Toch proberen vrijwel alle scholen actief de ouderbetrokkenheid te verhogen. Dit resulteert in een zeer variërend aanbod aan collectieve ouderactiviteiten, met overigens een al even variabel bereik. Opvallend is echter dat de wijze waarop de individuele contacten met ouders vorm gegeven wordt – zoals ook uit het vorige hoofdstuk blijkt – doorgaans zeer vergelijkbaar en onveranderd is. Op de onderzochte scholen lijkt de impact van het schoolbeleid op de individuele communicatie tussen leerkrachten en ouders dan ook minimaal te zijn.

Ook factoren uit de persoonlijke achtergrond van leerkrachten en ouders kunnen van invloed zijn op het verloop van de onderlinge communicatie. Zo valt het op dat de geïnterviewde informanten van de school nogal variëren in leeftijd en het aantal jaren werkervaring. Sommigen volgden hun opleiding en begonnen hun werkcarrière in een periode dat er nog nauwelijks sprake was van culturele diversiteit in het onderwijs. Anderen hebben hun opleiding recenter afgerond. Toch was ook bij hen de mate waarin hier in hun opleiding aandacht voor was sterk uiteenlopend. Hetzelfde geldt voor het onderwerp oudercontacten. Allochtone oudercontacten kwamen vrijwel helemaal niet aan bod. Bij degenen waar in de opleiding wel algemene aandacht was voor de oudercontacten, lijkt zich dit te vertalen in een toegenomen tevredenheid over deze contacten. Slechts een kleine helft van de geïnterviewden heeft er bewust voor gekozen om te werken op een school met een groot percentage allochtone leerlingen, maar de meeste zouden als ze opnieuw voor de keuze komen te staan niet anders willen. De meest genoemde motivatie daarvoor is dat ze het werk op een dergelijke school uitdagend vinden en dat het extra voldoening geeft. Ook wordt door een groot deel van hen de culturele diversiteit als een meerwaarde ervaren. Opvallend is echter dat juist de in dit opzicht meest gemotiveerde leerkrachten het minst tevreden zijn over het verloop van de communicatie met de allochtone ouders. Wellicht heeft dit ermee te maken dat zij hun ambities in het kader van het huidige ouderbeleid onvoldoende waar kunnen maken.

⁴⁸ Leeman heeft een literatuur- en bronnenonderzoek uitgevoerd naar theorieën en praktijken van interculturele communicatie in het onderwijs. Ten behoeve van een overzicht van de actuele praktijk vond er met behulp van de sneeuwbal methode tevens een telefonische belronde plaats. Haar studie omvatte zowel het intercultureel onderwijs, de communicatie in de klas als de communicatie tussen school en ouders.

De persoonlijke achtergrond van de ouders varieert zeer sterk. Zo is de etnische afkomst van ouders zeer uiteenlopend. De grootste groepen worden gevormd door de Marokkaanse en Turkse Nederlanders. De overige geïnterviewden komen uit 14 verschillende landen. Overigens wordt de indruk dat de invloed van etniciteit op de relatie tussen ouders en school minimaal is, door het onderzoek van Ledoux *et al* (1992) en Smit *et al* (2005) bevestigd. Hoewel vrijwel alle ouders in het land van herkomst geboren zijn, wonen de meeste van hen al meer dan 15 jaar in Nederland. De toekomstoriëntatie varieert vrij sterk. Hetzelfde geldt voor de Nederlandse taalbeheersing. Opvallend is echter dat slechts een klein deel nauwelijks tot geen Nederlands spreekt en een tolk nodig heeft bij gesprekken. Ook in het onderzoek van Smit *et al* (2005: 38) blijkt slechts ongeveer 10% van de geïnterviewden naar eigen zeggen slecht tot zeer slecht Nederlands te spreken. Het overgrote deel van de ouders is in het land van herkomst naar de basisschool geweest. Positieve herinneringen aan deze tijd overheersen. Negatieve herinneringen spitsen zich voor een groot deel toe op de strengheid van de leerkrachten en de fysieke straffen die op veel scholen werden uitgedeeld. Hun ouders hadden in de meeste gevallen eveneens contacten met de school, maar deze werden lang niet altijd structureel vorm gegeven. De geïnterviewde ouders zijn overwegend laag opgeleid. Verder heeft het grootste deel van hen geen werk of doet zogenaamde ongeschoolde arbeid. Hun eigen kinderen gaan meestal eveneens met plezier naar school. De tevredenheid van de ouders over hun schoolprestaties wisselt nogal.

Wanneer gekeken wordt naar de invloed van deze factoren op het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en ouders, dan valt vooral de volgende discrepantie op. Ouders die de Nederlandse taal niet zo goed beheersen en geen of weinig scholing hebben gehad, zijn doorgaans meer tevreden over de contacten die zij met de school hebben. De leerkrachten daarentegen zijn juist minder tevreden over de contacten met deze groep ouders. De onderzoeksgegevens wijzen uit dat dit nauwelijks te verklaren is met een verschil in visie op het belang van de onderlinge relatie. Mogelijk zijn betreffende ouders wel minder kritisch. Zo blijkt ook uit het onderzoek van Ledoux *et al* (1992) dat ouders die een geringe kennis van en ervaring met het Nederlandse onderwijs hebben, de school van hun kind al gauw goed vinden. Zij hebben daardoor een minder kritische en minder actieve houding in de relatie met de school (zie ook Veen en Van Erp, 1995). Een andere verklaring is dat deze oudergroep minder mogelijkheden heeft om hun eigen aandeel in de onderlinge relatie en de schoolloopbaan van hun kinderen handen en voeten te geven. Ook de problemen in de gezinssituatie spelen hier mogelijk een rol, zoals de veelal slechte arbeidsmarktpositie in combinatie met vaak grote gezinnen en/of ouders die er alleen voor staan. Dit wordt vervolgens mogelijk versterkt doordat leerkrachten vanwege hun beeldvorming over

hen lage verwachtingen hebben en zodoende ook zelf minder uitwisseling en samenwerking aangaan.

In dit verband valt verder op dat er de neiging bestaat om bepaalde voor de onderlinge communicatie beperkende eigenschappen van sommige ouders te generaliseren naar andere. Zo wordt bijvoorbeeld het probleem van de taalbarrière vaak onterecht groot gemaakt. Dit beeld wordt vervolgens nauwelijks gecorrigeerd doordat de contactmomenten tussen leerkrachten en ouders veelal kort en in een belangrijke mate eenzijdig zijn (vaak zijn vooral leerkrachten aan het woord). Hierdoor krijgt men waarschijnlijk een onvoldoende goede indruk van de werkelijke taalbeheersing van een ouder. Dus ook hier geldt dat individuele ouderaspecten een grote rol kunnen spelen in het verloop van de onderlinge communicatie, maar dat ervoor gewaakt moet worden dat te veralgemeniseren. Inzicht in en rekening houden met de diversiteit van de ouders is dan ook van groot belang.

Partnerschap

De door verreweg de meeste ouders en leerkrachten gedeelde visie op ieders rol in de ontwikkeling en schoolloopbaan van de kinderen en de gezamenlijke verantwoordelijkheid hiervoor, biedt veel mogelijkheden voor partnerschap en de hiervoor benodigde onderlinge communicatie. Vooral bij de ouders tekent zich daarbij een duidelijke behoefte tot samenwerking en afstemming af.

De grootste belemmering vormt echter de negatieve beeldvorming die vooral bij de leerkrachten bestaat over de ondersteuningsmogelijkheden van allochtone ouders. Deze zal hun verwachtingen en motivatie ten aanzien van een onderling partnerschap verminderen en een daadwerkelijk gelijkwaardige communicatie in de weg staan. De schoolse context lijkt met hun doorgaans nog weinig heldere visie en beleid ten aanzien van oudercontacten ook nog niet in alle opzichten rijp voor partnerschap. Ook in de individuele kenmerken van de partners zelf zijn beperkingen voor het realiseren van een dergelijk partnerschap te signaleren. Zo is er in de opleiding van leerkrachten slechts geringe aandacht voor het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden voor het onderhouden van (allochtone) oudercontacten. Ook de problemen in de thuissituatie van veel ouders en hun soms beperkte kennis van en ervaring met het Nederlandse onderwijs speelt mogelijk een rol.

In het volgende hoofdstuk worden de belangrijkste inzichten uit het onderzoek weergegeven. Daarbij wordt licht geworpen op de voornaamste knelpunten. Vandaar uit worden oplossingsrichtingen geformuleerd die een positieve impuls kunnen geven aan de vormgeving van partnerschap en de hiervoor noodzakelijke onderlinge communicatie.

Hoofdstuk 5

Het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders: knelpunten en oplossingsrichtingen

In voorgaande hoofdstukken is het verloop van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders en de factoren die daar mogelijk van invloed op zijn besproken. Het algemene beeld dat hieruit naar voren komt is behoorlijk positief. Als je kijkt naar de tevredenheid van de ouders en de school over wederzijdse communicatie, dan zijn beiden over het algemeen (redelijk) tevreden (hoofdstuk 3). Daarbij valt ook de waardering voor de onderlinge sfeer op en dat geen van beiden zich doorgaans erg lijkt te storen aan eventuele gedragingen van hun gesprekspartner die af zouden kunnen wijken van wat men zelf gepast vindt. Minstens zo belangrijk is echter de overeenstemming die er in grote lijnen bestaat tussen de school en de ouders over het belang van het onderwijs voor de kinderen en de gedeelde verantwoordelijkheid hiervoor (paragraaf 4.1). De vermeende cultuurverschillen blijken in dit opzicht groter dan de werkelijke. Dit biedt enorme perspectieven voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en ouders.

Eén van de factoren die, volgens dit onderzoek, het meest van invloed is op deze communicatie, is beeldvorming. Met name bij leerkrachten leven doorgaans behoorlijk negatieve beelden over de rol van ouders in de ontwikkeling van hun kind (paragraaf 4.2.2). Deze beelden nemen lage verwachtingen met zich mee ten aanzien van de mogelijkheden voor samenwerking. Dit zal ook bewust of onbewust van invloed zijn op de manier waarop de gesprekken met de ouders vorm krijgen en op hoe wat zij zeggen en doen, geïnterpreteerd wordt. Hierdoor worden beelden vaak weer versterkt en leer je elkaar en de mogelijkheden die je samen hebt onvoldoende goed écht kennen. Bij onderstaande analyse van de voornaamste knelpunten in de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders wordt dit mechanisme op verschillende punten zichtbaar.

Verder zijn er contextuele factoren waarvan gebleken is dat deze van grote invloed zijn op de onderlinge communicatie. Voor wat betreft de scholen is de belangrijkste factor: hun ouderbeleid (paragraaf 4.3.1). In de hierna volgende analyse komt dat steeds terug. De voornaamste beperking in de persoonlijke achtergrond van de leerkrachten lijkt het gebrek aan aandacht voor oudercontacten in de opleiding te zijn. Verder valt op dat juist de meest gemotiveerde leerkrachten vaak het minst tevreden zijn over hun communicatie met de ouders. Mogelijk hangt dit samen met dat zij hun ambities in het kader van het huidige ouderbeleid onvoldoende kunnen waarmaken. Kijkend naar de achtergrond van de ouders valt de volgende discrepantie

op. Ouders die de Nederlandse taal niet zo goed beheersen en geen of weinig scholing hebben gehad, zijn doorgaans meer tevreden over de contacten die zij met de school hebben, terwijl leerkrachten de contacten met deze ouders juist minder positief evalueren. Zoals eerder aangegeven kan dit op basis van de onderzoeksgegevens nauwelijks verklaard worden met een verschil in visie op het belang van de onderlinge relatie en de wijze waarop die vorm zou moeten krijgen. Wel ligt het voor de hand dat deze groep ouders hierover enerzijds minder kritisch is en anderzijds minder mogelijkheden heeft om de genoemde ambities waar te maken. De variatie in de achtergrondfactoren van met name de ouders laat dan ook vooral zien dat het verbeteren van de communicatie om het nodige *maatwerk* vraagt. Juist de individuele onderlinge contacten bieden een schat aan mogelijkheden om die diversiteit te verkennen en de onderlinge samenwerking daaraan aan te passen. Dat is de basis van waaruit je samen verder kunt. Daarom is de titel van deze rapportage: *terug naar de basis*.

Bij de lezer kan de indruk ontstaan dat scholen in dit concluderende hoofdstuk wel heel zwaar worden aangepakt. En hoe zit het dan met de ouders? Natuurlijk vraagt een goede onderlinge communicatie en samenwerking ook investering van hun kant. Ook veel ouders laten nogal eens de nodige steken vallen. Het kader waarin zij functioneren wordt echter in grote mate bepaald door de school. De school heeft vanuit haar professionele verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs een sturende rol in de relatie met de ouders. Hierdoor beschikken zij ook over de meeste mogelijkheden om deze relatie vorm te geven. Wanneer de school erin slaagt om hiervoor een duidelijk kader neer te zetten, worden de verwachtingen richting de ouders helderder en kunnen zij er ook op aangesproken worden wanneer zij zich op hun beurt onvoldoende inzetten. Daarom zijn de aanbevelingen in dit hoofdstuk in eerste instantie gericht aan de scholen en hun werknemers. Dit neemt niet weg dat het ook een inspiratiebron kan zijn voor ouders zelf die vanuit de eindverantwoordelijkheid die zij dragen voor het welzijn en de ontwikkeling van het kind een initiërende rol op zich kunnen nemen in de contacten met de school. Verder zouden lerarenopleidingen hun voordeel kunnen doen met de inzichten die dit onderzoek opgeleverd heeft, zodat aanstaande leerkrachten voor wat betreft de oudercontacten beter geoutilleerd het onderwijs ingaan.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste knelpunten in de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders uiteengezet. De eerste vijf hebben betrekking op de voorwaarden die nodig zijn om tot goede onderlinge communicatie te komen. De laatste drie gaan in op inhoudelijke knelpunten in de communicatie. Vanuit de gesignaleerde knelpunten worden aanbevelingen gedaan voor het verbeteren van de onderlinge communicatie, zodat deze een grotere bijdrage kan leveren aan de begeleiding van de ontwikkeling en schoolloopbaan van het kind. Het gaat hier om

oplossingsrichtingen. Deze worden meer concreet uitgewerkt in de “Handreiking Terug naar de basis: mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs.” Deze is verkrijgbaar via www.kpcgroep.nl/oudersenschool.⁴⁹

1. De vertaalslag van visie naar ouderbeleid

Het belangrijkste knelpunt in de communicatie tussen scholen en ouders is dat het nog te zeer ontbreekt aan een duidelijk kader hiervoor. Scholen willen graag goede contacten met ouders, omdat beiden bezig zijn met het opvoeden en leren van de kinderen. Zij zien hun ontwikkeling en schoolloopbaan daarom als een gedeelde verantwoordelijkheid. Hun visie is echter vaak weinig helder uitgewerkt in ouderbeleid (paragraaf 4.3.1). Doelstellingen met betrekking tot ouderbetrokkenheid worden voorsnog vooral vertaald in een zeer variërend aanbod aan ouderactiviteiten op groepsniveau (paragraaf 4.3.1). De wijze waarop de individuele oudercontacten vorm gegeven worden is veelal onveranderd: scholen hebben doorgaans een zeer vergelijkbaar basispakket aan gereguleerde en niet-gereguleerde communicatie met ouders (hoofdstuk 3). Daarbij komen onderwerpen waarbij het gaat om onderlinge uitwisseling en samenwerking maar weinig structureel aan bod, zoals: de thuissituatie, de opvoeding op school en thuis en de onderwijsondersteuning van ouders (paragraaf 3.2). Als gevolg hiervan worden ouders nogal eens afgerekend (in de vorm van ontevredenheid hoofdstuk 3, negatieve beeldvorming paragraaf 4.2) op onduidelijke verwachtingen van scholen (zie ook paragraaf 3.1 over de intakegesprekken), terwijl ze die zelf ook niet waarmaken.

Om goede contacten met de ouders te realiseren, zal de school voor zichzelf een heldere visie moeten hebben over wat ze met de ouders willen bereiken en dat systematisch moeten vertalen naar degelijk beleid. Vanuit een dergelijke basis ontstaat er zowel voor de school en haar medewerkers zelf als voor de ouders eenduidigheid. Het is daarbij belangrijk om daar vanaf de eerste contacten die ouders met de school hebben duidelijk over te communiceren en deze lijn vervolgens in de verdere oudercontacten consequent vast te houden.

⁴⁹ Via deze website is het mogelijk de handreiking gratis te downloaden of tegen kostprijs te bestellen.

2. Tweerichtingsverkeer

Echte communicatie betreft tweerichtingsverkeer. Daarbij gaat het om uitwisseling. Dergelijke uitwisseling kan resulteren in samenwerking. De huidige realiteit is dat het bij de gesprekken nog vooral gaat om informatieoverdracht van de school naar de ouders. Daarbij worden ouders soms voor het één of ander ingeschakeld, waaraan zij dan vervolgens op hun beurt in de praktijk al dan niet gehoor geven (paragrafen 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.8). Leerkrachten verwijzen dan vaak naar een weinig actieve houding van ouders. Ouders spreken nogal eens over een weinig vragende en luisterende houding van leerkrachten, hetgeen ook tijdens observaties opviel. Beide houdingen zijn verklaarbaar, zolang de opzet van het gesprek niet gericht is op en aangepast aan uitwisseling. Dit voert terug naar het eerste knelpunt.

Om tot tweerichtingsverkeer te komen, is een andere visie nodig op ouders als daadwerkelijke gesprekspartners. Ouders krijgen pas echt mogelijkheid een eigen inbreng te leveren, wanneer de daarvoor noodzakelijke voorwaarden er zijn. Zo kunnen zij hun in de thuissituatie opgebouwde kennis en ervaring met het kind delen, wanneer zij op een gelijkwaardige manier aangesproken worden op hun deskundigheid. Wanneer bovendien tijd genomen wordt om elkaar te leren kennen en er aandacht is voor de grondhouding van leerkrachten, creëer je een veilige en uitnodigende sfeer. Door de oudergesprekken een brede opzet te geven dat daadwerkelijk gericht is op informatie-uitwisseling, krijg je tweerichtingsverkeer en kun je tot haalbare afspraken komen waar beiden achter staan.

3. Tijd

Het misschien wel grootste en meest moeilijk op te lossen struikelblok is tijd. De omvang van de huidige geregleerde en niet-geregleerde individuele contactmomenten is te beperkt om tot echte communicatie te komen die bijdraagt aan uitwisseling en samenwerking (paragrafen 3.2 en 3.8). Het voldoet zelfs ternauwernood voor informatieoverdracht. Het aantal vaste momenten in het schooljaar waarop leerkrachten mondeling contact zoeken met de ouders is doorgaans beperkt tot twee of drie tienminutengesprekken. De meeste ouders hebben verder tussendoor nauwelijks contact.

Tijd is in het onderwijs echter een beladen onderwerp. Scholen ervaren dat ze er steeds maar taken bij krijgen, terwijl de daarvoor beschikbare tijd niet toeneemt. Ze ervaren dan ook een spanningsveld tussen het belang dat ze hechten aan de oudercontacten en de hoge werkdruk waarmee ze zich geconfronteerd zien.

Scholen worden gedwongen prioriteiten te stellen. Daarbij dient steeds opnieuw overwogen te worden welke plek oudercontacten krijgen en hoe je dat het beste organiseert. Ook hierbij gaat het in de eerste plaats om visievorming. Wanneer je de onderlinge communicatie zo vorm geeft dat ze leiden tot een verbeterde begeleiding van de ontwikkeling en het leren van het kind, dan is het niet langer een extra taak. Het gaat dan deel uitmaken van het primaire onderwijsproces. Verbeterde contacten dragen er bovendien aan bij dat je veel onderlinge conflicten kunt vermijden en je bij problemen in de ontwikkeling of het gedrag van het kind een goede basis hebt om op terug te grijpen. Eén en ander pleit ervoor meer tijd uit te trekken voor bestaande contacten en daarnaast ook extra ontmoetingsmomenten te creëren. Daarbij kan steeds gezocht worden naar relatief tijdseffectieve mogelijkheden.

4. Taalverschillen

Om met elkaar te kunnen communiceren, moet je elkaar kunnen verstaan. Dat dit in de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders geen vanzelfsprekendheid is, brengt voor de gesprekspartners veel onzekerheid met zich mee (paragraaf 3.2, 3.3 en 3.9). De omvang van het taalprobleem wordt echter in belangrijke mate overschat en/of er wordt een hoger taalniveau verwacht dan strikt genomen nodig is (paragraaf 4.3.3, 4.4, 6.3). Wanneer nuancering aangebracht wordt in het denken over taalbeheersing door daarin verschillende niveaus te onderscheiden (nauwelijks, matig, voldoende, goed en zeer goed), dan blijkt dat slechts een minderheid van de ouders de Nederlandse taal zo gebrekkig kent dat het niet mogelijk is om zonder tussenkomst van een tolk een gesprek te voeren. Bij ouders met een matige taalbeheersing kom je in de meeste gevallen met extra uitleg in eenvoudige bewoordingen en extra inspanning bij het luisteren al heel ver. Ook is er een grote groep ouders dat zich weliswaar nog erg gebrekkig uitdrukt, maar de taal toch voldoende beheerst om elkaar over en weer doorgaans goed te begrijpen.

Het risico bestaat dat je je te zeer laat verblinden door (vermeende) taalproblemen en daardoor geen oog meer hebt voor andere oorzaken die leiden tot communicatieproblemen. Het is daarom van groot belang de taalbarrière te relativiseren. Je ontdekt dan dat je ondanks een gebrekkige taalbeheersing samen met enige inspanning toch heel ver komt. Door daarnaast als school een duidelijk standpunt in te nemen ten aanzien van het belang van het beheersen van de Nederlandse taal voor de onderlinge samenwerking, spreek je ouders aan op hun eigen verantwoordelijkheid om Nederlandse taalcursussen te gaan volgen en – indien nodig - zelf zorg te dragen voor een tolk.

5. Het mobiliseren van ouders

Om te kunnen communiceren is het nodig dat je elkaar ontmoet. Meestal worden ouders op school uitgenodigd. Zij geven daar echter niet altijd gehoor aan. Daarbij moet onderscheid gemaakt worden tussen de individuele school-oudercontacten en de ouderactiviteiten op groepsniveau. Terwijl de opkomst van ouders voor de individuele contacten hoog is (paragrafen 3.2, 3.3), is het bereik met de collectieve ouderactiviteiten vaak een aandachtspunt (paragraaf 4.3.1). Hiervoor zijn de volgende twee verklaringen de voornaamste. Ten eerste sluiten de individuele contacten het beste aan bij de behoeften van ouders. Het belang ervan is ook het meest duidelijk, doordat het over hun eigen kind gaat. Ten tweede hebben deze gesprekken een meer verplicht karakter. Ouders die zich niet inschrijven of wegblijven bij deze contacten, worden daarbij meestal persoonlijk benaderd om alsnog een afspraak te maken. Hierdoor zijn ze voor ouders meer vanzelfsprekend geworden.

Hieruit kan geleerd worden dat het ook bij de activiteiten op groepsniveau belangrijk is om duidelijk voor ogen te hebben welk doel je nastreeft en welke ouders je daarvoor wilt bereiken. In het verlengde daarvan kan wederom expliciet naar de ouders gecommuniceerd worden wat de school verwacht en kunnen zij er vervolgens ook op aangesproken worden wanneer ze wegblijven. Het is daarbij zinvol om steeds het belang van het eigen kind te benadrukken en hen waar mogelijk als trekpleister te gebruiken. Door verder gebruik te maken van herkenbare en terugkerende rituelen, worden dergelijke activiteiten meer een vanzelfsprekendheid. Om zoveel mogelijk ouders te bereiken, zal daarnaast bij de organisatie rekening gehouden moeten worden met de praktische omstandigheden en de behoeften van de ouders. Ten slotte zul je altijd ouders houden die echt moeilijk bereikbaar zijn en waar je een *back-up plan* voor nodig hebt.

6. Onderwijsondersteuning door ouders

De communicatie moet eraan bijdragen dat school en ouders elkaar versterken in het begeleiden van de ontwikkeling en het leren van het kind. Leerkrachten kunnen dan in hun aanpak rekening houden met en gebruik maken van de informatie die zij van ouders krijgen. Scholen hopen echter vooral ook dat het eraan bijdraagt dat ouders het onderwijs van hun kind op allerlei manieren ondersteunen. Er heerst onder leerkrachten echter veel pessimisme over de wijze waarop de ouders, ondanks de pogingen van de school, die rol op dit moment vervullen (paragraaf 4.2.2). Ouders beklagen zich er daarentegen over dat het onderwerp onderwijsondersteuning in de contacten met de school te weinig aandacht krijgt, waardoor het hen ontbreekt aan de benodigde informatie (onder meer paragrafen 3.2 en 3.3). Tijdens de observaties van de gesprekken viel inderdaad op dat doorgaans slechts terloops en op heel algemene wijze aan bod komt wat ouders aan onderwijsondersteuning kunnen doen. Elke leerkracht lijkt er bovendien anders mee om te gaan. De eigen initiatieven van de ouders spelen hierin ook een belangrijke rol.

Door als school een heldere visie te hebben over welk onderwijsondersteunend gedrag je wenselijk vindt en structureel wilt stimuleren, ontstaat er bij ouders ook meer eenduidigheid over de door hen te vervullen rol. Om echt aan de slag te kunnen, hebben zij daartoe bovendien concrete informatie nodig die afgestemd is op de ontwikkeling van hun kind en hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Daarbij is het verder belangrijk dat er sprake is van *follow up*. Wanneer de school oudercursussen organiseert over onderwijs- en/of opvoedingsondersteunend gedrag, dan zullen deze het meest effectief zijn wanneer de leerkracht hiervoor zélf ouders actief benadert.

7. Het signaleren en aanpakken van problemen

Ouders en leerkrachten hebben elkaar helemaal nodig, wanneer blijkt dat er zich problemen voor doen in het leren of het gedrag van het kind. Beiden moeten dan op de hoogte zijn en steun verlenen aan de aanpak hiervan. Toch ontbreekt het bij zowel leerkrachten als ouders nogal eens aan een gevoel van 'er samen voor te staan' (paragraaf 3.3). De meest genoemde klachten bij leerkrachten is dat ouders veelal een irreëel beeld van hun kind zouden hebben en het probleem ontkennen. De ontevredenheid van ouders bestaat er vooral uit dat zij vinden dat ze te weinig en/of te laat voor extra gesprekken uitgenodigd worden. Hierdoor komt het voor hen als een verrassing en leeft al snel het gevoel dat er te weinig geprobeerd is om problemen in een eerder stadium aan te pakken.

Wanneer je bij problemen echte samenwerking wilt waarin ouders een betrokken en actieve rol vervullen, dan zul je daar in een zo vroeg mogelijk stadium mee moeten beginnen. Je wordt gelijkwaardige gesprekspartners door samen de mogelijke oorzaken en oplossingen te bespreken (handelingsplan). Daarbij is het belangrijk dat de rapportbesprekingen zodanig vorm gegeven worden dat ze er daadwerkelijk aan bijdragen dat er een gezamenlijke visie op de ontwikkeling van het kind ontstaat en je bij problemen een goede basis hebt om op terug te grijpen. Wanneer het kind al wat ouder is, dan dient bekeken te worden hoe deze in het geheel te betrekken. De kroon op het gezamenlijke werk is natuurlijk het samen vieren van de geboekte vooruitgang.

8. De schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs

Aan het einde van de basisschoolperiode bevindt zich nog een laatste communicatieve uitdaging: de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. De gesprekken hierover zorgen echter regelmatig voor veel frustraties (paragraaf 3.7). Leerkrachten lopen er tegenaan dat ouders in hun ogen vaak (te) hoge verwachtingen hebben. Bij ouders is eveneens teleurstelling over het advies, soms achteraf, de voornaamste reden voor ontevredenheid. Sommigen vinden bovendien dat ze te weinig ruimte krijgen in de procedures die leiden tot de schoolkeuze. Tijdens de observaties van de adviesgesprekken viel inderdaad op dat het advies vrij stellig gebracht wordt, leerkrachten nauwelijks informeren naar de mening van ouders en/of de tijd nemen om in gesprek te gaan over hun teleurstelling. Verder wordt door zowel leerkrachten als ouders het probleem gesignaleerd dat deze laatste regelmatig over onvoldoende informatie beschikken.

Hier wordt nogmaals duidelijk hoe belangrijk het is te investeren in de rapportbesprekingen. Zo kan er een gezamenlijk perspectief op de ontwikkeling van het kind ontstaan, waarbij ouders vroegtijdige signalen krijgen over de mogelijkheden en onmogelijkheden van hun kind. Om ervoor te zorgen dat leerlingen en hun ouders uiteindelijk goed geïnformeerd zijn, verdient het de aanbeveling om al voor groep 8 te beginnen met voorlichting daarover. Verder is het voor het bereiken van overeenstemming belangrijk dat de rollen van een ieder en de uitgangspunten van waaruit je tot een keuze komt van tevoren duidelijk zijn en er voldoende tijd wordt genomen.

Hoofdstuk 6

Onderzoeksopzet

In dit laatste hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet beschreven. Er is gebruik gemaakt van de *casestudy* benadering. Hierop wordt in de eerste paragraaf nader ingegaan. In de tweede paragraaf komt de wijze waarop de scholen en respondenten geselecteerd zijn en de respons en non-respons waarmee dat gepaard ging aan bod. Vervolgens wordt in de derde paragraaf gereflecteerd op mogelijke responsvertekingen. De laatste paragraaf gaat in op de lacunes van het onderzoek. Ook worden er suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

6.1 De kwalitatieve *casestudy* benadering

In dit onderzoek is gebruikt gemaakt van de *casestudy* benadering. Dit betreft een onderzoeksopzet waarbij één of enkele gevallen diepgaand onderzocht wordt. Eén van de eigenschappen van deze benadering (Wester, 1981: 24-32), is dat het eenheidskarakter van het onderzoeksobject gehandhaafd blijft bij het verzamelen en analyseren van de onderzoeksgegevens. Binnen die eenheid wordt op holistische wijze de complexiteit van een verschijnsel zo goed mogelijk gevangen, door gebruik te maken van uiteenlopende elkaar aanvullende veelal kwalitatieve onderzoeksmethoden. De onderzoeker volgt het sociale verschijnsel daarbij doorgaans van dichtbij via intensieve contacten en heeft er zelf grote inzicht in en betrokkenheid bij. De onderzoeksresultaten kunnen daarom doorgaans als zeer 'doorleefd' gekarakteriseerd worden.

In dit onderzoek hebben vier basisscholen als *cases* gediend. Er is binnen die scholen gebruik gemaakt van diverse vormen van kwalitatieve dataverzameling. Er is voor gekozen de visie en ervaringen van de communicatiepartners zelf een centrale plek binnen het onderzoek te geven. Daarom wordt de kern van het onderzoek gevormd door diepte-interviews met zowel de leerkrachten van de betreffende basisscholen als de allochtone ouders wier kinderen op dezelfde scholen les krijgen. Daarnaast hebben er eveneens diepte-interviews plaats gevonden met een aantal andere sleutelinformanten die informatie konden geven over het schoolbeleid betreffende oudercontacten en/of in deze contacten een speciale rol vervullen, zoals de schooldirecteuren of locatieleiders, de oudercoördinatoren, de assistenten ouderbetrokkenheid of de intern begeleiders. Ook is een aantal ouders geïnterviewd dat

een bijzonder actieve rol speelt binnen de scholen, zoals leden van de Medezeggenschapsraad of Ouderraad. Als leidraad voor deze interviews zijn vragenlijsten gebruikt (zie bijlage 2 – 4). Deze werden voor elke school iets aangepast. De vragen hebben veelal een open karakter en laat ruimte over om nader op bepaalde antwoorden in te gaan en door te vragen.

Om te zien hoe de communicatie in de praktijk verloopt, heeft er op etnografische basis observatie plaats gevonden van een aantal gesprekken tussen leerkrachten en ouders. Aan de hand van een observatieformulier (bijlage 5) werd hiervan aantekeningen gemaakt en een verslag geschreven. Deze geobserveerde gesprekken werden met elk van de betrokken gesprekspartners afzonderlijk kort nabesproken om zodoende ook inzicht te krijgen in de eigen visie op het verloop van het gesprek.

Op een enkele school is aan leerkrachten en ouders in afzonderlijke bijeenkomsten een serie videofragmenten van allochtone oudercontacten voorgelegd, waarna tijdens een groepsdiscussie een bespreking volgde van hun observaties.⁵⁰ Na deze ervaring is echter afgezien van het verder hanteren van deze onderzoekstechniek. De belangrijkste reden hiervoor is dat de opnames in grote mate over de uitzonderlijke gevallen binnen de school gaat, waardoor een karikuraal beeld van de ouders ontstaat. Doordat het slechts fragmenten betreffen, gaf het verder te weinig aanknopingspunten voor discussie over het verloop van dergelijke gesprekken. Het veronderstelde voordeel dat dergelijke concrete visuele voorbeelden zou moeten opleveren, ging hiermee voor een belangrijk deel verloren. Ten slotte is deze onderzoeksmethode voor de respondenten erg tijdsintensief, doordat zowel tijd genomen moet worden voor het bekijken van de videobeelden als voor het bespreken ervan.

Verder heeft er een documentanalyse plaats gevonden om inzicht te verkrijgen in het beleid van de school in zake de culturele diversiteit binnen de schoolmuren, de oudercontacten over het algemeen en de allochtone oudercontacten in het bijzonder. Daartoe zijn schoolgidsen, websites, schoolplannen, aanvullende plannen in het kader van bijvoorbeeld de brede school, schoolkranten, nieuwsbrieven en een informatiefilm bestudeerd.

Ten slotte is enkele maanden na afronding van het onderzoek op de betreffende scholen contact met hen opgenomen voor een evaluatief gesprek. Dit gesprek vond plaats met diegene die voor de onderzoeker als contactpersoon optrad. Dit betrof de directeur of de oudercoördinator. Tijdens deze gesprekken werd gepraat

⁵⁰ De fragmenten komen uit de 16-delige documentaireserie van IdtV-DITS 'Haagse Klasse: op school in de Schilderswijk', uitgezonden door de AVRO.

over hoe de school terugkijkt op haar deelname aan het onderzoek en wat het onderzoeksverslag hen opgeleverd heeft (zie bijlage 6)

Per school zijn de onderzoeksbevindingen beschreven en geanalyseerd in afzonderlijke onderzoeksrapporten. In deze eindrapportage worden de onderzoeksgegevens van de diverse scholen samengevoegd. Hiervoor is gekozen vanwege de grote onderlinge vergelijkbaarheid van de bevindingen, de kwantitatieve meerwaarde en de mogelijkheid die zo ontstond voor een nadere studie van verbanden via enkele statische analyses. Daarnaast worden de verschillende scholen onderling vergeleken en eventuele verschillen beschreven.

6.2 Selectie van de scholen en respondenten, respons en non-respons

Selectie van de scholen, respons en non-respons

Er is voor gekozen om dit onderzoek plaats te laten vinden op basisscholen in de Randstad. Hiervoor waren verschillende redenen. Op basisscholen doen ouders hun eerste ervaringen met het onderwijs van hun kinderen op, er vindt relatief intensief contact plaats tussen leerkrachten en ouders en de ouders hebben er door de aanwezigheid van een vaste groepsleerkracht voor hun kinderen een duidelijk aanspreekpunt. In de Randstad bevindt zich de grootste concentratie allochtone Nederlanders, welke eveneens terug te vinden zijn in de leerlingpopulaties van veel basisscholen. Om voor deelname aan het onderzoek in aanmerking te komen moest het leerlingenbestand van een school voor minimaal 25% uit allochtone leerlingen⁵¹ bestaan. In de praktijk hadden de deelnemende scholen een veel groter percentage allochtone leerlingen (zie paragraaf 4.3.1). Verder zijn de scholen geselecteerd op basis van al aanwezig schoolbeleid met betrekking tot allochtone oudercontacten. Er zijn scholen gekozen die variëren in de mate waarin en het soort maatregelen dat zij al getroffen hebben om de contacten tussen school en allochtone ouders te verbeteren. Daarbij is er eveneens naar gestreefd om in het onderzoek een school te betrekken die bekend staat om *best practices* (school 4).⁵²

⁵¹ Leerlingen welke door de gemeente een gewicht van 1.90 toegekend krijgen bij de verdeling van de gelden voor het onderwijs. Van deze leerlingen is één of beide ouders in het buitenland geboren. Overigens is deze regeling inmiddels veranderd.

⁵² Deze school is in de presentatie van de onderzoeksbevindingen nauwelijks meer als zodanig terug te vinden. Dit komt omdat de school zich, zoals uit paragraaf 4.3.1 bleek, nauwelijks onderscheid van de anderen in de wijze waarop zij de individuele oudercontacten vorm geeft. Een school die in dit opzicht als voorbeeld voor andere scholen kan dienen, bleek moeilijk te vinden. Via een lid uit de begeleidingscommissie, Talea van der Wal, zijn wel de ervaringen van een dergelijke school in de aanbevelingen meegenomen (zij was daar tot voor kort directrice).

De eerste contacten vonden doorgaans met de betreffende gemeente plaats. Via een medewerker van de afdeling onderwijs werd inzicht verkregen in het beleid van de gemeente met betrekking tot het stimuleren van school-oudercontacten⁵³, een overzicht van de scholen die voldeden aan het criterium van minimaal 25% allochtone leerlingen en eventuele nadere toelichting hierop. Per gemeente werd met een viertal van deze scholen telefonisch contact opgenomen en een afspraak gemaakt voor een oriënterend gesprek. In dit gesprek werd nadere toelichting op het onderzoek gegeven en nadere informatie verkregen over de school (zie bijlage 1). Bij de selectie van een vierde school ben ik expliciet op zoek gegaan naar een school met lange ervaring als het gaat om actief ouderbeleid en bekend staat om haar *good practices*. Een begeleidingsorganisatie die al jaren lang scholen ondersteund in de vormgeving van ouderbetrokkenheid heeft voor mij een aantal scholen benaderd.

In totaal zijn op deze wijze zeventien scholen gevraagd of zij mee zouden willen doen aan het onderzoek. Slechts vijf van hen waren bereid tot deelname (een respons van 30%). Hiervan zijn vier scholen geselecteerd. Vrijwel alle scholen die niet mee wilden doen, gaven hiervoor als reden de hoge werkdruk. Dit had veelal te maken met specifieke actuele ontwikkelingen als een fusie, de bouw van een nieuw schoolgebouw, de bedreiging in het voortbestaan van de school, de introductie van een nieuwe leer methode, deelname aan een ander project of reeds vastgestelde prioriteiten voor het betreffende schooljaar waar het onderzoek niet in zou passen. Verder benadrukten sommige scholen geen behoefte te hebben aan een dergelijk onderzoek omdat de oudercontacten al goed lopen of omdat er al recentelijk een onderzoek of ouderpeiling heeft plaats gevonden. Een enkele school vond om die reden de belasting voor de ouders te groot.

Selectie van de respondenten, respons en non-respons

Op de geselecteerde scholen zijn de leerkrachten van de groepen 2, 3, 6 en 8 gevraagd voor een interview. Er is voor deze groepen gekozen, omdat dan alle bouwen vertegenwoordigd waren. Verder spelen er in de betreffende groepen diverse thema's een rol waardoor er vaak relatief intensievere contacten met de ouders plaats vinden. In groep 2 is dat de overgang naar groep 3 of de mogelijkheid van een jaar extra kleuteren. In groep 3 de start met het leren lezen en schrijven. In groep 6 wordt vaak gestart met het geven van huiswerk en zouden kinderen de leeftijd bereiken waarop relatief veel gedragsproblemen voorkomen. In groep 8 speelt de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs.

De betreffende school zelf kon helaas vanwege omstandigheden niet aan het onderzoek deelnemen.

⁵³ In twee van deze gemeenten zijn ze op bezig met een project 'meer kansen met ouders'.

De bereidheid om mee te werken was zeer groot. Iedereen die voor een interview werd benaderd ging akkoord. In totaal ging het om 17 leerkrachten. Verder zijn 13 sleutelinformanten geïnterviewd (sommigen van hen werden tevens als leerkracht bevraagd): namelijk 4 directeuren of locatiehoofden, 4 interne begeleiders, 2 bouwcoördinatoren, 2 oudercoördinatoren en 3 assistenten ouderbetrokkenheid (een groepsinterview).

De geïnterviewde ouders hadden doorgaans leerlingen in de klassen van de geïnterviewde leerkrachten. Per klas werd van een viertal leerlingen de ouders benaderd. Daarbij is steeds gevraagd naar de ouder die het meeste contact met de school onderhoudt (zie ook paragraaf 4.3.3). Verder is ernaar gestreefd om zowel met ouders te spreken waarmee de contacten volgens de leerkrachten goed verlopen als met ouders waarmee de contacten volgens hen niet zo goed of slecht verlopen.⁵⁴ Ook is getracht om de respondenten qua etnische achtergrond een afspiegeling te laten zijn van de school. Beide is aardig gelukt.

Met behulp van de leerlingenlijsten en de via de leerkrachten verkregen achtergrondinformatie benaderde de onderzoeker verder vrij willekeurig ouders voor een interview. De school werd van deze selectie niet op de hoogte gesteld om de anonimiteit van de ouders te kunnen garanderen. De onderzoeker ging doorgaans voor het maken van de afspraken bij de ouders op bezoek. Bij wijze van visitekaartje nam zij de nieuwsbrief van de school mee waarin het onderzoek reeds werd aangekondigd. Soms werd de afspraak telefonisch gemaakt, bijvoorbeeld wanneer ouders werden benaderd vanwege hun actieve rol in de Medezeggenschapsraad of Ouderraad. De ouders kregen in beide gevallen een schriftelijke bevestiging van de afspraak.⁵⁵ Hierin stond eveneens nogmaals een schriftelijke uitleg van de bedoeling van het onderzoek, zodat de respondenten dat rustig konden nalezen.

Ook onder ouders was er een hoge respons. Van de 82 geselecteerde ouders waren 66 bereid om mee te werken aan een interview (een respons van 80%). Slechts 10 van hen wilden niet geïnterviewd worden. Enkelen van hen hadden in eerste instantie wel een afspraak gemaakt, maar zeiden deze in tweede instantie af. De meest

⁵⁴ Definitie van een contact dat goed verloopt: er is regelmatig contact met de betreffende ouder(s) én als er contact is, dan verloopt deze naar tevredenheid van de leerkracht. Definitie van een contact dat niet zo goed of slecht verloopt: er is weinig contact met betreffende ouder(s) en/of als er contact is verloopt dit niet naar tevredenheid van de leerkracht. Tot deze laatste categorie behoorde overigens een kleine 25% van de ouders uit de betreffende klassen. In veruit de meeste gevallen wordt dat volgens de leerkrachten veroorzaakt door de gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal. Bij andere ouders zou het probleem in hun houding liggen (afstandelijk, verlegen, weinig contact, te hoge verwachtingen, het niet bespreekbaar zijn van sociale problemen). Bij sommigen spelen grote problemen in de gezinssituatie een rol.

⁵⁵ De afspraken werden in bijna alle gevallen goed nagekomen.

genoemde reden om niet mee te willen werken was dat ouders niet de indruk hadden een nuttige bijdrage te kunnen leveren aan het onderzoek of er geen belangstelling voor hadden omdat zich geen bijzonderheden voordoen in het contact dat ze met de school hebben. Verder hadden sommige ouders het te druk vanwege een dubbele baan of de start aan een nieuwe opleiding. Enkelens lichtten hun weigering verder niet toe. Zes ouders zijn nooit thuis getroffen of de adresgegevens op de leerlingenlijst bleken onjuist. De non-respons bestond in ruime meerderheid uit ouders waarvan de leerkrachten aangaven wel goed contact met hen te hebben. Met een kleine helft van hen lopen de contacten niet naar tevredenheid.

Verder zijn er 18 oudergesprekken geobserveerd. Alle leerkrachten waren – in een enkel geval na enige aarzeling – bereid één of meerdere rapport- of schooladviesgesprekken door de onderzoeker te laten bijwonen. Van de ouders had slechts één van hen hier bezwaar tegen. Er werd door de leerkrachten echter nauwelijks ingegaan op het verzoek om de tussentijdse extra gesprekken die soms bij problemen plaats vinden bij te laten wonen. Hiervoor waren uiteenlopende redenen: er vond in de onderzoeksperiode geen gesprek plaats, het gesprek vindt spontaan plaats waardoor er geen gelegenheid was de onderzoeker er bij uit te nodigen, er zijn vaak al meerdere mensen bij een dergelijk gesprek aanwezig waardoor het voor de ouder te veel werd bevonden om er nog iemand bij uit te nodigen en/of de problematiek werd hiervoor te zwaar bevonden.

6.3 Responsvertekeningen

Bij elk onderzoek moet de vraag gesteld worden of er zich ook vertekeningen voordoen in de onderzoeksbevindingen. Veenman (2002: 1-19) vestigt daarbij bijzondere aandacht op etnisch-specifieke vertekeningen bij dataverzameling in het kader van minderhedenonderzoek. Hier zal op een aantal van deze aspecten nader ingegaan worden.

Het onderzoeksontwerp: onderwerp en onderzoeksmethode

De mate waarin individuen bereid zijn om aan een interview mee te werken en de vragen naar waarheid te beantwoorden is in grote mate afhankelijk van wat het onderzoek inhoudt, wie het onderzoek doet en hoe het wordt uitgevoerd. Dit geldt voor alle onderzoeken, maar bij minderhedenstudies kan de vraag in welk belang het onderzoek eigenlijk is een nog grotere lading krijgen.

Ten eerste brengt dit met zich mee dat de introductie van het onderzoek erg belangrijk is. Voor dit onderzoek zijn ouders, zoals al aangegeven, persoonlijk benaderd. Een dergelijke benaderingswijze stelt de onderzoeker in de gelegenheid om

vertrouwen te wekken en alvast iets van een band te creëren met de potentiële respondent. Hier is steeds veel tijd voor genomen. Hier wordt onder het kopje ‘de interviewer en de respondent’ nog nader op ingegaan. De bedoeling van het onderzoek werd daarbij steeds zo goed mogelijk uitgelegd. Hierbij tekende zich overigens wel een spanningsveld af. In de uitleg werd aangegeven dat het een onderzoek betreft naar hoe de contacten tussen school en ouders verlopen, en dat het daarbij vooral ook belangrijk is om de ervaringen van de ouders te horen zodat de school daarvan kan leren. De verleiding is groot om toe te lichten dat goede onderlinge contacten in het belang van het kind is. Een dergelijke toelichting zou de motivatie van ouders om deel te nemen aan het onderzoek kunnen vergroten, maar vermindert de kans dat zij de ruimte voelen hierover een andere mening te hebben.

Overigens bleek ook bij de leerkrachten een goede uitleg van het onderzoek niet overbodig. De informatie die zij er van de directeur of andere collega over gekregen hadden, bleek dikwijls zeer summier. Bij hen bleek het nog moeilijker de toelichting neutraal te laten zijn, omdat de school er vaak voor gekozen heeft aan het onderzoek mee te doen vanuit het normatieve doel de contacten met de ouders te kunnen verbeteren.

Verder bestond er bij de onderzoeker een dilemma ten aanzien van het gegeven dat het onderzoek zich beperkt tot allochtone ouders. Hoewel er praktische argumenten voor de keuze van deze doelgroep en het gebruik van deze term zijn, vindt een deel van hen het – terecht – niet prettig om als zodanig benaderd te worden (zie ook inleiding). Ze voelen zich in een hokje gestopt en je creëert als onderzoeker daarmee een zekere afstand. Dit probleem werd vaak ondervangen door in eerste instantie tijdens de mondelinge introductie aan de deur de term allochtoon weg te laten. Het was ook niet nodig dat te benadrukken omdat van de meeste onderzochte scholen vrijwel alle ouders allochtoon waren en je dus kon voldoen met aan te geven dat er onderzoek werd gedaan naar de relatie tussen de leerkrachten en ouders van betreffende school. Wanneer in tweede instantie de bredere context van het onderzoek aan bod kwam, was er meestal meer tijd om de keuze van allochtone ouders als doelgroep rustig uit te leggen. Dit werd gedaan door aan te geven dat er al veel onderzoek is gedaan naar de ervaringen van autochtone ouders met de contacten met school, maar dat allochtone ouders bij deze grootschalige schriftelijke surveys meestal buiten beeld bleven.⁵⁶ Een toelichting die ingaat op de onderwijspositie van allochtone leerlingen en het belang van een verbeterde relatie tussen hun ouders en school, kwam – in verband met het vermijden van de eerder genoemde beïnvloeding van de antwoorden – hooguit na afloop van het interview aan bod.

⁵⁶ Denk aan Vogels (2002).

Ook de keuze van de onderzoeksmethode kan vergaande invloed hebben op de responspatronen. Er is in dit onderzoek bewust gekozen voor kwalitatieve diepte-interviews. Doordat de tijd wordt genomen voor een interview, ontstaat een vertrouwelijk gesprek en heb je meer kans de diepere gevoelens van (on)tevredenheid op tafel te krijgen. Dat verklaart wellicht ook de verschillen met de resultaten van de schriftelijke ouderpeilingen die op sommigen scholen zijn afgenomen. Deze waren vaak wat positiever – de antwoordtendensen komen doorgaans sterk overeen met landelijke gemiddelden – dan de resultaten uit dit onderzoek.

Verder hebben diepte-interviews eveneens voordelen wanneer de onderzoeker van doen heeft met zeer variabele niveaus in de Nederlandse taalbeheersing. Ten eerste kan het taalniveau makkelijker afgestemd worden op de verschillende geïnterviewden. Ten tweede maken de antwoorden op open vragen doorgaans snel duidelijk of de vragen al dan niet begrepen worden. Geïnterviewden kunnen zich minder gemakkelijk schuilen achter een eenvoudig ‘ja of nee’, terwijl ze in werkelijkheid de vraag niet begrepen hebben. Het hiermee verkregen inzicht in het taalniveau van de geïnterviewden deed het veronderstelde taalprobleem in grote mate relativeren. De groep ouders waarbij de taalbeheersing daadwerkelijk een probleem is voor het onderhouden van de onderlinge contacten, blijkt veel kleiner dan verondersteld.

Omdat de onderzoeker veel waarde hecht aan een vertrouwelijke sfeer tijdens het interview is uiteindelijk afgezien van het gebruik van geluids-opname-apparatuur. De meerwaarde van de opnamen boven de uitgebreide aantekeningen woog volgens haar niet op tegen het verlies van intimiteit door de aanwezigheid van een cassette recorder. Bovendien is het uitwerken van dergelijke opgenomen gesprekken zo tijdrovend dat het ten koste gaat van het aantal interviews dat afgenomen kan worden. Wel moet opgemerkt worden dat de citaten hierdoor uiteraard aan nauwkeurigheid hebben ingeboet.

Ook tijdens de observaties is er niet voor gekozen om video-opnamen te maken. Het informele etnografische karakter is hierbij verkozen boven de nauwkeurigheid van herhaalde observatie van beeldmateriaal. Nu al beïnvloedde de aanwezigheid van de onderzoeker zeer waarschijnlijk het verloop van de gesprekken. Vooral de leerkrachten zaten vermoedelijk bewuster in de gesprekken dan normaliter het geval is. Ook zou er naar alle waarschijnlijkheid meer terughoudendheid geweest zijn tegenover het verzoek gesprekken te mogen bijwonen, wanneer dit gepaard gegaan zou zijn van een videocamera. Nu al was dit voor sommige leerkrachten niet het favoriete onderdeel van het onderzoek.

De vragenlijst en de vragen

Bekend is dat vragenlijsten in het algemeen een belangrijke foutenbron zijn. Bij minderhedenonderzoek zijn er hieromtrent nog extra aandachtspunten. Ten eerste ten aanzien van het taalniveau van de geïnterviewden. Zoals al aangegeven biedt kwalitatief onderzoek betere mogelijkheden tot aanpassing van vragenlijst aan het variabele taalniveau dan een survey. Toch waren er begrippen die de onderzoeker voor problemen stelden. Sommige termen, zoals 'opvoeding', laten zich moeilijk eenvoudig en neutraal omschrijven. Het kwam voor dat het niet lukte de bedoeling van bepaalde (vooral wat meer abstracte) vragen duidelijk te maken en dat deze overgeslagen moesten worden of tot dubieuze antwoorden leidden. Verder bleken tijdens de testfase sommige vraagtypen minder geschikt bij geïnterviewden die de Nederlandse taal gebrekkig beheersen. Dit gold bijvoorbeeld voor schaalvragen en stellingen. Het kost dan veel tijd om de bedoeling van andersoortige vraagtypen uit te leggen, het is onzeker of de bedoeling daadwerkelijk begrepen wordt en de gegeven antwoorden inderdaad de eigen mening of ervaringen weerspiegelen. Ook het laten lezen van schriftelijke hulpmiddelen (bij schaalvragen) lukt niet altijd of is tijdrovend.

Verder is veel aandacht besteed aan de structurering van de vragenlijst. Zo zijn eenvoudige en aantrekkelijke vragen waarmee terughoudendheid en onzekerheid overwonnen wordt en een goede sfeer ontstaat vooraan geplaatst, zoals hoe het met het eigen kind op school gaat, of het er al dan niet met plezier naar toe gaat en vragen naar de eigen vroegere schoolervaringen.

De interviewer en de respondent

Ook de kenmerken en de houding van de onderzoeker zelf beïnvloeden de responspatronen. In dit verband bleek het in veel gevallen een groot voordeel dat de onderzoeker een vrouw is (de meerderheid van de geïnterviewden betroffen moeders) en zelf kinderen heeft. Het moederschap werd tijdens het leggen van de eerste contacten met de ouders en de interviews zelf in zekere zin expliciet als instrument ingezet. Dit gemeenschappelijke kenmerk gaf gespreksstof, een gevoel van wederzijds begrip en een ontspannen sfeer. Door in de rol van mede-ouder te stappen, werd de afstand die de rol van 'onderzoeker van de universiteit' creëert grotendeels opgeheven. Ook werd een stuk onzekerheid weggehaald door het benadrukken van de hoeveelheid ervaring die zij als ouders hebben, met vaak veel oudere kinderen dan ik (toen 3 en 6 jaar).

Daarnaast was de vrij grote hoeveelheid buitenlandervaring die de onderzoeker als antropoloog heeft opgedaan gunstig. Je weet enigszins hoe het is om in den vreemde te wonen, een vreemdeling te zijn. Je bent gewend talen om je heen te horen die je niet verstaat, creatief om te gaan met taal en in onbekende en/of onverwachte situaties te verkeren. Met geïnterviewden van Afrikaanse afkomst

ontstond al snel een ontspannen sfeer door de opgedane ervaring met en kennis van dat continent. Overigens kunnen meer algemeen kleine dingen een brug doen slaan, zoals het kennen van iemand anders die in een bepaald land gewoond heeft of de wens er zelf ooit eens naar toe te gaan.

Verder is zoveel mogelijk vermeden te werken met een officiële tolk. Door met een team van twee mensen te komen, wordt de sfeer al snel formeler. Bovendien is het moeilijker de afstand tussen jezelf en de geïnterviewde te verkleinen, wanneer je via een tolk praat. Wanneer de geïnterviewde de Nederlandse taal onvoldoende beheerste, vond het interview waar mogelijk plaats in het Engels of Frans. In andere gevallen trad iemand uit de eigen omgeving van de respondent als tolk op (de partner, een oudere zoon of dochter, een ander familielid of een vriend(in) of kennis). Op deze wijze behoud je de informele sfeer. Daarbij betroffen dit vaak dezelfde mensen die ook regelmatig bij de contacten tussen de betreffende ouder en de school betrokken zijn. Zij zijn daarmee 'insider' die soms ook waardevolle aanvullende informatie konden geven. Bovendien heb je dezelfde vertekening die de school in de contacten met betreffende ouders heeft en is het in het kader van het onderwerp van onderzoek een waardevolle ervaring. Slechts in een enkel geval is wel met een officiële tolk gewerkt.

Overigens is eveneens overwogen om – ter overbrugging van eventuele problemen met de Nederlandse taalbeheersing - met onderzoeksassistenten te werken die de interviews dan in de eigen taal van de respondenten zouden kunnen afnemen. Hier is uiteindelijk van afgezien omdat de taalproblemen doorgaans niet zo groot bleken dan verwacht. Verder is bij dit type onderzoek – zoals al aangegeven – het inzicht van de onderzoeker in en zijn/haar betrokkenheid bij het onderwerp van groot belang voor de kwaliteit van de bevindingen. Het inschakelen van een assistent zou hier afbreuk aan doen. In sociaal opzicht zou 'matching' naar etnische herkomst zowel voordelen (grotere bekendheid bij en mogelijk groter vertrouwen van de betreffende etnische groepering) als nadelen (rolconflicten, eventueel geen toegang tot bepaalde subgroepen binnen de eigen groepering, angst voor doorvertellen van bepaalde informatie in eigen kring) kennen (Veenman, 2002: 10).

Ondanks de pogingen om de sociale afstand tussen de onderzoeker en de geïnterviewden zo klein mogelijk te maken, werd de voor een interview benodigde vertrouwelijkheid niet altijd bereikt. Behalve kenmerken van de interviewer zijn ook kenmerken van de respondent hierop van invloed en deze kunnen verschillen. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om de houding tegenover (en ervaring met) onderzoek in het algemeen en dit onderzoek in het bijzonder. Maar ook eigenschappen als de leeftijd, het geslacht, het opleidingsniveau, de etnische herkomst (zie ook paragraaf 4.3.3), het karakter en het belang dat door de geïnterviewde gehecht wordt aan verschillen hieromtrent tussen zichzelf en de onderzoeker. Hetzelfde geldt natuurlijk voor de geïnterviewde leerkrachten en andere sleutelinformanten.

De context

Voor de geïnterviewden was de directe context waarin dit onderzoek plaats vond de school die door de eigen kinderen bezocht wordt (de ouders) of waar zij zelf werken (de leerkrachten en andere sleutelinformanten). Enerzijds heeft dit vermoedelijk een positieve invloed gehad op de bereidheid tot deelname. Naast eventuele persoonlijke belangstelling, volgden leerkrachten misschien ook het besluit dat de directie of het team genomen had ten aanzien van de deelname aan het onderzoek en werden zij hiervoor vrijgesteld van het lesgeven. Ook bij ouders deed de gezamenlijke link tot de school de afstand verkleinen en boezemde de aankondigingbrief met het logo van de school vertrouwen in.

Anderzijds zou het kunnen zijn dat een aantal ouders terughoudend is geweest in het geven van sommige informatie, omdat ze misschien toch bang waren dat de informatie onbedoeld op school terecht zou komen. Getracht is dat probleem zo veel mogelijk te ondervangen door zowel tijdens het eerste contact, als in de brief en gedurende het eigenlijke interview te benadrukken dat het interview anoniem is en er vertrouwelijk met de informatie omgegaan zal worden (“alle antwoorden van alle geïnterviewden worden samengevoegd en herkenbare voorbeelden worden niet letterlijk opgenomen”). Sommigen lieten duidelijk merken dat belangrijk te vinden (zij kwamen er soms zelf ook tijdens het interview nog op terug). Andere ouders gaven aan dat ze toch wel zeggen wat ze denken of niets te verbergen hebben. Van weer anderen werd niet duidelijk welk belang ze hechten aan deze toezegging en of ze die geloofden. Verder is er bewust voor gekozen het interview bij de ouders thuis af te nemen, zodat ze niet het gevoel hebben dat de school op de achtergrond aanwezig is en hen belemmert zich vrijelijk te uiten. Overigens waren de interviews met de leerkrachten veel minder anoniem. Door het geringe aantal en bij collega’s veelal bekende geïnterviewden, waren sommige antwoorden vrij gemakkelijk te herleiden. Mogelijk heeft dit soms geleid tot enige terughoudendheid in de antwoorden.

De keuze om de interviews bij de ouders thuis te laten plaats vinden, had eveneens een positief effect op de sfeer (meer informeel) en de vertrouwensrelatie met de onderzoeker. Het bezoek werd vaak gewaardeerd. Bovendien kregen de geïnterviewden doordat ze in hun eigen vertrouwde omgeving zijn en als gastheer of –vrouw optreden een wat dominantere positie van waaruit men makkelijker praat.

De interviews vonden meestal in een rustige omgeving plaats. Doordat de interviews doorgaans overdag plaats vonden, waren de kinderen (op de peuters na) meestal naar school en partners - die minder of geen contact hebben met de school - aan het werk. Er was verder zelden bezoek aanwezig, vermoedelijk onder meer doordat tijdens een eerste contact gezamenlijk tot een interviewafpraak gekomen was. Er is dus maar weinig sprake geweest van beïnvloeding van de aanwezigheid van derden. Overigens is het onderwerp van het onderzoek grotendeels ook niet erg gevoelig voor

bijvoorbeeld gezags- of gezinsverhoudingen, waardoor van de aanwezigheid van anderen ook niet persé een negatieve invloed uit zou gaan. Verder gebeurde het wel regelmatig dat er een tv-toestel aanstond. Toch werd dit door de onderzoeker nauwelijks als storend ervaren. Zij kon zich er wel voor afsluiten en de geïnterviewden leken er zo mee vertrouwd te zijn dat deze aan is dat zij er nauwelijks aandacht aan besteedden. Het geeft ook wel een informele sfeer en het is prettig dat eventuele stilte zo wat doorbroken wordt.

Ten slotte was er soms sprake van specifieke omstandigheden die van grote invloed waren op de antwoordtendensen van sommige geïnterviewden. Zo kwam ik bij ouders waarvan hun kind of zichzelf net een ernstig incident hadden gehad op school of die zich over heftige teleurstelling heen moesten zetten vanwege een tegenvallend schooladvies. Anderen hadden juist net een heel positieve ervaring achter de rug, zoals een leerkracht die voor het eerst een open les had georganiseerd en verrast werd met een zeer hoge opkomst onder de ouders. Dit soort situaties betrof echter uitzonderingen.

6.4 Lacunes en vervolgonderzoek

Interculturele communicatie wordt, zoals uit paragraaf 2.3 bleek, door vele factoren beïnvloed. Wanneer je onderzoek doet, moet je echter keuzes maken. Deze keuzes worden in belangrijke mate bepaald door de wetenschappelijke discipline van waaruit je het onderzoek doet. In dit onderzoek is het verschijnsel vooral vanuit een sociologisch perspectief bestudeerd. De sociale mechanismen die in de communicatie tussen leerkrachten en ouders een rol spelen zijn in kaart gebracht. Daarbij is ingezoomd op cultuurverschillen, beeldvorming en de context van de communicatie. Zoals in de eerder genoemde paragraaf is aangegeven spelen ook de individuele sociale vaardigheden die onder meer de interculturele competentie bepalen een belangrijke rol. Dit aspect is in dit onderzoek maar beperkt meegenomen en vergeet andersoortige psychosociale onderzoekstechnieken. Het verdient de aanbeveling dat hier in de specifieke relatie tussen leerkrachten en (allochtone) ouders nadere aandacht voor komt. Ook wanneer er sprake is van een training in interculturele communicatie zou er uitgebreider op dit punt ingegaan moeten worden, dan in dit rapport het geval is.

Verder is in dit onderzoek, zoals aangegeven, gekozen voor kwalitatieve onderzoeksmethoden. De voordelen hiervan zijn zojuist uitgebreid beschreven. Het nadeel van deze tijdrovende aanpak is echter dat het aantal interviews dat afgenomen kan worden relatief beperkt is. Dit bemoeilijkt het vaststellen van statische verbanden, tussen bijvoorbeeld de tevredenheid en de factoren die dit mogelijkwijs beïnvloeden. Dit wordt versterkt doordat de categorie ontevreden respondenten nogal beperkt van

omvang is. Om meer zekerheid te verkrijgen over de indicaties die hier in dit onderzoek over verkregen zijn, zou een grootschaliger vervolgonderzoek nodig zijn.

De motivatie voor dit onderzoek is de onderwijspositie van allochtone leerlingen en het ontbrekend inzicht in de relatie tussen school en hun ouders (zie paragraaf 2.1). Ook de onderwijspositie van leerlingen van laagopgeleide autochtone ouders vraagt om aandacht. Verder geldt ook bij deze groep ouders dat zij relatief slecht bereikt worden met schriftelijk survey-onderzoek. Het zou dan ook goed zijn wanneer onder deze oudergroep een vergelijkbaar kwalitatief onderzoek plaats vindt.

Zoals uit paragraaf 2.2 duidelijk werd, wordt het huidige denken over de relatie tussen school en ouders gedomineerd door het partnerschapsmodel. Beide partijen worden gezien als partners in het leren en de opvoeding van het kind. Eén van de voorwaarden daarvoor is een goede onderlinge communicatie. Dit rapport beoogt daar een hulpmiddel voor te zijn. Daadwerkelijke samenwerking en afstemming zullen van beide partijen echter veel inspanning vergen, zeker naarmate de sociaal-culturele afstand groter is. In het onderwijs zijn hier nog weinig voorbeelden van. Het zou dan ook heel waardevol kunnen zijn om de kunst hiervoor af te kijken bij de alom tegenwoordige gemengde relaties voor wie een dergelijke samenwerking en afstemming over culturele grenzen heen een dagelijkse realiteit is. Het zou interessant zijn daar onderzoek naar te doen.

Tot slot viel in dit onderzoek op dat scholen nog weinig bewust omgaan met de culturele diversiteit binnen de schoolmuren. Tegelijk hebben zij met de invoering van een nieuwe wet in 2006 (zie paragraaf 2.1.2) meer expliciet de taak gekregen om leerlingen voor te bereiden op hun functioneren in de pluriforme samenleving. De aanwezige culturele diversiteit kan dan ook een duidelijke meerwaarde voor het ontwikkelen van de hiervoor benodigde sociale vaardigheden met zich meebrengen. Een duidelijker visie hierop schept eveneens een andere klimaat voor de samenwerking met de ouders met tal van nieuwe mogelijkheden. School en ouders zullen elkaar bovendien hard nodig hebben om deze pedagogische opdracht gestalte te kunnen geven. Er is echter nog weinig informatie bekend die scholen handvaten geeft bij dit proces. Onderzoek hiernaar zou dan ook aan te bevelen zijn.

Nawoord

Er hebben met de in het onderzoek deelnemende scholen evaluatiegesprekken plaats gevonden waarin besproken werd hoe ze terug kijken op het onderzoek en wat ze aan het onderzoeksverslag hebben gehad. Naast waardevolle feedback, gaf het ook een fascinerende blik op hoe verschillend mensen informatie tot zich nemen en vervolgens gebruiken. De factor beeldvorming blijkt hier wederom het sleutelwoord. Deze is zo sterk aanwezig dat sommigen bij het lezen van de onderzoeksbevindingen vooral hun eigen beelden versterkt zien. Zo gaf één van hen aan: *“Het onderzoek bevestigt nogmaals dat hoe wij ons ook inspinnen, het toch moeizaam is en blijft om ouders te betrekken. Je trekt er hard aan, maar het komt niet echt van de grond. Het ligt niet aan de inzet van de leerkrachten. Het is een combinatie van factoren. Het is een geruststelling dat wat we doen het maximale is.”* Hier wordt zichtbaar hoe zeer beeldvorming, ofwel probleembelèving, een enorme blokkade kan opwerpen in het zoeken naar mogelijkheden voor oplossingen.

Bij anderen droegen de inzichten uit het verslag er wel aan bij dat er veranderingen optraden in de beeldvorming en ontstond ruimte en energie om daadwerkelijk met de ouders aan de slag te gaan. Een directeur ging enthousiast de confrontatie aan met zijn team: *“Ik heb de uitspraken van de ouders gekopieerd en uitgedeeld tijdens de vergaderingen. Kijk, dit is wat de ouders zelf zeggen. Kijk, dit is wat kan. Dit kan en moet. Het mag best wat steviger.”* Een oudercoördinator geeft eveneens aan: *“De oogkleppen zijn wat verder af. Je krijgt een bredere kijk. Dat geeft houvast. Ouders hebben een hogere verwachting van hun eigen rol dan wij dachten. Ze blijken op een andere manier schoolgericht zijn, dan wij soms van hen vragen. Als je dat weet, kun je je daar in de communicatie op richten. Je kunt die wetenschap op een positieve manier gebruiken. Je kunt vanuit hun beweging naar je eigen beweging.”*

Alleen al de ongebruikelijk hoge respons die in dit onderzoek onder ouders verkregen werd (80%), toont aan dat je met hen veel kunt bereiken. Ter vergelijking: bij scholen betrof een bijna even groot percentage de non-respons. Hopelijk laten zij zich door de bevindingen in deze rapportage alsnog inspireren en zullen vele scholen erin slagen om de beeldvorming opzij te zetten en gewoon met de ouders het potentieel aanboren dat onderling partnerschap voor de leerlingen met zich mee kan brengen.

Literatuur

- Alta, Sjoukje, Jet Burgert en Hanneke van Toorn (2001) *Eindrapport praktijkgericht onderzoek ouderparticipatie: Inventarisatie van belemmerende factoren, methodieken en voorwaarden voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie onder minderheden in het basisonderwijs*. Den Haag: B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies.
- Autar, K., C. Gelauff-Hanzon, M. J. de Jong en G. Walraven (1996) *Ouders en school: Strategieën voor versterking van de relatie tussen ouders en school*. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Autar, Krishna (1993) "Ouderpunten: Allochtone ouders en hun relatie met de school." In: *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 52, nr. 7, pp.: 8-11.
- Autar, K. (1990) "Ouderparticipatie een onvermijdelijke vereiste." In: *Samenwijs* 11, 1, 30-32.
- Aykaç, R. en M. Köktaş (1996) *Meerennen met je kind: een exploratief onderzoek naar de beleving van en ervaringen met het Nederlandse onderwijs onder Turkse en Marokkaanse ouders*. Utrecht: SOEBA.
- Beek, S., A. van Rooijen & C. de Wit (2007) *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q*Primair; 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Beemer, J. W. M. (2002) *Ouders in de school: Een onderzoek naar de participatie van Nederlandse en Turkse ouders op basisscholen in Tilburg*. Tilburg: Wetenschapswinkel Universiteit van Tilburg.
- Broeijer, C. (1993) "Ouders helpen ouders. Functie van sleutelouders in ouderpuntenproject." In: *Samenwijs*, februari 1993, p. 261-262.
- Carvalho, Maria Eulina P. de (2001) *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Daal, H. J. van, N. Broenink, E. Kromontono, N. Tabibian (2002) *Bevordering van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op basisscholen: Een quick scan van behoeften en perspectieven voor de provincie Zuid-Holland en de provinciale steunfunctie-organisaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Dermibas, Naci en Dick Carton (1996) *'n School van ons allemaal: een stapsgewijze aanpak ter bevordering van de betrokkenheid van allochtone ouders bij het basisonderwijs*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.

- Dongen, Josée van (1995) "Scholing en voorlichting voor ouders en leerkrachten in één project. Kiezen voor delen." In: *Samenwijs*, jrg. 16, nr. 1, pp.: 26-27.
- Dongen, Josée van (1993) "Ouders in de school: Informatie-avonden en betrokkenheid Turkse moeders." In: *Samenwijs*, jrg. 13, nr. 7, pp. 315-316.
- Driessen, G. & P. Tesser (1998) "Allochtonen in het onderwijs." In: R. Penninx, H. Münstermann & H. Entzinger (eds.) *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Epstein, J. L. (1995) "School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children We Share." In: *Phi Delta Kappan*, mei 1995, P. 701-712.
- Erp, M. van & A. Veen (1993) "Ouders en school, school en ouders." *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen* jrg. 23, nr. 2: 119-131.
- Erp, Marja van en Annemiek Veen (1990) *De relatie met de ouders op Amsterdamse onderwijsvoorrangsscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Es, Wander van, Frans Hubbard, Loes van Tilborg, Paul Vedder (2002) *Schakel tussen school en thuis: Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Samenwerken met ouders*. 's Gravenhage: Management Landelijke Activiteiten Onderwijskansen, Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Geelen, Eva (1996) "Eigen culturele inschattingen relativeren om misverstanden te voorkomen." In: *Samenwijs*, jrg. 16, nr. 5, pp.: 32-34.
- Gelauff-Hanzon, Carolien W. en Ellen A. Bouwer (1996) *Onderwijsvoorlichting: incidenteel of structureel? Analyse van projecten voor allochtone ouders en leerlingen*. Leiden: uitgever PEWA.
- Gelauff-Hazon, Carolien W. en Jannet van der Hoek (1996) *Migrantengezinnen versterken: De betrokkenheid van migrantenouders bij het onderwijs*. Leiden: PEWA.
- Gijsberts, Mérove en Marijke Hartgers (2005) "Minderheden in het onderwijs", in: *Jaarrapport Integratie 2005*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum/ Centraal Bureau voor Statistiek.
- Haddouche, Houcine (1996) "Pleidooi voor een andere begeleiding van eerste generatie Marokkaanse ouders: Niet de school of instelling moet het middelpunt zijn, maar de ouders." *Samenwijs*, jrg. 17, nr. 3, pp. 22-24.
- Henzen, Yvonne (1997) "Rotterdams project trekt ouders over de drempel. Met Ruzzak naar school: uniek en toch zo gewoon." *Samenwijs*, jrg. 17, nr. 5, pp. 23-26.
- Herweijer, Lex en Ria Vogels (2004) *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

- Hoek, J. van der (1996) *Hoge aspiraties verdienen concrete stimulering. Ondersteuning van tienerkinderen in migrantengezinnen*. Leiden: PEWA/Rijksuniversiteit Leiden.
- Hogeboom, B. (1994) *Ouders en schoolsucces. Activiteiten om ouders bij het onderwijs te betrekken*. Lisse/Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Serie Kind en Ontwikkeling.
- Houtman, Marja en Wytse Strikwerda (1996) *Turkse en Marokkaanse leerlingen in het Edese basisonderwijs: Oordeelsvorming van leerkrachten over hun leerlingen en betrokkenheid van ouders bij hun schoolgaande kind*. Nijmegen: Wetenschapswinkel.
- Jeffry, Howard (2000) "Een voorbeeld om na te volgen: Mentoren stimuleren de schoolprestaties." In: *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, jrg. 59, nr. 5, pp.: 10-12.
- Jepma, IJ. (2005) *Partners in onderwijs en opvoeding: een onderzoek naar het educatief en opvoedkundig partnerschap tussen scholen en ouders in relatie tot de culturele diversiteit in het basisonderwijs*. Amsterdam: Eduquality/Schepers Van Seventer.
- Jong, Susan de (2000) *Handboek ouderbetrokkenheid: een praktische handleiding voor scholen en welzijnsinstellingen die de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs willen vergroten*. Rotterdam: PJ Partners.
- Jungbluth, Paul (2003) *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, Paul (2002) "Het onderwijsonderzoek naar allochtone ouders moet nodig eens nuchter en volwassen worden." In: *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Kamps, Paul (1998) "De volgende stap: ouders en school in Rotterdam." *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 57, nr. 3, pp. 16-18.
- Kessener, Jindra en Barbara Meulman (1994) "Schoolcontactpersonen moeten cultuurverschillen overbruggen. Haags project heeft wisselend succes." In: *Didaktief*, jrg. 24, nr. 9, pp.: 18-19.
- Klaassen, Cees en Han Leeferink (1998) *Partners in opvoeding in het basisonderwijs: ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Klatter-Folmer (1998) "Ik wil dat mijn kind een goed diploma haalt: de rol van Turkse ouders in het schoolsucces van hun kinderen." In: *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 57, nu. 3, pp. 26-28.
- Ledoux, Guuske, Pieter Deckers, Elly de Bruijn, Eva Voncken (1992) *Met het oog op de toekomst: ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrrangsbeleid*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

- Leeman, Yvonne & A. Veen (1996): *Interculturele communicatie in het onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Leij, A. van der (red.), R. Rögels, H. Koomen en J. Bekkers (1991) *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding: Meninge n & ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Leng, Marius de (2002) *Een school maak je samen: richtlijnen voor een betere communicatie*. Almere: Steunpunt Minderheden Overijssel.
- Loggem, Diederik van en Krishna Autar (red.) (2002) *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Loo, José van (2004) *Effectief communiceren met ouders*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Marinelli, Claudia (2002?) *Kiezen voor delen: draaiboek basiseducatie op school voor allochtone ouders*. Rotterdam: de Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Marinelli, Claudia (2001) "Vond u het vroeger leuk op school? Allochtone ouders over hun onderwijservaringen." In: *Vernieuwing: Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, jrg. 60, nr. 5, pp.: 24-26.
- Marinelli, Claudia (1995) "Ouderparticipatie en onderwijspraktijk: Basiseducatie op school." In: *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 54, nr. 4, pp. 12-14
- Mars, Jan (2002) "Ouders en school. Een weerbarstige relatie." In: *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Meijers, F., M. Reuling en A. Jansen (1999) *Voorlichting of communicatie? De informatiebehoefte n van allochtone ouders en hun kinderen*. Meijers Onderzoek en Advies.
- Mol, Paulien (1995) "Ouderpunt Onderwijs Breda en omstreken: Ouderpunt wil school en allochtone ouder nader tot elkaar brengen." *Samenwijs*, jrg. 15, nr. 9, pp. 394-396.
- Nieuwebroek, Ard (2000) *Tienminutengesprekken met ouders*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- OCW (2006a) *Voorlichtingspublicatie: Wet van 9 december 2005, houdende opneming in de Wet op primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2006b) *Uitwerkingsnotitie Vernieuwing van Zorgstructuren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2005) *Intentieverklaring school-ouderbetrokkenheid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- OCW (2000) *Notitie: Aan de slag met onderwijskansen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Oosterhoudt, Rike van (2003) "School en ouders trekken samen op." In: *Breeduit, Nieuwsbrief Brede Buurtschool*, jr. 2 nr. 1.
- Pels, T. (2000): *Opvoeding en integratie: een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Van Gorcum, Assen.
- Peters, J. J. (1979) *Ouderparticipatie: Een innovatie? Een onderzoek naar de relatie ouders-school op basisscholen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ree, Yolande van der (2001) "Allochtone ouders willen 'warme communicatie' met de school van hun kind." In: *Uitleg, weekblad van het Ministerie van Onderwijs*, jrg. 17 nr. 9, pp.: 8-11.
- Rooijen, Arie van en Cees de Wit (2004) *School en ouders als partners: van visie naar praktijk, een handreiking voor basisscholen*. Den Haag: Nederlandse Katholieke vereniging van Ouders.
- Ruis, Paul (1996) "Ik voel niet die warme band met de school: schoolklimaat en conflictbeleving." In: *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 55, nr. 9, pp.21-23
- Ruiter, Dineke de, Willibrord de Graaf en Robert Maier (2006) "Contacten met allochtone ouders op zwarte basisscholen: de invloed van beeldvorming." In: *Migrantensutdies*, jrg. 22 , nr. 3.
- Shadid, W. A. (1998, herziene versie 2007) *Grondslagen van interculturele communicatie: Studieveld en werkterrein*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Slob, Liesbeth (1997) *Onderwijspositie en ouderbetrokkenheid: Over de positie van Turkse leerlingen in het onderwijs en de betrokkenheid van Turkse ouders in Nijmegen*. Nijmegen: wetenschapswinkel.
- Smit, Frederik; Driessen, Geert en Jan Doesborgh (2005) *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F. (2002) *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., G. Driessen en J. Doesborgh (2002) *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Soenen, Ruth (1997), "Zoektocht naar interactiemogelijkheden tussen leerkracht en leerling." *Samenwijs*, 17(7), maart, pp. 28-30.

- Veen, A. & M. Van Erp (1995) *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel I. Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, Annemiek (1991) *De relatie ouders-school: een model*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, G. van der en C. Gelauff-Hanzon (1991) *Een wereld gaat open: projecten voor allochtone ouders en leerlingen ter oriëntatie op onderwijs en beroep*. Leiden: Rijksuniversiteit, Sectie Interculturele Pedagogiek, PEWA, 1994.
- Veen, N. van der, A. Atas en G. K. A. Leeuwenstein (1990) *Ouderparticipatie van buitenlandse ouders, Onderwijs voorrangbeleid, Een onderzoek naar ouderbetrokkenheid en onderwijsondersteunend gedrag van Turkse en Marokkaanse ouders*. Rotterdam: SBW Rijnmond.
- Verpaalen, Ameike (1997) *In contact met Marokkaanse en Turkse ouders: Een handreiking voor de leerkracht*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Vogels, Ria (2002) *Ouders bij de les: Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vries, Peter de (2004) *Mét Ouders kom je verder... ouders in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- VSWO: Besturenraad VBKO, VBS, VOS/ABB (2003) *Klachten voorkomen: Beter communiceren met leerlingen en ouders op school lost problemen op*. Den Haag: Toelis Tekst & Publicaties.
- Wald, Alfred (1993) "Samenwerking tussen ouders en school helpt kinderen verder vooruit." In: *Didaktief*, jrg. 23, nr. 7, pp. 14.
- Weerd, M. de en P. J. Kroonemen (2002) *Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam: eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Wester, F. (1981) "De case study". In: Albinski, M. (red.) *Onderzoekstypen in de sociologie*. Assen: Van Gorcum, pp. 24-32.
- Wit, Cees de (2003) *Ouders en school – School en ouders*. Den Bosch: KPC Groep.
- Wit, Cees de (2005) *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair.
- Zwaard, Joke van der (2002) "Hoe ging het vandaag op school? Nederlandse onderzoeken naar het effect van ouderlijke hulpbronnen op onderwijsprestaties." In: *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Zwaard, Joke van der (1997) "Een kwestie van respect: ouders en de brede school." *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 56, nr. 1, pp. 4-6.

Bijlage 1

Oriëntatiegesprek basisscholen

Noteren:

- Naam basisschool
- Met wie gesproken?
- Datum en tijdstip

Zoals aangegeven gaat dit onderzoek uit van de Universiteit Leiden en Stichting Kinderpostzegels Nederland. Het is een onderzoek naar de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het basisonderwijs. Wij hebben via de afdeling onderwijs van uw gemeente de contactgegevens van uw school gekregen, omdat de gemeente denkt dat dit onderzoek van belang is voor de scholen in haar gemeente. In dit gesprek zou ik u nadere informatie willen geven over het onderzoek en met u willen overleggen of uw school in principe bereid is mee te doen aan het onderzoek. Daarnaast zou ik een aantal vragen willen stellen over de samenstelling van uw school en haar beleid ten aanzien van allochtone oudercontacten. Op basis van deze informatie kan ik bepalen of uw school inderdaad in aanmerking komt voor deelname aan dit onderzoek. We kunnen helaas maar een beperkt aantal scholen selecteren. Hierover zal ik dan op korte termijn telefonisch contact met u opnemen.

Gesprekspunten:

- Toelichting op de informatie over het onderzoeksproject (korte beschrijving).
- Hebt u nog vragen over het onderzoeksproject?
- Is uw school in principe bereid om mee te werken aan het onderzoeksproject? Waarom wel/niet?
- Uw school heeft, volgens de informatie die ik van de gemeente gekregen heb, ... % allochtone leerlingen, klopt dat?
- Wat is de etnische achtergrond van deze leerlingen? Welke zijn de grootste etnische groeperingen binnen de school?
- Zijn de ouders van de allochtone leerlingen meestal in het land van herkomst of hier geboren? Kunt u een benadering geven van het percentage zogenaamde eerste- en tweede-generatie allochtonen onder de ouders van uw school?

- Bereikt uw school over het algemeen de allochtone ouders goed of niet goed? Waarom wel/niet? Om een beeld te krijgen van de mate waarin de school de ouders bereikt: hoe groot is – bij benadering - de groep ouders die de school goed bereikt, hoe groot is de groep ouders die de school slecht of niet bereikt?
- Is uw school tevreden of ontevreden over het verloop van de allochtone oudercontacten? Waarom?
- Welke visie heeft de school op allochtone oudercontacten?
- Heeft uw school wel of geen beleid geformuleerd ten aanzien van oudercontacten in het algemeen en allochtone oudercontacten in het bijzonder? Waarom wel/niet? Zou ik een kopie van dat beleidsdocument kunnen krijgen?
- Is uw school tevreden of ontevreden over het functioneren van dit beleid? Waarom?
- Welke concrete maatregelen treft de school om allochtone ouders goed te bereiken?
- Bent u tevreden of ontevreden over het functioneren van deze maatregelen? Waarom?
- Is uw school bezig of heeft u school plannen het beleid ten aanzien van allochtone oudercontacten te verbeteren? Zo ja, op welke wijze?
- Heeft u voor mij een exemplaar van de schoolgids van uw school?

Bedankt voor uw bereidheid om deel te nemen aan dit gesprek. Zoals afgesproken, neem ik op korte termijn telefonisch contact met u op.

Bijlage 2**Een diepte-interview met de directeur van basisschool 4**

Wij zijn blij dat uw school bereid is om mee te werken! Ik wil graag beginnen met een interview met u, als leidinggevende. Via dit interview hoop ik een algemene indruk te krijgen van de school en haar beleid en ervaringen met allochtone oudercontacten.

De antwoorden die u mij geeft zijn natuurlijk vertrouwelijk en u blijft dan ook anoniem. Verder kunt u het natuurlijk altijd zeggen wanneer u een bepaalde vraag echt niet wilt antwoorden. En geef vooral ook aan als een vraag niet duidelijk is, dan lees ik ze nog een keer voor. Het interview zal 1,5 tot 2 uur duren.

Instructie: steeds toelichting vragen / doorvragen!

Noteren:

- Datum van het interview:
- Tijdstip van het interview:
- School waarvan geïnterviewde directeur/directrice is:
- Man of vrouw:

De etnische samenstelling van de school en beleid inzake culturele diversiteit

Ik begin met enkele vragen over de etnische samenstelling van de school en de manier waarop uw school omgaat met culturele diversiteit.

1. In het filmpje op de website begrijp ik dat het aantal allochtone leerlingen zo'n 98 % betreft. Sinds wanneer is dat zo? Hoe en waarom heeft die ontwikkeling plaats gevonden? Kun je kort aangeven welke consequenties dat voor de school heeft gehad? Welke consequenties heeft dat voor de oudercontacten?
2. In het filmpje werd eveneens verteld dat de belangrijkste etnische groepen binnen de wijk en in de school oorspronkelijk uit Turkije, Marokko, Kaap Verdië, Suriname en de Antillen komen. Zijn er nog andere etnische groeperingen in de school vertegenwoordigd? Wat is de relatieve omvang van

- de diverse groeperingen? Zijn de ouders van de leerlingen meestal in land van herkomst of hier geboren (eerste of tweede generatie)?
3. In de schoolgids zag ik dat er in het schoolteam de nodige allochtone werknemers zijn, heeft de school daar bewust beleid op geformuleerd? Welke ouders zitten in de OR en MR?
 4. Welke visie heeft de school op de culturele diversiteit binnen de school (*de schoolgids zegt hierover: school staat open voor alle kinderen, veel kinderen van allochtone ouders bezoeken onze school, de opdracht die de school zichzelf stelt is ieder kind te accepteren ongeacht ras, cultuur of godsdienst; emancipatie van kinderen heeft hoge prioriteit; respect bijbrengen voor de waarden en normen in een pluriforme samenleving en optimale kansen bieden om daarbinnen zelfstandig te functioneren*)?
 5. Heeft de school wel of niet beleid geformuleerd op het thema culturele diversiteit binnen de school? Zo ja, welk beleid? Zo nee, waarom niet?
 6. Op welke wijze besteedt de school aandacht aan culturele diversiteit in de samenleving /binnen de school?
 7. Op welke wijze houdt de school rekening met de culturele achtergrond van haar leerlingen (bijvoorbeeld met betrekking tot feestdagen, kledij, voedsel, religieuze voorschriften)?

Ervaringen met allochtone oudercontacten en beleid inzake allochtone oudercontacten

De volgende vragen gaan over welke ervaringen de school heeft met allochtone oudercontacten en welk beleid de school voert ten aanzien van oudercontacten over het algemeen en allochtone oudercontacten in het bijzonder. **De vragen zijn algemeen gesteld, u kunt zelf in uw antwoorden nuance aanbrengen.**

8. Van de plaatselijke onderwijsbegeleidingsorganisatie heb ik begrepen dat de school al lang bewust bezig is met ouderbeleid. De school behoorde tot de 1^e generatie van scholen waarmee deze dienst aan de slag ging (sinds '95). Waarom heeft de school daar toen voor gekozen? Waarom vindt de school oudercontacten of ouderbetrokkenheid belangrijk? Welk doel heeft de school voor ogen? (*de schoolgids zegt hierover: de ontwikkeling van ieder kind is gebaar bij een nauwe samenwerking tussen school en ouders, een school heeft het vertrouwen en de steun van ouders nodig om onderwijs te kunnen geven*)
9. Bent u wel of niet tevreden over het verloop van de allochtone oudercontacten? Is de school wel of niet tevreden over het functioneren van het ouderbeleid? Waarom wel of niet? Wordt het ouderbeleid wel of niet

geëvalueerd? Zo ja, op welke wijze? Is uw school bezig of heeft u school plannen het beleid ten aanzien van allochtone oudercontacten te verbeteren? Zo ja, op welke wijze? Werkt u nog samen met de onderwijsbegeleidingsorganisatie? Zo ja, op welke wijze?

10. In de schoolgids kom ik de volgende vormen van oudercontacten tegen:
- a. een informatiegesprek en rondleiding met de schoolleiding voorafgaand aan de aanmelding en de aanmelding zelf;
 - b. de rapportbesprekingen, waarbij de rapporten worden uitgereikt en besproken;
 - c. ouders kunnen als er bijvoorbeeld speciale zorg voor de kinderen nodig is buiten de rapportbesprekingen uitgenodigd worden door een extra gesprek;
 - d. ouders hebben de gelegenheid om met de groepsleerkracht een afspraak te maken voor tussentijdse contacten;
 - e. huisbezoeken op initiatief van de leerkracht of de ouders;
 - f. een voorlichtingsbijeenkomst voor ouder met een kind in groep 8 over het de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs en de adviesgesprekken;
 - g. schriftelijke informatievoorziening via de schoolgids, het maandelijks 'briefje', brieven, de schoolkrant en een elektronische krant;
 - h. inspraak via zitting in de Ouderraad en Medezeggenschapsraad
 - i. ouderhulp bij creatieve middagen, bij schoolfeesten, uitstapjes, het schoonhouden van de speel- en leermaterialen, het overblijven, enz.
 - j. oudercursussen om inzicht te geven in hetgeen het kind leert op school en ouders mogelijkheden aan te reiken om daar thuis op door te gaan: piramide peuters, piramide 1, piramide 2, overstap;
 - k. hulp van assistenten Ouderbetrokkenheid;
 - l. een cursus voor anderstalige ouders
 - m. de ouderkamer, waar onder deskundige leiding allerlei activiteiten voor ouders plaats vinden.

Klopt dit? Zijn er op de school nog andere vormen van oudercontacten (*bijvoorbeeld informatieavonden, themabijeenkomsten, feestelijke evenementen waar ouders voor uitgenodigd worden, activiteiten in de ouderkamer*)? Is de school wel of niet tevreden over het functioneren van de diverse vormen van oudercontacten? In welke mate bereikt de school de ouders voor de diverse vormen van oudercontacten? Op welke wijze benadert de school de ouders?

Wat is de rol van de oudercoördinator in de oudercontacten?

11. Treft de school ook nog andere dan al genoemde maatregelen om allochtone ouders beter te bereiken? Wordt er bijvoorbeeld gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: a) voorlichtingsactiviteiten in eigen taal, b) taalcursussen (*ja*), c) voor- en vroegschoolse projecten (*ja*), d) allochtone intermediair (*ja*), e) mentoring, f) contactouders, g) (meer) allochtoon onderwijzend personeel, h) school-oudercontracten, i) de inzet van tolken.
12. Voorafgaand aan en/of tijdens de aanmelding van de kinderen op de school vindt er een informatiegesprek plaats. Volgens de schoolgids wordt daarin informatie gevraagd over het kind en over de ouders. Verder worden de wederzijdse verwachtingen en de schoolregels besproken. Op welke wijze gebeurt dat (*een aanmeldingsformulier*)? Wordt er tijdens dat gesprek wel of niet aan ouders gevraagd wat hun verwachtingen/wensen inzake school-oudercontacten zijn? Bestaat er nog een vervolg op dat gesprek? Zo nee, waarom niet? Zo ja, waaruit bestaat dat vervolg?
13. Dit onderzoek gaat in het bijzonder over individuele oudergesprekken. In de schoolgids wordt aangegeven dat de volgende situaties aanleiding geven tot dergelijke oudergesprekken:
 - a. het bespreken van de rapporten van de leerlingen (standaard 3 keer per jaar tijdens de rapportbesprekingen), waarbij informatie gegeven wordt over de vorderingen van het kind, over de inzet en het gedrag;
 - b. wanneer er met kinderen problemen zijn en er speciale zorg nodig is;
 - c. wanneer onderzoek of doorverwijzing naar het speciaal onderwijs nodig is bij zeer ernstige leer- en opvoedingsmogelijkheden;
 - d. wanneer ouders zelf klachten of vragen hebben.Klopt dat? Zijn er nog andere situaties die aanleiding geven voor het zoeken van contact met de ouders? Wie van de school treedt in genoemde situaties in contact met de ouders (groepsleerkracht, interne begeleider, bouwcoördinator, directie)? Hoe vaak ongeveer komen genoemde gespreksituaties per schooljaar voor?
14. Wat is de visie van de school op leerachterstanden: Hoe komt het dat sommige kinderen leerachterstanden hebben? Op welke wijze kan een kind met leerachterstanden ondersteund worden?
15. Wat is de visie van de school op gedragsproblemen: Hoe komt het dat sommige kinderen gedragsproblemen hebben? Hoe kan een kind met gedragsproblemen ondersteund worden?
16. Lukt het bij dit soort problemen doorgaans voldoende of onvoldoende om hiertoe, waar nodig, samen te werken met de ouders? Waarom wel/niet?
17. Hoe ziet de school haar pedagogische opdracht? Heeft de school haar pedagogische opdracht schriftelijk vastgelegd (kan ik exemplaar krijgen of dit

inzien)? Wat is de relatie van de visie op oudercontacten tot hoe de school aankijkt tegen de ontwikkeling van kinderen en haar pedagogische opdracht? Is de wijze waarop de school de ouders hierbij wil betrekken ook in de pedagogische opdracht vastgelegd?

18. Worden eventuele problemen betreffende allochtone oudercontacten wel eens op de teamvergadering of andere bijeenkomsten van het schoolteam besproken? Zo ja, kunt u enkele voorbeelden geven?
19. Heeft de school een schriftelijke handleiding/protocol voor leerkrachten voor het onderhouden van oudercontacten?
20. Op welke wijze worden leerkrachten begeleid in het onderhouden van oudercontacten?
21. Wordt er bijvoorbeeld gekeken naar de equipering van het personeel voor het voeren van oudergesprekken en worden hun (interculturele) vaardigheden eventueel versterkt (cursussen)?

De volgende vragen gaan over uw persoonlijke ervaringen met gesprekken met allochtone ouders.

22. Verlopen de gesprekken die je zelf, als directeur, met (allochtone) ouders voert, doorgaans wel of niet naar tevredenheid? Waarom wel/niet?
23. Hoe vaak nemen ouders met een vraag of klacht contact met u op? Met wat voor soort vragen of klachten? Wat is dan uw reactie? Worden klachten/problemen doorgaans wel of niet naar tevredenheid opgelost? Eventueel: waarom denkt u dat ouders niet zo vaak gebruik maken van deze mogelijkheid?
24. Wat zou u zelf kunnen doen om de gesprekken met (allochtone) ouders beter te doen verlopen?
25. Wat zouden (allochtone) ouders kunnen doen om de gesprekken beter te doen verlopen?
26. Vindt u dat u en de ouders over en weer voldoende of onvoldoende naar elkaar luisteren?
27. Vindt u de sfeer tijdens de gesprekken met allochtone ouders doorgaans wel of niet prettig?
28. Hoe omschrijft u de houding van allochtone ouders in relatie tot u:
 - a. afstandelijk of hartelijk en warm;
 - b. ongeïnteresseerd of betrokken;

- c. open en eerlijk of vertellen ze niet altijd alles;
- d. vertrouwen of wantrouwen in de school en u als leerkracht.

Toelichting?

29. Zijn er dingen in het gedrag van sommige allochtone ouders die u niet gepast vindt?
30. Vindt u de volgende gedragingen tijdens een gesprek tussen leerkrachten en ouders gepast of ongepast:
- a. elkaar bij de begroeting een hand geven,
 - b. elkaar in de ogen kijken,
 - c. direct beginnen met het officiële gesprek,
 - d. elkaar aanraken tijdens het gesprek,
 - e. een grapje maken.

Toelichting?

31. Is er wel eens een tolk aanwezig bij een gesprek waarbij ouders de Nederlandse taal niet of onvoldoende beheersen? Verlopen gesprekken waarbij een tolk aanwezig is doorgaans wel of niet naar uw tevredenheid? Wat zijn de voor- en nadelen van de eventuele aanwezigheid van een tolk (wie?) tijdens de contacten met de ouders? Vinden gesprekken wel eens in een andere taal dan het Nederlands plaats?
32. Zijn er volgens u wel of geen veranderingen merkbaar in het verloop van de contacten met allochtone ouders sinds de gebeurtenissen van de afgelopen jaren, zoals de terroristische aanslagen in de VS en Spanje, de opkomst van Pim Fortuyn, de moord op Theo van Gogh in Nederland?

Individuele achtergrondinformatie

Ik zou graag nog wat achtergrondinformatie willen vragen over uw persoonlijke situatie, zoals uw leeftijd, uw opleiding en uw motivatie om leiding te geven aan een (achterstands)school met veel allochtone leerlingen.

33. Mag ik u vragen naar je leeftijd?
34. a) Waar bent u geboren? b) Waar zijn uw ouders geboren?
35. Hebt u zelf wel of geen kinderen in het basisonderwijs (gehad)?
36. Welke opleiding hebt u gevolgd? Waar?
37. Was er in het curriculum van uw opleiding wel of geen aandacht voor:
- a. etnische diversiteit in het onderwijs?
 - b. school-ouder contacten over het algemeen?
 - c. allochtone oudercontacten in het bijzonder?

- Toelichting?
38. Hebt u bijscholing gevolgd in de in de vorige vraag genoemde thema's?
Toelichting?
39. Hoeveel jaren werkervaring hebt u (als directeur en anderzijds in het onderwijs)?
40. Wat vindt u van het geven van leiding aan een school met een hoog percentage allochtone leerlingen?
41. Hebt u wel of niet bewust gekozen voor een school met een hoog percentage allochtone leerlingen? Zo ja, waarom? Zo nee, als u nu voor de keuze stond zou u er dan wel of niet voor kiezen? Waarom wel/niet?
42. Is er nog iets dat u over de onderwerpen die aan bod geweest zijn kwijt wilt?
43. Hebt u nog vragen?
44. Zijn er nog aspecten waar u graag bijzondere in het kader van dit onderzoek aandacht voor zou willen?

Ik zou u heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking voor dit interview!

- Vragen naar schriftelijke documenten t.b.v. documentanalyse: schoolgids, schoolplan, basisplan ouders (ouderbeleid), evt. pedagogisch beleid, briefie, schoolkrant, leerlingoverzichten van groepen 2, 3, 6, 8.
- Afspraken maken over vervolg: interviews leerkrachten, observaties; interviews assistenten ouderbetrokkenheid, MR en OR lid, anderen?

Bijlage 3

Diepte-interviews met de leerkrachten van basisschool 4

Noteer:

- Datum interview
- Begin- en eindtijdstip van het interview
- Vindt het interview plaats met een leraar of lerares
- De school waarop en de klas waarin de leerkracht les geeft

Dit onderzoek gaat uit van de Universiteit Leiden en Stichting Kinderpostzegels Nederland. Het is een onderzoek naar de communicatie tussen leerkrachten van basisscholen en allochtone ouders. In dit onderzoek zal gekeken worden hoe deze communicatie verloopt, welke factoren het al dan niet goed verlopen van de communicatie beïnvloeden en hoe de communicatie eventueel verbeterd zou kunnen worden.

De leerkrachten uit de groepen 2, 3, 6, 8 van uw school worden voor dit interview benaderd. Ik ben erg blij dat u bereid bent aan het interview mee te werken! De antwoorden die u mij geeft zijn natuurlijk vertrouwelijk en u kunt er dan ook zeker van zijn dat u anoniem blijft. Uw naam wordt nergens genoemd en alle antwoorden van alle geïnterviewden worden samengevoegd zodat achteraf onmogelijk nagegaan kan worden wat u hebt geantwoord. Ten slotte kunt u het natuurlijk altijd zeggen wanneer u een bepaalde vraag echt niet wilt antwoorden. En geef vooral ook aan als een vraag niet duidelijk is, dan lees ik ze nog een keer voor. Het interview zal 1,5 tot 2 uur duren.

Instructie voor de interviewer: steeds toelichting vragen / doorvragen!

Individuele achtergrondinformatie

Ik zou willen beginnen met wat vragen naar algemene achtergrondinformatie, zoals uw leeftijd, de door u gevolgde opleiding en uw motivatie om op een school met relatief veel allochtone leerlingen te werken.

1. Welke opleiding hebt u genoten? Waar? Wanneer?

2. Was er in het curriculum van uw opleiding wel of geen aandacht voor de volgende aspecten:
 - a. etnische diversiteit in het onderwijs?
 - b. school-ouder contacten in het algemeen?
 - c. allochtone oudercontacten in het bijzonder?Toelichting?
3. Hebt u bijscholing gevolgd in de in de vorige vraag genoemde thema's? Toelichting?
4. Hoeveel jaren werkervaring hebt u?
5. Wat vindt u van het werken op een school met een groot percentage allochtone leerlingen? Toelichting?
6. Hebt u er wel of niet bewust voor gekozen om te gaan werken op een school met een groot percentage allochtone leerlingen? Zo ja, waarom? Zo niet, als u nu voor die keuze zou staan, zou u er dan wel of niet voor kiezen? Waarom wel/niet?
7. Mag ik u vragen naar uw leeftijd?
8. a) Waar bent u geboren? b) Waar zijn uw ouders geboren?
9. Hebt u zelf kinderen in het basisonderwijs (gehad)?

Het verloop van de communicatie

De volgende vragen gaan over de mondelinge contacten die u hebt met de allochtone ouders van uw leerlingen. **De vragen zijn algemeen gesteld, u kunt zelf in uw antwoorden nuanceren.**

10. Dit onderzoek gaat over individuele oudergesprekken. Vindt u het wel of niet belangrijk om regelmatig een gesprek te hebben met de ouders van uw leerlingen? Waarom wel/niet?
11. Volgens de schoolgids vinden de volgende vormen van oudergesprekken plaats:
 - a. het bespreken van de rapporten van de leerlingen (standaard 3 keer per jaar tijdens de rapportbesprekingen), waarbij informatie gegeven wordt over de vorderingen van het kind, over de inzet en het gedrag;
 - b. wanneer er met kinderen problemen zijn en er speciale zorg nodig is;
 - c. wanneer onderzoek of doorverwijzing naar het speciaal onderwijs nodig is bij zeer ernstige leer- en opvoedingsmogelijkheden;
 - d. wanneer ouders zelf klachten of vragen hebben.

Ik wil allereerst wat vragen stellen over de rapportbesprekingen. Komen allochtone ouders doorgaans wel of niet naar de rapportbesprekingen waarvoor ze uitgenodigd worden? Waarom denkt u dat sommige ouders wegblijven? Wat doet u wanneer ouders niet komen?

12. Bent u doorgaans tevreden of ontevreden over het verloop van de rapportbesprekingen met de allochtone ouders? Waarom?
13. Waarover gaan de rapportbesprekingen met de ouders van uw leerlingen?
14. Vindt u het wel of niet belangrijk dat er over de volgende onderwerpen gesproken wordt tijdens de rapportbesprekingen met de ouders:
 - a. de gang van zaken op school;
 - b. de thuissituatie van het kind;
 - c. de leerprestaties van het kind;
 - d. de gezondheid, groei en algemene ontwikkeling van het kind;
 - e. het gedrag van het kind op school en thuis;
 - f. de opvoeding van het kind op school en thuis;
 - g. wat de ouders kunnen doen om hun kind te helpen zo goed mogelijk leren.

Waarom wel/niet? Vindt u dat de genoemde onderwerpen voldoende of onvoldoende aan bod komen in gesprekken met ouders? Op welke wijze (vooral t.a.v. f en g!)? Hebt u de indruk dat uw informatie *met betrekking tot de genoemde onderwerpen* de allochtone ouders voldoende of onvoldoende bereikt? Vindt u dat u *met betrekking tot de genoemde onderwerpen* voldoende of onvoldoende informatie krijgt van allochtone ouders? Vindt u dat u *met betrekking tot genoemde onderwerpen* voldoende of onvoldoende komt tot overleg met de ouders, waarin gekomen kan worden tot samenwerking en het maken van afspraken?

15. Volgens de schoolgids worden ouders in de volgende situaties voor een extra gesprek uitgenodigd:
 - a. wanneer er met kinderen problemen zijn en er speciale zorg nodig is;
 - b. wanneer onderzoek of doorverwijzing naar het speciaal onderwijs nodig is bij zeer ernstige leer- en opvoedingsmogelijkheden;

Klopt dat? Zijn er nog andere situaties waarin ouders worden uitgenodigd voor een extra gesprek? Hoe vaak komt het gemiddeld per schooljaar voor dat ouders door u worden uitgenodigd voor een extra gesprek? Komen allochtone ouders doorgaans wel of niet wanneer ze voor zo'n gesprek worden uitgenodigd? Zo niet, waarom niet? Wat doet u als ouders niet komen?

16. Bent u doorgaans tevreden of ontevreden over het verloop van een dergelijk gesprek met allochtone ouders over probleemsituaties?

17. Hoe komt het, denkt u, dat sommige kinderen leerachterstanden hebben? Op welke wijze kan een kind met leerachterstanden ondersteund worden?
18. Hoe komt het, denkt u, dat sommige kinderen gedragsproblemen hebben? Hoe kan een kind met gedragsproblemen ondersteund worden?
19. Lukt het bij dit soort problemen doorgaans voldoende of onvoldoende om hiertoe, waar nodig, samen te werken met de ouders? Waarom wel/niet?
20. Volgens de schoolgids hebben ouders de mogelijkheid om bij vragen of een klacht een afspraak te maken met de leerkracht (of directeur). Maken allochtone ouders doorgaans wel of niet gebruik van deze mogelijkheid? Zo ja, bij wat van soort vragen? Zo nee, waarom denkt u dat zij dat niet doen? Komen zij wel of niet tijdens bestaande ontmoetingsmomenten met vragen, problemen, klachten? Wat voor soort vragen, problemen klachten? Wat is uw reactie? Wat vindt u van eventuele klachten?
21. Gaat u wel eens op huisbezoek bij de leerlingen en hun ouders? Waarom wel/niet? Zo ja, bent u doorgaans tevreden of ontevreden over het verloop van het huisbezoek? Zou u wel of niet voor invoering van structurele huisbezoeken bij alle leerlingen zijn? Waarom wel/niet?
22. In groep 8 zijn er daarnaast gesprekken met de ouders over de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. Zijn allochtone ouders doorgaans wel of niet actief betrokken bij de schoolkeuze voor hun kind? Bent u doorgaans tevreden of ontevreden over de gesprekken over de schoolkeuze? Hebt u de indruk dat allochtone ouders doorgaans voldoende of onvoldoende geïnformeerd zijn over de scholen/schooltypen waar hun kind straks na de basisschool heen zou kunnen gaan? Hebt u de indruk dat allochtone ouders doorgaans voldoende of onvoldoende goed weten naar welke school hun kind na de basisschool het beste zou kunnen gaan? Wat doet u wanneer u en de ouders verschillend denken over de schoolkeuze?
23. Vindt u het aantal gesprekken dat u gemiddeld per jaar heeft met de allochtone ouders voldoende of onvoldoende?
24. Hoe lang duren die gesprekken die u heeft met allochtone ouders gemiddeld? Vindt u de gemiddelde duur van de gesprekken met allochtone ouders voldoende of onvoldoende lang?
25. Wat zou u zelf kunnen doen om de gesprekken met allochtone ouders (nog) beter te laten verlopen?
26. Wat zouden allochtone ouders kunnen doen om de gesprekken (nog) beter te laten verlopen?
27. Vinden de gesprekken met de allochtone ouders wel eens in een andere taal plaats dan het Nederlands? Is er bij ouders die niet of onvoldoende Nederlands

spreken wel eens iemand aanwezig om voor hen te vertalen? Wie treedt in dergelijke situaties als tolk op? Wat zijn de voor- en nadelen van de aanwezigheid van een tolk?

28. Vindt u dat u en allochtone ouders over en weer voldoende of onvoldoende goed naar elkaar luisteren?
29. Vindt u de sfeer tijdens de gesprekken met allochtone ouders doorgaans wel of niet prettig?
30. Hoe omschrijft u de houding van allochtone ouders in relatie tot u:
- afstandelijk of hartelijk en warm;
 - ongeïnteresseerd of betrokken;
 - open en eerlijk of vertellen ze niet altijd alles;
 - vertrouwen of wantrouwen in de school en u als leerkracht.

Toelichting?

31. Zijn er dingen in het gedrag van sommige allochtone ouders die u niet gepast vindt?
32. Vindt u de volgende gedragingen tijdens een gesprek tussen leerkrachten en ouders gepast of ongepast:
- elkaar bij de begroeting een hand geven,
 - elkaar in de ogen kijken,
 - direct beginnen met het officiële gesprek,
 - elkaar aanraken tijdens het gesprek,
 - een grapje maken.

Toelichting?

33. Zijn er volgens u wel of geen veranderingen merkbaar in het verloop van de contacten met allochtone ouders sinds de gebeurtenissen van de afgelopen jaren, zoals de aanslagen in de VS op 11-9-'04, de opkomst van Pim Fortuyn, de moord op Theo van Gogh?
34. Voelt u zich door het beleid van de school wel of niet voldoende gesteund in de (allochtone) oudercontacten?
35. Welke andere maatregelen zou de school volgens u moeten invoeren om de contacten met allochtone ouders te verbeteren?
36. Vindt u dat u door de school voldoende of onvoldoende begeleid wordt in de (allochtone) oudercontacten? Indien voldoende: op welke wijze krijgt die begeleiding of ondersteuning vorm? Indien onvoldoende: op welke wijze zou u beter begeleid of ondersteund willen worden?

37. Volgens de schoolgids wordt in elke klas aan het begin van het jaar een informatieavond georganiseerd. Bent u wel of niet tevreden over de opkomst op deze avonden? Hoe groot is de opkomst? Waarom blijven sommige ouders weg, denkt u? Op welke wijze informeert u de ouders over deze avond?
38. Ouders hebben 's morgens en 's middags een kwartier de tijd zelf hun kind naar de klas te brengen en even een praatje te maken met de leerkracht. Hebt u wel of niet regelmatig tijdens deze gelegenheid contact met de ouders? Bent u wel of niet tevreden over deze contacten? Zijn er ook nog andere informele contactmomenten?
39. Volgens de schoolgids worden ouders soms ingeschakeld voor hulp. Waarvoor schakelt u wel eens de hulp van ouders in? Op welke wijze benadert u ouders hiervoor? Vindt u voldoende of onvoldoende ouders bereid om te helpen? Bent u wel of niet tevreden over de mate waarin u allochtone ouders bereid vindt om te helpen?
40. Hebt u de indruk dat u de ouders voldoende of onvoldoende bereikt met de schriftelijke informatie, in de vorm van een schoolgids, het briefje, de brieven, de schoolkrant en de website?
41. Door de school worden ouderweken en vaderweken georganiseerd. Bent u wel of niet tevreden over het verloop daarvan? Hoeveel ouders komen daar gemiddeld naar toe? Hoe worden de ouders hiervoor benaderd? Verbeteren de contacten met de ouders wel of niet door deze activiteiten?
42. In de groepen ½ is er het piramideprogramma met een open spelinloop? Verloopt deze wel/niet naar tevredenheid? Hoeveel ouders komen daar gemiddeld naar toe? Hoe worden ouders hiervoor benaderd?
43. Op school worden er in het kader van de ouderkamer allerlei activiteiten voor ouders georganiseerd, zoals de koffie en thema-ochtenden, de cursussen rugzak 1,2,3, de taal-cursus. Hoeveel ouders uit uw klas doen daar aan mee? Op welke wijze stimuleert u ouders daaraan mee te doen? Verbeteren de contacten met de ouders wel of niet door deze activiteiten?

Opvattingen t.a.v. de rol van leerkrachten en ouders in de schoolloopbaan van een kind.

Beeldvorming over allochtone ouders en zichzelf als leerkracht.

Er kan verschillend worden gedacht over de rol van leerkrachten en ouders in de schoolloopbaan van een kind. In de hierna volgende vragen wordt daarom aan u gevraagd hoe u hierover denkt en wat uw ervaringen zijn.

44. Wie is volgens u vooral verantwoordelijk voor de schoolcarrière van de kinderen: de school of de ouders?
45. Wat is volgens u de belangrijkste taak van een leerkracht?
46. Vindt u dat u voldoende of onvoldoende de tijd heeft om u primair bezig te houden met het geven van les?
47. Vindt u dat u voldoende of onvoldoende bezig bent met het opvoeden van uw leerlingen? Hoe belangrijk vindt u de pedagogische opdracht van de school?
48. Vindt u van zichzelf dat u een strenge of niet zo'n strenge leerkracht bent?

49. Wat moet een ouder doen om hun kind in de schoolloopbaan te ondersteunen?
50. Hebt u de indruk dat allochtone ouders hun kinderen doorgaans voldoende of onvoldoende op de volgende wijze ondersteunen:
 - a. na schooltijd bij hun kinderen informeren hoe het was op school?
 - b. hun kinderen stimuleren om naar school te gaan, als het kind geen zin heeft?
 - c. hun kinderen stimuleren om goed hun best te doen op school? Toelichting?
 - d. hun kinderen ondersteunen wanneer zij in bepaalde vakken achter lopen?
 - e. hun kinderen aanzetten tot het maken van hun huiswerk?
 - f. hun kinderen helpen bij het maken van hun huiswerk?
 - g. er voor zorgen dat hun kinderen op tijd in bed liggen, wanneer zij de volgende dag naar school moeten?
 - h. er voor zorgen dat hun kinderen goed ontbeten hebben wanneer zij op school komen?
 - i. hun kinderen stimuleren in de ontwikkeling via spel, boeken lezen, verantwoorde tv-programma's en computerspelletjes?
 - j. actieve betrokkenheid bij de school van hun kinderen?
51. Hebt u de indruk dat allochtone ouders wel of niet hun kind soms ongeoorloofd thuis houden van school, bijvoorbeeld om op vakantie te gaan

naar het land van herkomst of wanneer moeder ziek is en hij/zij moet helpen in het huishouden?

52. Vindt u dat de leerkracht de ouders in voorgaande gevallen wel of niet moet aanspreken? Welke reacties krijgt u wanneer u ouders daar op aanspreekt?

Ruimte voor eigen opmerkingen, vragen

Dan de allerlaatste vragen...

53. Welk advies zou u aanstaande leerkrachten geven wanneer het gaat om allochtone oudercontacten?
54. Is er nog iets dat u over de onderwerpen die aan bod zijn geweest kwijt wilt?
55. Hebt u nog vragen?
56. Vragen bij de leerlingenlijsten: nationaliteit, contact met vader of moeder, wel of niet regelmatig contact, verloopt contact wel of niet naar tevredenheid, andere bijzonderheden.
57. Observatie oudergesprek (voorkeur: extra gesprek, anders: rapportbespreking)

Ik zou u heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking. Na afronding van het onderzoek op uw school zal de school een kort verslag ontvangen over de bevindingen. Ook het uiteindelijke onderzoeksrapport en de hierop gebaseerde handreiking zullen aan uw school ter beschikking worden gesteld. Alle drie de documenten kunt u straks inzien bij het hoofd van uw school.

Bijlage 4

Diepte-interviews met de ouders van school 4

Instructie:

- Vragen naar de ouder die meestal de contacten onderhoudt met de school van hun kind.
- Een doosje merci-chocolade geven, omdat ‘ik het leuk vind om iets te geven als ik ergens op bezoek kom’.

Noteren:

- datum interview:
- begin en eindtijdstip van het interview:
- vindt het interview plaats met de vader of met de moeder:
- gezinssamenstelling:
- de mate waarin de geïnterviewde de Nederlandse taal beheerst: nauwelijks – matig – voldoende – goed – zeer goed
- opmerkingen leerkracht:

Dit onderzoek gaat uit van de Universiteit Leiden en Stichting Kinderpostzegels Nederland. Het is een onderzoek naar de contacten tussen leraren van basisscholen en ouders. We willen kijken hoe de contacten verlopen en wat scholen kunnen doen om de contacten met ouders te verbeteren.

Omdat het helaas te veel tijd kost om alle ouders te spreken, wordt voor dit onderzoek van de leerlingen uit de groepen 2, 3, 6 en 8 willekeurig een aantal ouders benaderd voor een interview. Ik ben heel blij dat u bereid bent om mee te werken aan het interview!

De antwoorden die u mij geeft zijn natuurlijk vertrouwelijk en u kunt er dan ook zeker van zijn dat u anoniem blijft. Uw naam wordt nergens genoemd en alle antwoorden van alle geïnterviewden worden samengevoegd zodat achteraf onmogelijk nagegaan kan worden wat u hebt geantwoord. Ten slotte kunt u het natuurlijk altijd zeggen wanneer u een bepaalde vraag niet wilt antwoorden. En geef vooral ook aan als een vraag niet duidelijk is, dan lees ik ze nog een keer voor. Het interview zal ongeveer anderhalf uur duren.

Instructie: steeds toelichting vragen / door vragen!

Individuele achtergrondinformatie

Ik wil graag beginnen met wat vragen over uw kind, uw eigen schoolervaring en uw persoonlijke situatie, zoals uw leeftijd en opleiding.

1. Uw zoon/dochter zit in groep ... Gaat uw zoon/dochter wel of niet met plezier naar school? Waarom wel/niet?
2. Bent u wel of niet tevreden over de schoolprestaties van uw kind?
3. Is uw kind wel of niet een keer blijven zitten?
4. Wat vindt u goed aan de school van uw kind?
5. Wat vindt u niet goed aan de school van uw kind?
6. Waarom heeft u uw kind op deze ingeschreven?
7. Is uw zoon/dochter wel of niet naar de peuterspeelzaal? Waarom wel/niet? Welke peuterspeelzaal?

8. Waar bent u zelf naar de basisschool geweest?
9. Wat vindt u goed aan de basisschool waarop u vroeger zat?
10. Wat vindt u niet goed aan de basisschool waarop u vroeger zat?
11. Kwamen uw ouders wel of niet op uw school om te praten met de leerkrachten?
12. Praatte u wel of niet regelmatig met uw ouders over school?
13. Welke opleidingen hebt u na de basisschool gedaan? Waar hebt u die opleidingen gevolgd?

14. Mag ik u vragen naar uw leeftijd?
15. a) Waar bent u geboren? b) Waar zijn uw ouders geboren?
16. a) Werkt u? b) Zo ja, wat voor werk doet u?
17. Hoe lang woont u in Nederland?
18. Waar denkt u dat u in de toekomst zal wonen? Waarom?
19. Waar denkt u dat uw kinderen in de toekomst zullen wonen? Waarom? -

Het verloop van communicatie

De volgende vragen gaan over de contacten die u hebt met de leerkracht van uw zoon/dochter.

20. Dit onderzoek gaat over gesprekken tussen ouders en leerkrachten. Vindt u het wel of niet belangrijk om regelmatig een gesprek te hebben met de leerkrachten van uw zoon/dochter? Waarom wel/niet?
21. Is er tijdens de inschrijving van uw kind deze school wel of niet gesproken over school-oudercontacten? Werd wel of niet duidelijk wat de school van u als ouder verwacht? Werd wel of niet duidelijk wat u van de school kunt verwachten als het om school-oudercontacten gaat?
22. Wie van u gaat meestal naar de oudergesprekken met de school? Vertelt u wat er besproken is aan uw man/vrouw?
23. Op de school worden ouders uitgenodigd voor een tienminutengesprek om het rapport op te komen halen en te bespreken. Bezoekt u meestal wel of niet de tien-minuten gesprekken waarvoor u door de leerkracht uitgenodigd wordt? Waarom wel/niet?
24. Bent u tevreden of ontevreden over het verloop van deze tienminutengesprekken?
25. Waarover gaan de tienminutengesprekken?
26. Wordt er wel/niet gepraat over - en vindt u het wel of niet belangrijk - dat er gesproken wordt over de volgende onderwerpen tijdens de tienminutengesprekken:
 - a) De gang van zaken op school
 - b) De thuissituatie van het kind
 - c) De leerprestaties van het kind
 - d) Het gedrag van het kind op school en thuis
 - e) De opvoeding van het kind op school en thuis
 - f) Wat u als ouder kan doen om uw kind te helpen zo goed mogelijk te leren. Welke adviezen krijgt u dan? Lukt het u meestal wel of niet om met die adviezen aan de slag te gaan? Waarom wel/niet?Vindt u dat u over genoemde onderwerpen wel of niet genoeg informatie krijgt van de leerkracht? Vindt u dat de leerkracht over genoemde onderwerpen wel of niet genoeg informatie aan u vraagt?
27. In sommige situaties nodigen leerkrachten van de school de ouders van een leerling een keer extra uit voor een gesprek. Bent u wel eens door een leerkracht buiten de tien-minuten gesprekken om uitgenodigd voor een

- gesprek? Zo ja, waarover ging dat gesprek? Was u wel of niet tevreden over dat gesprek?
28. *Indien kind in groep 8:* U hebt niet zo lang geleden een gesprek gehad met de leerkracht van uw kind over het pre-advies voor het voortgezet onderwijs. Was u wel of niet tevreden over dat gesprek? Waarom wel/niet? Vindt u dat u voldoende of onvoldoende informatie heeft over de scholen waar uw kind straks na de basisschool heen zou kunnen gaan? Hoe komt u aan uw informatie? Denkt u dat de leerkracht van uw kind wel of niet goed weet naar welke school uw kind het beste zou kunnen gaan? Mag ik u na het adviesgesprek nog een keer bellen om te vragen hoe het gesprek verlopen is?
29. Volgens de schoolgids hebben ouders de mogelijkheid om bij vragen of klachten een afspraak te maken met de leerkracht of de directeur. Gaat u met vragen of klachten naar school? Hebt u wel eens zelf een gesprek bij de leerkracht van uw kind aangevraagd? Waarom wel/niet? Zo ja, waarover? Was u wel of niet tevreden over dat gesprek? Ervaart u de drempel naar de leerkracht of directeur als hoog of laag (*gaat u wel of niet gemakkelijk naar school*)?
30. Is er wel eens een leerkracht bij u thuis op bezoek geweest? Zo ja, was u wel of niet tevreden over dat bezoek? Waarom wel/niet? Op sommige scholen bezoeken de leerkrachten standaard elk jaar alle leerlingen. Zou u dat wel of niet een goed idee vinden? Waarom wel/niet?
31. Ouders hebben op school 's morgens een kwartier de tijd om zelf hun kind naar de klas te brengen en even een praatje te maken met de leerkracht of wat schoolwerk te zien. Maakt u daar wel of niet gebruik van? Hebt u bij het brengen of halen van uw kind wel eens een gesprekje met de leerkracht? Of op andere spontane momenten? Bent u wel of niet tevreden over dit soort spontane gesprekjes met de leerkracht? Waarom wel/niet?
32. Wat zouden de leerkrachten volgens u kunnen doen om de gesprekken (nog) beter te laten verlopen?
33. Wat zou u zelf kunnen doen om de gesprekken (nog) beter te laten verlopen?
34. Vindt u het aantal gesprekken dat u per jaar hebt met de leerkracht voldoende of onvoldoende?
35. Hoe lang duurt zo'n gesprek meestal? Vindt u de gesprekken voldoende of onvoldoende lang duren?
36. *In het geval de respondent de Nederlandse taal onvoldoende beheerst:* Neemt u wel eens iemand mee naar de gesprekken met de leerkracht van uw kind om voor u te vertalen? Waarom wel/niet? Wie?
37. Vindt u dat er tijdens een gesprek met de leerkracht wel of niet goed naar u geluisterd wordt? Toelichting?

38. Vindt u de sfeer tijdens gesprekken met de leerkracht wel of niet prettig? Waarom wel/niet?
39. Hoe omschrijft u de houding van de leerkrachten tegenover u als het om de volgende dingen gaat:
- afstandelijk of hartelijk (evt.: wel of niet hartelijk/vriendelijk);
 - ongeïnteresseerd of betrokken (evt.: wel of niet geïnteresseerd);
 - open en eerlijk of vertellen niet altijd alles;
 - vertrouwen in ouders of wantrouwen tegenover ouders.
40. Zijn er dingen in het gedrag van sommige leerkrachten die u niet gepast vindt?
41. Vindt u de volgende gedragingen tijdens een gesprek tussen leerkrachten en ouders gepast of ongepast: -
- elkaar bij de begroeting een hand geven,
 - elkaar in de ogen kijken,
 - direct beginnen met het officiële gesprek,
 - elkaar aanraken tijdens het gesprek,
 - een grapje maken.
- Toelichting?
42. Zijn er volgens u wel of geen veranderingen merkbaar in het verloop van de contacten met de leerkrachten van de school sinds de gebeurtenissen van de afgelopen jaren, zoals de aanslagen in de VS, Engeland of Spanje, de opkomst van Pim Fortuyn, de moord op Theo van Gogh?
43. De school geeft voor de ouders schriftelijke informatie aan de kinderen mee, zoals de schoolgids, het briefje, de losse brieven, de schoolkrant. Leest u deze schriftelijke informatie meestal wel of niet? Waarom wel/niet? Zou u de informatie graag op een andere manier krijgen? Bezoekt u wel eens de website? Er is ook een film gemaakt over de school. Hebt u die wel of niet gezien? Vindt u de film wel of niet goed?
44. In elke klas wordt er aan het begin van het jaar een informatieavond georganiseerd. Bezoekt u deze informatieavond wel of niet? Waarom wel/niet?
45. Op de school is er een ouderkamer. Elke ochtend is daar van half negen tot vijf over negen een koffie-inloop. Gaat u wel of niet naar de koffie-inloop? Waarom wel/niet? Vindt u het wel of niet goed dat de school een ouderkamer heeft?
46. In de ouderkamer worden voor de ouders van de groepen 1, 2 en 3 oudercursussen georganiseerd. Gaat u daar wel of niet naar toe (of bent u daar wel of niet naar toe geweest)? Bent u wel of niet tevreden over deze cursussen? Waarom (niet)? U krijgt tijdens de cursussen opdrachten of

- werkbladen mee naar huis. Lukt het u meestal wel of niet om met uw kind daar mee aan het werk te gaan?
47. In de ouderkamer worden eveneens themaochtenden georganiseerd. Gaat u daar wel of niet naar toe? Waarom wel/niet?
 48. Op de school worden ouderweken en vaderweken georganiseerd. Tijdens die weken worden ouders als ‘gast in de klas’ uitgenodigd. Bent u daar wel of niet naar toe geweest? Waarom wel/niet? Vindt u het wel of niet goed dat ze ouderweken organiseren?
 49. Op de school wordt er een taal cursus georganiseerd. Gaat u wel of niet naar deze cursus?
 50. Helpt u wel eens bij activiteiten op school? Zo ja, bij welke activiteiten? Waarom wel/niet? Bent u wel of niet gevraagd voor hulp door de leerkracht? Vindt u het wel of niet goed dat de school ouders vraagt om te helpen? Kent u de MR wel of niet? En de OR?
 51. Wat zou de school nog meer kunnen doen om betere contacten met de ouders te krijgen?

Opvattingen t.a.v. de rol van leerkrachten en ouders in de schoolloopbaan van een kind

Beeldvorming over leerkrachten en zichzelf

Mensen kunnen verschillend denken over de rol van leerkrachten en ouders in de ontwikkeling en schoolloopbaan van een kind. In de hierna volgende vragen wordt daarom aan u gevraagd hoe u hierover denkt en wat uw ervaringen zijn.

52. Wie is er volgens u vooral verantwoordelijk voor de schoolcarrière van de kinderen: de school of de ouders? Toelichting? (evt.: ...dat de kinderen goede resultaten hebben op school)
53. Sommige kinderen hebben leerachterstanden (evt.: vinden het leren moeilijk, lage cijfers op het rapport). Hoe komt dat, denkt u? Hoe zouden kinderen met leerachterstanden volgens u geholpen kunnen worden?
54. Sommige kinderen hebben gedragsproblemen. Hoe komt dat, denkt u? Hoe zouden kinderen met gedragsproblemen geholpen kunnen worden?
55. Vindt u dat de school bij dit soort problemen voldoende of onvoldoende met de ouders samenwerkt?
56. Wat is volgens u de belangrijkste taak voor een leerkracht?

57. Vindt u dat de leerkrachten op de school van uw kind wel of niet goed lesgeven aan hun leerlingen? Toelichting?
58. Vindt u dat de leerkrachten op de school van uw kind de leerlingen voldoende of onvoldoende opvoeden? Toelichting?
59. Vindt u de leerkrachten op de school van uw kind voldoende of onvoldoende streng? Toelichting?

60. Wat moet een ouder doen om hun kind in de schoolloopbaan te ondersteunen (evt.: om ervoor te zorgen dat het met uw kind goed gaat op school)?
61. Als uw kind uit school komt, vraagt u dan aan uw kind hoe het was op school? Toelichting?
62. Als uw kind geen zin heeft om naar school te gaan, wat doet u dan om uw kind toch met plezier naar school te laten gaan?
63. Als u van de leerkracht hoort dat uw kind onvoldoende zijn best doet op school, hoe moedigt u uw kind dan aan om beter zijn best te gaan doen?
64. Als uw kind in sommige vakken niet zo goed is, wat doet u dan?
65. Wordt er in de klas van uw kind huiswerk meegegeven? Vraagt u uw kind als hij/zij thuis komt of hij/zij ook huiswerk opgekregen heeft? Controleert u wel of niet of uw kind het huiswerk inderdaad ook maakt? Helpt u uw kind met het huiswerk? Waarom wel/niet?
66. Wat doen uw kinderen in hun vrije tijd?
67. Hoe laat moeten de kinderen volgens u 's avonds op bed liggen als zij de volgende dag naar school moeten?
68. In welke situaties vindt u dat u uw kind niet naar school hoeft? Doorvragen!
69. Wat vindt u ervan wanneer de leerkracht ouders erop aanspreekt wanneer hij/zij bijvoorbeeld vindt dat hun kind te laat naar bed gaat of onvoldoende goed ontbijt? Toelichting?

70. Wat hoopt u dat uw kind later zal gaan doen?

Ruimte voor eigen opmerkingen, vragen

Dan de allerlaatste vragen...

71. Is er nog iets dat u over de onderwerpen die we besproken hebben wilt vertellen?
72. Hebt u nog vragen?

Ik zou u heel hartelijk willen bedanken voor uw medewerking! De informatie die ik van u gekregen heb is heel waardevol. De school kan er veel van leren. Ik wens u en uw kinderen het allerbeste toe!

(nagesprek)

Bijlage 5

Observatie

5.1 Eigen observatie

Dit onderzoek gaat uit van de Universiteit Leiden en Stichting Kinderpostzegels Nederland. Het is een onderzoek naar de communicatie tussen leerkrachten van basisscholen en allochtone ouders. We willen kijken hoe het komt dat contacten soms wel en soms niet goed verlopen en wat scholen kunnen doen om de contacten met allochtone ouders te verbeteren. Tijdens het onderzoek heb ik met een aantal ouders en leerkrachten gesproken over hoe zij de onderlinge contacten ervaren. Het is echter ook belangrijk dat ik in de praktijk zie hoe de communicatie verloopt, daarom wil ik graag een aantal gesprekken tussen leerkrachten en ouders meemaken. Na het gesprek zou ik graag een paar vragen aan u willen stellen. Hier zal de leerkracht niet bij zijn.

Ik ben erg blij dat u het goed vindt dat ik bij het gesprek tussen u en de leerkracht zit en dat u bereid bent daarna enkele vragen te beantwoorden.

Noteer:

- Datum van de observatie:
- Tijdstip van de observatie:
- Is leerkracht man/vrouw:
- Eén of beide ouders: man/vrouw:
- Aard van het gesprek: tienminuten-gesprek, gesprek op verzoek leerkracht, gesprek op verzoek ouder, ...
- Taal waarin gesprek plaats vond:

Eigen observatie

Items waarop tijdens de observatie gelet zal worden:

- Hoe start de leerkracht het gesprek?
- Op welke wijze wordt de ouder(s) op hun gemak gesteld?
- Hoe wordt het gesprek afgerond?
- De besproken onderwerpen
- De inhoud van het gesprek t.a.v. betreffende onderwerpen:

- Informatieoverdracht/uitwisseling
- Overleg
- Kritiekuitingen
- Meningsverschillen
- Maken van afspraken
- Het initiatief bij het aansnijden van onderwerpen
- De reacties:
 - Verbaal.
 - Non-verbaal.
- De mate waarin elk der communicatiepartners spreken
- De houding van de leerkracht:
 - gespannen - ontspannen
 - warm/hartelijk - afstandelijk
 - betrokken – onverschillig
 - open – terughoudend
 - direct - indirect
 - gelijkwaardig – ongelijkwaardig
 - gehaast – de tijd nemend
- De houding van de ouder:
 - gespannen - ontspannen
 - warm/hartelijk - afstandelijk
 - betrokken – onverschillig
 - open – terughoudend
 - direct - indirect
 - gelijkwaardig – ongelijkwaardig
- Non-verbale gedragingen, als:
 - Elkaar wel/niet ter begroeting een hand geven
 - Dicht op of ver van elkaar staan/zitten
 - Elkaar wel/niet in de ogen kijken
 - Elkaar wel/niet aanraken tijdens het gesprek
 - Jas aanlaten/uitdoen
 - Hoofddekseel oplaten/afzetten
 - Stiltes laten vallen
 - Snelle/langzame gesprekssnelheid
- Reacties op voorgaande non-verbale uitingen.

5.2 Observaties gesprekspartners

Ik zou het nu graag met u willen hebben over hoe u het gesprek, dat zojuist heeft plaats gevonden, ervaren hebt. Die informatie kan leerkrachten helpen verbeteringen aan te brengen in de wijze waarop je dit soort gesprekken kunt voeren.

De antwoorden die u op mijn vragen geeft zijn natuurlijk vertrouwelijk en u kunt er dan ook zeker van zijn dat u anoniem blijft. Ik zal niets over dit gesprek aan de leerkracht/ouder vertellen. Uw naam wordt nergens genoemd en alle antwoorden van alle geïnterviewden worden samengevoegd zodat achteraf onmogelijk nagegaan kan worden wat u hebt geantwoord. Ten slotte kunt u het natuurlijk altijd zeggen wanneer u een bepaalde vraag niet wilt antwoorden. En geef vooral ook aan als een vraag niet duidelijk is, dan lees ik ze nog een keer voor. Het interview zal ongeveer 10 minuten duren.

Vragen:

1. Bent u tevreden of ontevreden over het gesprek? Waarom wel/niet?
2. Vindt u dat het gesprek voldoende of onvoldoende lang duurde?
3. Wat was de voorgeschiedenis van dit gesprek? Hebt u al vaker met de leerkracht/ouder over *hetgeen tijdens het gesprek aan bod kwam* gesproken? In het geval van een gesprek naar aanleiding van een bijzondere situatie: Hoe lang hebt u hierover al contact met de school? Hoe vaak hebt u contact met de school? Bent u doorgaans tevreden of ontevreden over die gesprekken?
4. Kreeg u voldoende of onvoldoende de gelegenheid zelf aan te geven waarover u wilt praten? Toelichting?
5. Vindt u dat er voldoende of onvoldoende naar u geluisterd werd als u aan het woord was? Toelichting?
6. Had u wel of niet nog over andere dingen willen praten? Zo ja, waardoor is er niet over gesproken?
Toelichting?
7. Vond u de houding van de leerkracht/ouder(s) tijdens het gesprek prettig of niet prettig? Waarom wel/niet?
8. Hoe omschrijft u de houding van de leerkracht/ouder(s) tijdens het gesprek als het gaat om de volgende dingen:
 - a. hartelijk en warm - afstandelijk;
 - b. betrokken – weinig geïnteresseerd;

- c. gespannen - ontspannen
- d. zegt direct waar het om gaat – benadert mij indirect met een boodschap;
- e. eerlijk en open – vertelt niet alles;
- f. de leerkracht/ouder benadert mij als een gelijke – de leerkracht benadert mij alsof hij, zij/ik het beter zou weten.

Toelichting?

- 9. Welke dingen in het gedrag van de leerkracht / ouder vond u prettig?
- 10. Welke dingen in het gedrag van de leerkracht / ouder vond u niet prettig?
- 11. Vond u de volgende gedragingen gepast of ongepast (benoemen van die gedragingen die ik bij de gesprekspartner van geïnterviewde observeerde):
 - a. De ander ter begroeting (g)een hand geven
 - b. Dicht op (ver van) de ander staan/zitten
 - c. De ander (niet) in de ogen kijken
 - d. De ander aanraken tijdens het gesprek
 - e. Het maken van handgebaren
 - f. Jas aanlaten
 - g. Hoofddekseel oplaten
 - h. Stiltes laten vallen
 - i. Snelle (langzame) spreeknelheid

Toelichting?

- 12. Vragen naar enige achtergrondinformatie:
 - a. Hoe oud bent u?
 - b. Waar bent u geboren?
 - c. Hoe lang woont u in Nederland?
 - d. Wat is uw opleiding?
 - e. Wat voor werk doet u?
- 13. Is er nog iets dat u wilt zeggen over het gesprek met de leerkracht/ouder?
- 14. Hebt u nog vragen?

Ik wil u hartelijk bedanken dat ik bij het gesprek heb mogen zijn en voor uw medewerking met het interview!

Bijlage 6

Evaluatiegesprek onderzoek(sverslag)

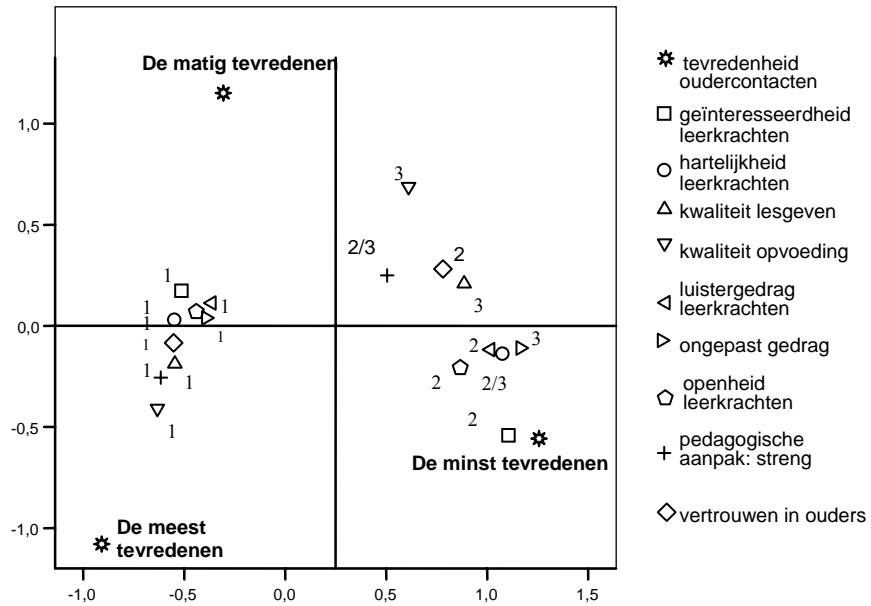
Ik heb vrij uitgebreid onderzoek gedaan op jullie school naar de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders. Naderhand hebben jullie een onderzoeksverslag ontvangen over de bevindingen. Ik zou graag een kort gesprekje willen voeren om te horen hoe jullie ervaringen met het onderzoek zijn geweest, hoe het onderzoeksverslag is ontvangen en wat het jullie heeft opgeleverd. Deze informatie helpt mij om tot betere eindproducten te komen die zo goed mogelijk aansluiten op de behoeften in het onderwijsveld. Ik sta open voor een kritische feedback!

1. Hoe kijken jullie terug op het onderzoek?
Wat heeft het onderzoek jullie opgeleverd?
2. Wat heeft het onderzoek jullie niet opgeleverd? Zouden jullie als je opnieuw voor de keuze zou staan wel of niet deelnemen aan het onderzoek?
3. Heeft het onderzoeksverslag:
 - a. Wel of geen nieuwe inzichten opgeleverd? Welke inzichten waren voor jullie relevant? Op welke punten zijn jullie het wel/niet eens met de bevindingen?
 - b. Is het wel of niet makkelijk leesbaar?
 - c. Is het wel of niet te lang?
 - d. Wel of geen bruikbare aanbevelingen? Welke aanbevelingen bijvoorbeeld?
4. Heb je suggesties voor verbetering van de verslaggeving van de onderzoeksresultaten?
5. Op welke wijze is er tot nu toe binnen de school gebruik gemaakt van het onderzoeksverslag?
6. Geven de onderzoeksresultaten voor de school voldoende aanknopingspunten om zélf mee aan de slag te gaan? Aan welke ondersteuning zou de school eventueel nog behoefte hebben?
7. Zou de school wel of geen behoefte hebben aan de volgende vormen van informatie/ondersteuning:
 - a. Een praktijkgerichte brochure?
 - b. Een informatiebijeenkomst/seminar waar de onderzoeksbevindingen aan scholen gepresenteerd en onderling bediscussieerd worden?
 - c. Een training in interculturele communicatie?
 - d. Een nader advies- en begeleidingstraject in de vormgeving van de contacten tussen leerkrachten en ouders?

- e. Anders?
- 8. Aanvullingen? Vragen?

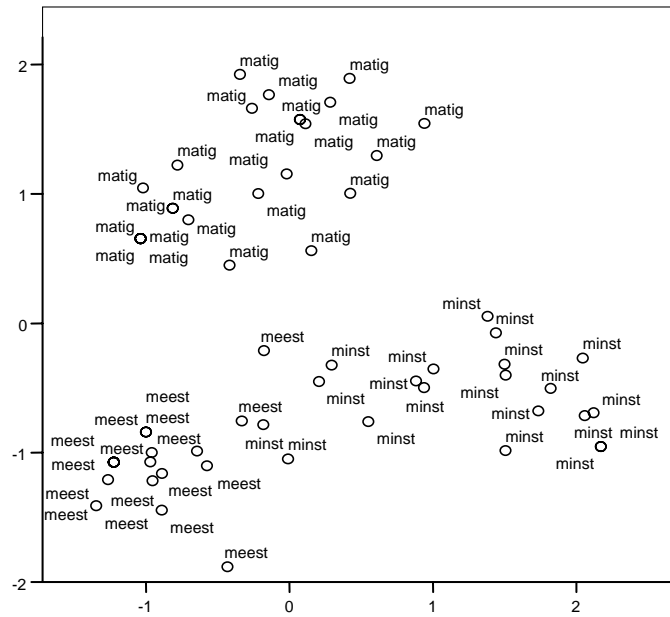
Bijlage 7 De resultaten van diverse Homals-analyses

Figuur 4.2a Homals-analyse van de relatie tussen de beeldvorming van ouders over leerkrachten en hun tevredenheid over de schoolcontacten

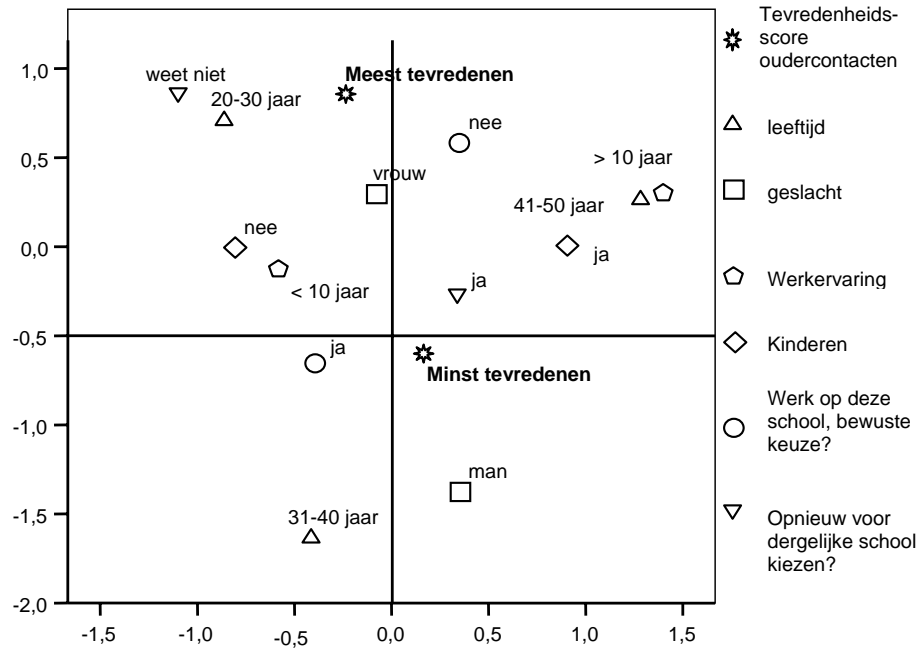


Toelichting op de categorieën:
 1= voldoende, goed
 2= wisselend, matig, twijfelachtig
 3= onvoldoende, niet goed

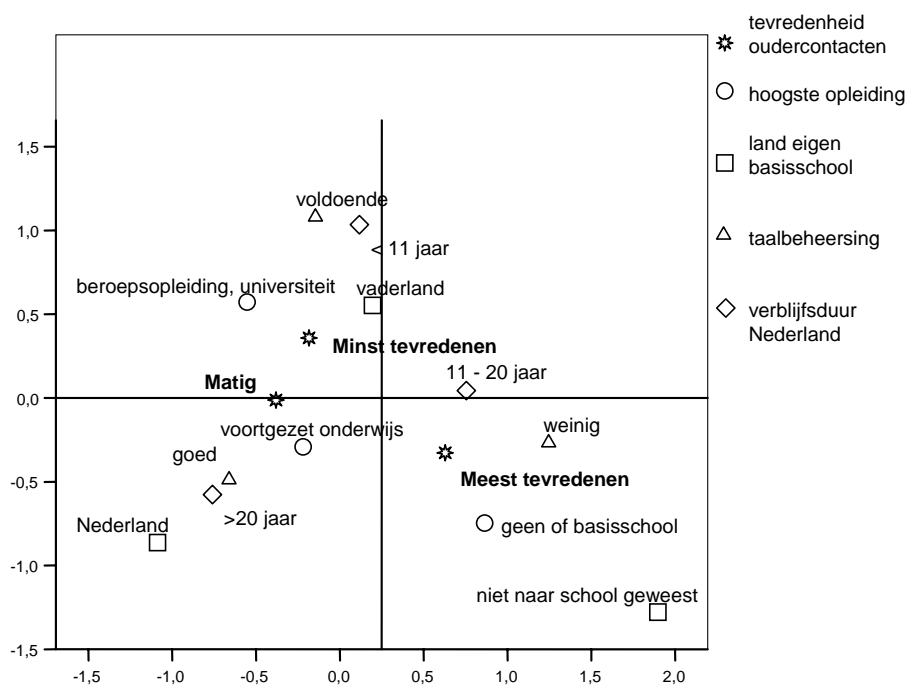
Figuur 4.2b De score van de individuele geïnterviewde ouders op de tevredenheidsschaal bij een Homals-analyse van de relatie tussen de beeldvorming van ouders over leerkrachten en hun tevredenheid over de schoolcontacten.



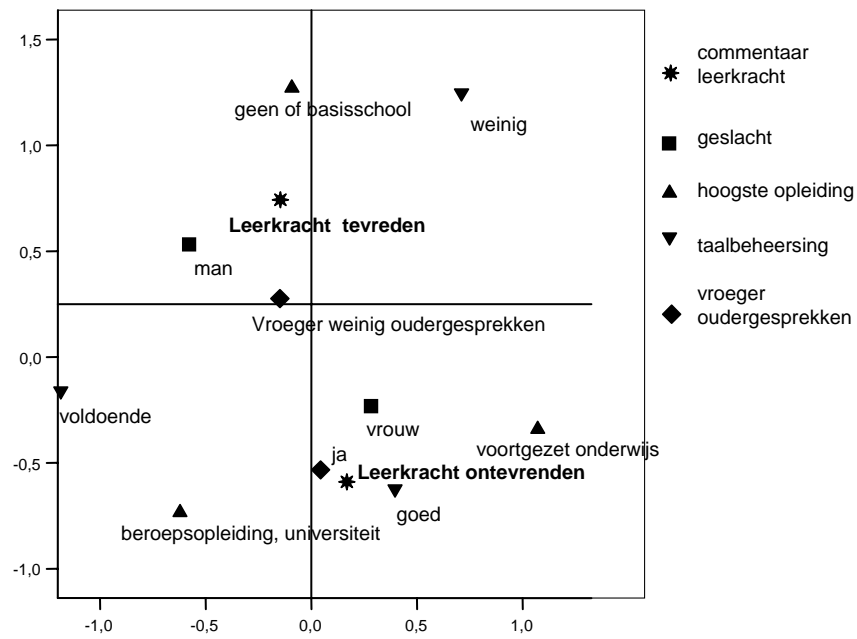
Figuur 4.3.1 Homals-analyse van het verband tussen individuele achtergrondfactoren van leerkrachten en hun tevredenheid over de oudercontacten



Figuur 4.3.2 Homals-analyse van het verband tussen enkele individuele achtergrondfactoren van ouders en hun tevredenheid over de schoolcontacten



Figuur 4.3.3 Homals-analyse van het verband tussen de tevredenheid van leerkrachten over hun contacten met individuele ouders en de achtergrondfactoren van deze ouders



'De combinatie school en ouders is belangrijk. We moeten het samen doen.' (een ouder)

Nederlandse scholen hebben de laatste jaren steeds vaker te maken met kinderen met verschillende culturele achtergronden. Leerkrachten en leerlingen ervaren dit aan de ene kant als een verrijking, aan de andere kant stuiten scholen hierbij op problemen. Met name het contact met allochtone ouders kan een struikelblok zijn. Het onderzoeksrapport 'Terug naar de basis' geeft zicht op de ervaringen van leerkrachten én ouders. Citaten illustreren de dilemma's die zij ervaren. Tegelijkertijd laten ze verrassende inzichten en positieve voorbeelden zien. Deze worden vertaald naar oplossingsrichtingen voor het verbeteren van de communicatie tussen school en ouders.

Uit het onderzoek blijkt dat één van de grootste obstakels in de communicatie de wederzijdse negatieve beeldvorming is. Deze beelden nemen lage verwachtingen met zich mee ten aanzien van de onderlinge samenwerking. Hierdoor leer je elkaar en de mogelijkheden die je samen hebt onvoldoende goed écht kennen. Dit boek laat zien dat goede communicatie realiseerbaar is. De overeenstemming die er tussen school en ouders bestaat over het belang van onderwijs voor de kinderen en de wederzijdse verantwoordelijkheid daarvoor, biedt veel perspectieven. Het is de moeite waard daar tijd in te investeren. Op de lange termijn wordt dat terugverdiend doordat leerlingen minder gedragsproblemen vertonen en betere leerprestaties hebben.

Bij **Stichting Kinderpostzegels Nederland** -financier van dit onderzoek- staan de onderwerpen onderwijs en integratie hoog op de agenda. Kinderpostzegels is een kinderplichtorganisatie met als motto: 'voor kinderen door kinderen'. De jaarlijkse Kinderpostzegelactie is hiervan het sprekende voorbeeld en vormt het visitekaartje van de organisatie. Kinderen helpen met de actie andere kinderen. Met het ingezamelde geld steunt Kinderpostzegels jaarlijks honderden projecten in binnen- en buitenland waarin kinderen voorop staan. 'Terug naar de basis' daagt scholen en ouders uit om elkaar te versterken. Zo zorgen zij samen voor een veilige omgeving waarbinnen kinderen op kunnen groeien tot evenwichtige volwassenen.

Het onderzoek is uitgevoerd door drs. Marijke Booijsink, onder begeleiding van Prof. Dr. Wasif Shadid van het departement Culturele Antropologie en Ontwikkelingssociologie van de **Universiteit Leiden**.



Universiteit Leiden