



Hogeschool van Amsterdam
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding



Ouderbetrokkenheid in het onderwijs

Een literatuurstudie naar de betekenis van
Ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling
van kinderen

Adri Menheere & Edith Hooge
Kenniscentrumreeks No.5

Ouderbetrokkenheid in het onderwijs

**Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid
voor de schoolse ontwikkeling van kinderen**

Adri Menheere & Edith Hooge

Colofon

De betrokkenheid van ouders bij het schoolleren van hun kinderen. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen.

Adri Menheere & Edith Hooge

Juli 2010

Uitgave

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

Deze uitgave is tot stand gekomen binnen het RAAK-project 'Samenwerken aan leren.

Didactisch partnerschap in het basisonderwijs' (RAAK staat voor Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie en is een subsidieregeling van het Ministerie van OCW gericht op kennisuitwisseling tussen hogescholen en werkveld). De Almeerse Scholengroep (ASG) en de lectoraten van de Hogeschool van Amsterdam 'School en omgeving in de grote stad' en 'Maatwerk primair' werken samen binnen project aan praktische oplossingen voor basisscholen om ouders beter te betrekken bij het leren en de ontwikkeling van hun kinderen.

Drukwerk en omslag

Creja Ontwerpen, Leiderdorp

oIC Grafische Communicatie, Alphen aan den Rijn

Bestellen

U kunt deze publicatie bestellen bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding via het bestelformulier op de website: www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl

Eindredactie

Lectoraat School en Omgeving in de grote stad

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Hogeschool van Amsterdam

Tel. 020 599 5332

Inhoudsopgave

Woord vooraf

- 1 Ouderbetrokkenheid doet ertoe
- 2 Invulling van het begrip 'ouderbetrokkenheid'
- 3 Educatief Partnerschap
- 4 De kant van de ouders
- 5 De kant van de leraren en de school
- 6 Laaggeletterde ouders
- 7 Samenvattende conclusies

Bijlagen

Woord vooraf

Deze literatuurstudie is opgezet om meer te weten te komen over de betrokkenheid van ouders bij het schoolleren van hun kinderen. Het doel is een aantal sleutelpublicaties te vinden waarin de belangrijkste factoren van ouderbetrokkenheid bij het schoolleren van hun kinderen aan de orde komen. Hiermee kunnen we tot aanbevelingen voor praktijksituaties komen waar informatie over en het versterken van ouderbetrokkenheid aan de orde is.

Uit een vooronderzoek bleek dat over het onderwerp ‘ouderbetrokkenheid’ erg veel gepubliceerd is. Door het werken met een afgebakend aantal zoektermen in de literatuurdatabanken en door het formuleren van drie deelvragen is dit onderzoek daarom verder ingekaderd. De drie deelvragen waarop het onderzoek zich heeft gericht waren: 1) Hoe is de betrokkenheid van ouders in de situatie thuis; 2) Hoe is de betrokkenheid van ouders op school en 3) Hoe is het met de betrokkenheid van laaggeletterde ouders in deze situaties? In verschillende databanken is gezocht met zoektermen als: ouderbetrokkenheid, ongeletterde/laaggeletterde ouders, ouders en school, ouders en leraren en Engelse equivalenten daarvan. Uiteindelijk zijn vooral publicaties van de afgelopen 10 jaar geselecteerd die gekenmerkt worden door een hoge citatiegraad.

De opbrengsten van dit onderzoek worden direct gebruikt bij het RAAK-project ‘Didactisch partnerschap tussen leerkrachten en ouders’. De Almeerse Scholengroep (ASG) en de lectoraten van de Hogeschool van Amsterdam ‘School en omgeving in de grote stad’ en ‘Maatwerk primair’ werken vanaf 2009 tot 2011 samen binnen dit project aan praktische oplossingen voor basisscholen om ouders beter te betrekken bij het leren en de ontwikkeling van hun kinderen, met name op het gebied van lezen en rekenen in de onderbouw. Dit literatuuronderzoek biedt een theoretische basis en praktische handvatten voor de ontwikkeling van instrumenten en methoden voor ouderbetrokkenheid die binnen dit RAAK-project door leraren, directies en docent-onderzoekers van de HvA op de Almeerse basisscholen worden ontwikkeld en uitgetoetst.

Het initiatief voor en de uitvoering van dit onderzoek lag bij het lectoraat ‘School en omgeving in de grote stad’, dat deel uitmaakt van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Het lectoraat doet onderzoek naar het beroep van de leraar en naar schoolorganisatie in de grote stad en de verschillende partijen die daarbij betrokken zijn. Veel onderzoek laat zien dat kinderen voor het leren en hun ontwikkeling gebaat zijn bij een samenhang tussen hun wereld thuis, hun wereld in de buurt en de wereld van de school. Het lectoraat ‘School en omgeving in de grote stad’ concentreert zich op de rol van het onderwijs bij het tot stand komen van die samenhang.

Behalve voor leraren en scholen levert dit onderzoek ook informatie op voor de curricula van de lerarenopleidingen primair en voortgezet onderwijs waar de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs steeds vaker onderwerp van discussie is. Uit onderzoek blijkt dat (toekomstige) leraren die zich bewust zijn van de positieve effecten van de rol die ouders bij het onderwijs kunnen spelen, op school ook effectief gebruik weten te maken van die betrokkenheid.

1 Ouderbetrokkenheid doet ertoe

Veel onderzoeken wijzen uit dat betrokkenheid van ouders van positieve invloed is op de schoolse ontwikkeling van hun kind(eren), dit ondanks verschillen in operationalisatie en onderzoeksdesign (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes, 2003; Mcwayne, et al., 2004; Smit, et al., 2006; 2007). Ook de betrokkenheid van ouders bij educatieve programma's in de zomervakantie (summer school) blijkt effectief voor de schoolse prestaties van kinderen (Cooper, et al., 2000). Het inzicht dat ouderbetrokkenheid ertoe doet wordt inmiddels dan ook breed gedeeld door wetenschappers, leraren, ouders, politiek en samenleving.

Ouderbetrokkenheid blijkt volgens verschillende onderzoeken zowel direct, als indirect, als op de lange termijn de schoolse ontwikkeling van kinderen positief te beïnvloeden (Smit et al., 2007). Zo blijkt ouderbetrokkenheid al op jonge leeftijd direct van invloed op de schoolprestaties en het sociale gedrag van kinderen. Die invloed wordt constateerd op doorzettingsvermogen, receptieve woordenschat en probleemgedrag in de groep (Fantuzzo et al., 2004). Ook blijkt ouderbetrokkenheid bij te dragen aan het vertonen van positief gedrag door kinderen ten opzichte van leeftijdsgenoten en volwassenen en op een positieve attitude ten aanzien van leren (McWayne et al., 2004). Indirect hangt ouderbetrokkenheid positief samen met lagere doublurecijfers, minder schooluitval, hogere onderwijsrendementcijfers en meer deelname aan vervolgonderwijs (Hoover-Dempsey et al., 2005). In de basisschoolleeftijd is het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen groter dan het effect dat wordt veroorzaakt door het verschil in de kwaliteit van scholen (Desforges & Abouchaar, 2003).

Er is ook empirische evidentie voor een omgekeerd verband, namelijk dat het succes in de schoolse ontwikkeling van invloed is op ouderparticipatie. Zo blijkt een tegenvallende schoolse ontwikkeling (tegenvallende schoolprestaties) meer ouderbetrokkenheid uit te lokken (Smit et al., 2007). In andere woorden: 'Ouders hebben meestal weinig direct contact met de leraar, totdat er een probleem is' (Todd & Higgins, 1998, p. 228). Tegelijkertijd constateren Morrison Gutman & McLoyd (2000) dat de ouders van kinderen die goed presteren op school meer betrokken zijn dan de ouders van kinderen die op school minder goed presteren. Deze oudergroep (van hoogpresteerders) hanteert hun betrokkenheid bij het schoolwerk thuis en hun betrokkenheid bij activiteiten in de omgeving strategisch om de leerprestaties van hun kinderen op school te stimuleren. Bij ouders van laagpresterende kinderen constateren Morrison Gutman & McLoyd (2000) wel veel tijdsinvestering, maar minder strategisch handelen en minder initiatief van ouders in de richting van de school en de omgeving. Zij nemen een meer afwachtende houding aan.

Goed ouderschap in de thuissituatie is volgens Desforges & Abouchaar (2003) de belangrijkste factor bij 'ouderbetrokkenheid'. Goed ouderschap in de thuissituatie uit volgens deze onderzoekers zich door het bieden van een veilige en stabiele omgeving, het stimuleren van de intellectuele ontwikkeling, discussies tussen ouder en kind en door ouders die een goed voorbeeld zijn, het belang van onderwijs uitdragen en hoge verwachtingen koesteren van hun kind. Daarnaast zijn van belang: contact en informatie-uitwisseling met school, meedoen met schoolactiviteiten en werkzaamheden verrichten ten behoeve van de schoolorganisatie en het bestuur van de school.

De betekenis van de invloed van ouderbetrokkenheid op de schoolse ontwikkeling van kinderen kan met behulp van recent onderzoek nader worden ingekleurd. Patall, Cooper & Robinson (2008) stellen op basis van hun meta-analyse dat onderzoeksprojecten naar de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties niet altijd leiden tot eenduidige conclusies, omdat ouderbetrokkenheid een zeer complexe materie is. De soort ouderbetrokkenheid en de mate van ouderbetrokkenheid verschilt binnen de verschillende onderzoeken, waardoor het moeilijk is om tot betrouwbare resultaten en conclusies te komen. Onderzoek naar 'ouderbetrokkenheid' is meestal gefocust op één of enkele geïsoleerde factoren, die onderdeel zijn van het complexe, heterogene begrip 'ouderbetrokkenheid'. Soms gaat het hierbij om direct waarneembare factoren (bijv. uren besteed aan samen huiswerk maken) en soms gaat het om onderliggende motieven en strategieën die ouders hanteren om het schooleren van hun kind te ondersteunen.

Een belangrijk gegeven is dat wanneer ouders de kinderen thuis helpen met het schoolwerk dit niet zonder meer een positief resultaat heeft (Dearing et al., 2004, 2006; Patall et al., 2008). Cooper et al. (2000) verklaren dit uit het feit dat ouderbetrokkenheid kan leiden tot toenemende druk op leerlingen om goed te presteren en tot het bieden van uitsluitend oplossingsgerichte hulp door ouders, zonder dat met het leerproces van het kind rekening wordt gehouden. Daarnaast zijn ouders niet altijd goed in staat om leermomenten te herkennen en te benutten tijdens de contacten met hun kinderen, zeker als ze zelf weinig leerervaring hebben (Zeece, 2005).

Daarnaast valt wel een duidelijk positief verband op tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties van kinderen, vooral voor verbale vaardigheden en lezen (Dearing, et al., 2006; Patall et al., 2008). Ook Merlo, et al. (2007) concluderen dat betrokkenheid en actieve bemoeienis van ouders een positief effect heeft op het fonetisch bewustzijn, de beginnende geletterdheid van kleuters en op het aanvankelijk lezen.

Tegelijkertijd wordt bij de rekenprestaties op school een negatief effect gevonden als de ouders zich thuis intensief met het rekenhuiswerk bemoeien (Patall et al., 2008). Onderzoek naar het effect van de zomervakantie op de schoolse ontwikkeling van kinderen bevestigt deze bevindingen. Uit een reviewstudie van 39 Amerikaanse onderzoeken naar de daling van schoolprestaties in rekenen/wiskunde en taal van leerlingen na de zomervakantie, blijkt dat deze daling vooral optreedt bij rekenvaardigheden en spelling, en veel minder bij lezen (Cooper, et al., 1996). De onderzoekers zoeken hiervoor de verklaring in het feit dat kinderen tijdens de zomervakantie veel beter in de gelegenheid zijn om te (blijven) lezen, dan dat zij thuis reken- en spellingsvaardigheden opdoen. Voor dat laatste is ook wellicht expliciete instructie op school nodig. Een andere verklaring kan zijn dat bij het kind verwarring ontstaat door het verschil in instructietechniek tussen ouders en de leraar van het kind (Cooper, Lindsay & Nye, 2000). Gerichte training van ouders kan de verschillen in instructietechniek tussen ouders en leraren verminderen (Hoover-Dempsey et al., 2002).

2 Invulling van het begrip ‘ouderbetrokkenheid’

Bij de invulling van het begrip ‘ouderbetrokkenheid’ stuiten we direct op een evident, maar daarmee niet onbelangrijk gegeven: ouders verschillen onderling. Vaak wordt kritiek geuit op het feit dat wordt gesproken van ‘de ouder’ in een onderzoek of bij educatieve programma’s en activiteiten. Er wordt bijvoorbeeld uitgegaan van de gemiddelde autochtone, middenklasse ouder, of alleen van moeders, of er wordt alleen een onderscheid gemaakt tussen autochtone en allochtone ouders. Dit doet geen recht aan de variëteit onder ouders die er in de praktijk is. Ouders verschillen in gedrag, opvattingen, mentaliteit en overtuiging, en ook wat betreft achtergrond- en situationele kenmerken zoals: sekse, sociaal-economische en etnisch-culturele achtergrond, moedertaal, inkomen, opleidingsniveau, woonsituatie, gezinssamenstelling, religie of levensovertuiging, gezondheid, enzovoort. Bij het denken over en vormgeven aan ouderbetrokkenheid spelen deze verschillen steeds een rol.

Ouderbetrokkenheid is één van de vormen waarin de relatie tussen ouders en school tot uitdrukking kan komen. De typologie van Epstein (2001), die zes typen van ouderbetrokkenheid onderscheidt, wordt veel in de internationale (onderzoeks)literatuur geciteerd en toegepast (Fan & Chen, 2001). Deze typologie is als volgt:

Type 1. Parenting: de voorwaardenscheppende rol van de ouders. Ouders kunnen hun kinderen voorbereiden op het naar school gaan, hen begeleiden, opvoeden en zorgen voor een pedagogisch klimaat, waardoor het kind in het leren voor school wordt gesteund.

Type 2. Communicating: de communicatie over en weer tussen school en ouders. Dit gaat om effectieve vormen van communicatie over schoolprogramma’s en vorderingen van de kinderen. De school wordt geacht de informatie op een begrijpelijke manier te presenteren en van ouders mag worden verwacht hierop respons te geven.

Type 3. Volunteering: Het verrichten van vrijwilligerswerk in en om de school. Ouders kunnen bijvoorbeeld leraren helpen in de klas, administratief werk doen, de bibliotheek beheren, assisteren bij sportdagen en excursies.

Type 4. Learning at home: Het ondersteunen van de kinderen bij het schoolwerk thuis. Ouders bieden hulp bij huiswerkopdrachten van de school.

Type 5. Decision making and advocacy: formele ouderparticipatie. Ouders zijn betrokken bij het beleid en het bestuur van de school door deelname aan het schoolbestuur, de ouderraad of andere commissies.

Type 6. Collaborating with the community: samenwerking met de gemeenschap. Ouders vervullen een rol in de gemeenschap, waarvan zij en de school deel uitmaken.

Een gangbaar onderscheid in Nederland is dat tussen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Smit et al. (2007, p. 1) definiëren deze begrippen als volgt: ‘Onder ouderbetrokkenheid wordt verstaan de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bijv. voorlezen) en op school (bijv. rapportbesprekingen voeren met leerkracht). Ouderparticipatie is gedefinieerd als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. Ouderparticipatie kan weer worden onderverdeeld in geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie zoals het lidmaatschap van de ouder- of medezeggenschapsraad of het zitting hebben in een schoolbestuur (Karsten, et al., 2006). Met niet-geïnstitutionaliseerde vormen worden de hand- en spandiensten van ouders in en voor de school bedoeld, zoals het begeleiden van een schoolreisje, het schoonmaken van speelgoed of het helpen in de mediatheek. Hoewel ouderbetrokkenheid van grotere positieve invloed blijkt te zijn op de schoolse ontwikkeling van kinderen dan ouderparticipatie (Desforges & Abouchaar, 2003), zijn beide vormen niet los van elkaar te zien: ouders die actieve ouderbetrokkenheid tonen zijn ook actiever op het terrein van ouderparticipatie (Mcwayne et al., 2004) en meer betrokken bij activiteiten in de omgeving (Morrison Gutman & McLoyd, 2000).

Uit bovenstaande definiëring wordt duidelijk dat de doelen van ouderparticipatie en – betrokkenheid verschillen (Smit et al., 2007). Ouderparticipatie kent een democratisch en een organisatorisch doel. Het democratische doel is ouders zeggenschap te geven over de organisatie en het dagelijks reilen en zeilen in de school en hierover als school ook verantwoording af te leggen. Het organisatorische doel is het genereren van ‘extra handen in school en klas’ om een goed lopende organisatie en educatieve omgeving te creëren. Bij ouderbetrokkenheid staat de vraag centraal hoe ouders hun eigen kind(eren) zo goed mogelijk kunnen ondersteunen bij hun schoolse ontwikkeling en deze vorm kent daarmee een pedagogisch doel, namelijk de afstemming van de benadering van kinderen thuis en op school. Ook kent ouderbetrokkenheid een toerustingsdoel namelijk het toerusten van zowel ouders als leraren om de onderlinge relatie te optimaliseren ten bate van de schoolse ontwikkeling van het kind.

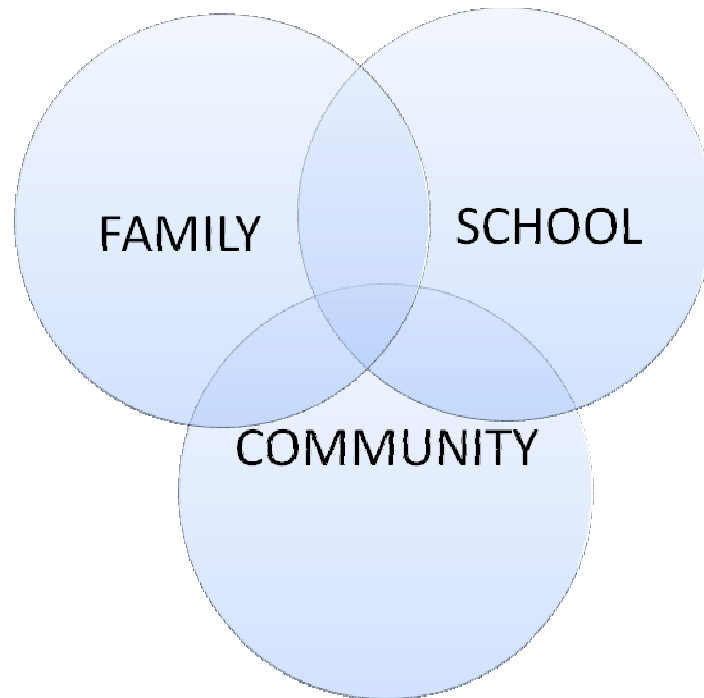
De doelbepaling laat ook zien dat bij ouderparticipatie de school centraal staat en het is uiteindelijk gericht op alle kinderen die de school bezoeken, terwijl ouderbetrokkenheid zich zowel thuis als op school afspeelt en gericht is op het (de) eigen kind(eren) van de ouders.

3 Educatief partnerschap

In samenhang met de begrippen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid raakt het begrip ‘educatief partnerschap’ de laatste jaren steeds meer in zwang. Dit komt voort uit de verschuiving die gaande is in de rolverdeling tussen ouders en school (Onderwijsraad, 2003). Tot voor kort was er sprake van een duidelijke taakverdeling tussen ouders en school. Deze hield in dat ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van de kinderen en dat de school verantwoordelijk is voor het onderwijs aan de kinderen. Deze opvatting verschuift nu naar wat educatief partnerschap wordt genoemd, namelijk: opvoeding en onderwijs beschouwen als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school. De voornaamste reden voor deze veranderde opvatting is hetgeen we in hoofdstuk 1 uiteen hebben gezet, namelijk dat onderzoek laat zien dat ‘educatief partnerschap’ een gunstig effect heeft op de cognitieve ontwikkeling, de schoolprestaties en het sociaal functioneren van kinderen. Educatief partnerschap wordt internationaal gehanteerd als een concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen ouders, school en gemeenschap (*community*) vorm te geven en kan worden gedefinieerd als: ‘... een proces waarin de betrokkenen eropuit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.’ (Smit et al., 2006, p. 7).

Epstein (2001) heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het denken over gelijkwaardige samenwerking tussen school, gezin en gemeenschap (*community*). Overigens is ‘gelijkwaardig’ volgens Epstein niet hetzelfde is als ‘gelijk’. Ouders en school hebben verschillende eindverantwoordelijkheden. Ouders blijven eindverantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind en voeren daarover ook de regie en de school blijft eindverantwoordelijk voor de inrichting en kwaliteit van het onderwijs. Maar, met als gemeenschappelijk doel de optimale ontwikkeling van het kind, hebben ouders en school een gemeenschappelijke inspanningsverplichting. In figuur 2.1 op de volgende pagina is het model van educatief partnerschap volgens Epstein schematisch weergegeven. De relatie tussen gezin, school en gemeenschap (*community*) op het gebied van visie, normen, waarden en gebruiken zijn daarin inzichtelijk gemaakt. Op de vlakken waar de cirkels van het venndiagram elkaar overlappen is sprake van gemeenschappelijkheid.

Figuur 2.1: Educatief partnerschap (Epstein, 2001, p.28)



Een aantal condities blijkt van belang om te komen tot educatief partnerschap. Onderling vertrouwen tussen ouders en leraren lijkt het belangrijkste element te zijn bij het opbouwen en in stand houden van de relatie tussen ouders en school (Adams & Christenson, 2000; Tschannen-Moran, 2000). Naarmate het kind ouder wordt en verder komt in de onderwijsketen neemt het vertrouwen van ouders in leraren en andersom af.

Een vaak genoemd element van educatief partnerschap is dat wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid tussen de verschillende partners. En juist op dit aspect spitst ook de kritiek op de relatie tussen educatieve professionals (leraren) en ouders zich toe. Lareau (1989) bijvoorbeeld is kritisch op het concept van gelijkwaardigheid door te stellen dat leraren geen gelijken willen zijn met ouders. In plaats daarvan willen zij dat ouders hun beslissingen in de klas respecteren en aanvaarden. 'Gezien de 'deprofessionalisering' van het leraarsberoep wordt het voor leraren steeds moeilijker om op grond van expertise en professionalisme de touwtjes in handen te houden in de verhouding met ouders' (Dom, 2006, p. 50). Dom spreekt dan ook liever van 'strijd dan wel partnerschap tussen leraren en ouders'. Ook Todd & Higgins (1998) stellen dat de realisatie van gelijkwaardig partnerschap tussen leraren en ouders wordt beperkt door het gegeven dat macht altijd een rol speelt in deze relatie, impliciet en expliciet, zelfs in situaties waarin beide partijen hetzelfde doel nastreven, namelijk het bevorderen van het leren en de ontwikkeling van kinderen. Juist deze machtsverhoudingen leiden tot moeilijkheden en complexe situaties en dit

zou het mislukken van veel pogingen om ouderbetrokkenheid te bevorderen verklaren. Todd & Higgins (1998) stellen dat ouders en leraren ten opzichte van het kind elk een eigen positie innemen. Ouders zijn langer en intenser betrokken bij het kind dan de leraar en hun betrokkenheid wordt gekenmerkt door affectiviteit, liefde en aspiraties voor hun kinderen. Leraren spelen een professionele rol, waarbij zij in het algemeen een grote kennisbasis kunnen claimen en meer ervaringskennis hebben op basis van hun omgang met veel kinderen. Juist het professionalisme van leraren heeft tot gevolg dat zij niet al te veel betrokkenheid van ouders wensen, en liever geen bemoeienis van ouders in de klas zien (Dom, 2006). Dom benadrukt dat leraren zeer gevoelig zijn voor inmenging van buitenaf, hetgeen te maken zou hebben met een gevoel van kwetsbaarheid van hun werk. Kritiek van ouders kan ook leiden tot deze gevoelens van kwetsbaarheid, wat nog eens versterkt wordt door de grote zichtbaarheid van activiteiten van leraren voor collega's, directie en ouders.

Een ander kritiekpunt is dat de opvatting en werkwijze van de school nooit neutraal zijn, maar altijd een bepaalde cultuur met bijbehorende normen en waarden vertegenwoordigen: de cultuur van de autochtone middenklasse (Smit et al., 2007; Weininger & Lareau, 2003) en/of van de intellectuele en economische elite (Lareau, 1989). Smit et al. (2006) stellen dat het bereiken van gelijkwaardigheid tussen educatieve partners, met name bij de groep 'moeilijk bereikbare ouders' niet eenvoudig is en wordt bemoeilijkt door factoren als verschillen in waarden en normen, verschillen in het denken over opvoedingsstijl, problematisch onderwijsondersteunend gedrag van ouders, en taalcompetenties van ouders en kind. In de wijze van communiceren is ook een duidelijk milieu-onderscheid aanwezig, ouders met het meeste culturele kapitaal maken, volgens Smit et al. (2006) meer en beter gebruik van de communicatie met leraren en de school om hun doel te bereiken'. Smit et al. (2006) wijzen ook op het verschil in positie tussen ouders en leraren. Met name de positie van ouders uit de lagere sociaal-economische milieus en uit etnische minderheidsgroepen is volgens de onderzoekers relatief zwak. Verschillen in opvoedingsverantwoordelijkheid en onderwijsverantwoordelijkheid tussen (allochtone) ouders en de school worden vooral veroorzaakt door verschillen in perceptie hierop (Smit & Driessen, 2002). Deze verschillen in perceptie hangen bij (allochtone) ouders samen met: leeftijd, verblijfsduur, generatie, geslacht, opleidingsniveau, regio van herkomst en taalvaardigheid. Allochtone ouders koesteren hoge onderwijsaspiraties voor hun kinderen, maar door het ontbreken van kennis van het onderwijssysteem en een geringe taalvaardigheid zijn deze verwachtingen niet altijd realistisch. Verbeterde communicatie tussen ouders en school kan leiden tot een betere afstemming in de perceptie en van ieders rol opvatting.

Toch blijkt op scholen met ouders uit de hogere sociaal-economische milieus gelijkwaardig partnerschap ook niet zonder meer een haalbare zaak, vooral omdat leraren zich hier bedreigd, op de vingers gekeken en niet serieus genomen kunnen voelen (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). Leraren – als dragers van een specifieke middenklasse- of elitecultuur - kunnen gelijkwaardig partnerschap met ouders als een degradatie of bedreiging van hun professionele status ervaren (De Carvalho, 2001). Hiermee komen we bij het laatste kritiekpunt op de gelijkwaardigheid tussen ouders en leraren: leraren kunnen weerstand hebben tegen de bemoeienis van ouders met hun werk en het partnerschap als een bedreiging of afbreuk van hun

professionaliteit en status zien (Todd & Higgins, 1998; De Carvalho 2001; Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008).

Critici van de gelijkwaardigheid tussen ouders en leraren of school pleiten daarom voor een flexibele en open opstelling van leraren. Door een flexibeler zelfbeeld en een meer flexibele rolopvatting kan er meer gemeenschappelijkheid ontstaan tussen hen en de ouders, hetgeen bevorderlijk is voor het partnerschap. Met deze visie wordt de verantwoordelijkheid voor het partnerschap vooral bij leraren gelegd: van leraren wordt verwacht om vanuit hun professionele rol flexibel te zijn en open te staan, daar waar ouders dit wellicht niet altijd zijn.

Educatief partnerschap is vooralsnog te beschouwen als een ideaaltypische situatie, die in de praktijk lang niet altijd bereikt wordt. Welke taken, rollen en verantwoordelijkheden zijn er voor wie en welke belemmerende of juist bevorderende factoren zijn aanwijsbaar om ouderparticipatie en de betrokkenheid van ouders – of (een gradatie van) educatief partnerschap – te realiseren? In de volgende hoofdstukken gaan we nader in op de kant van de ouders en de kant van de leraren en de school met betrekking tot ouderbetrokkenheid.

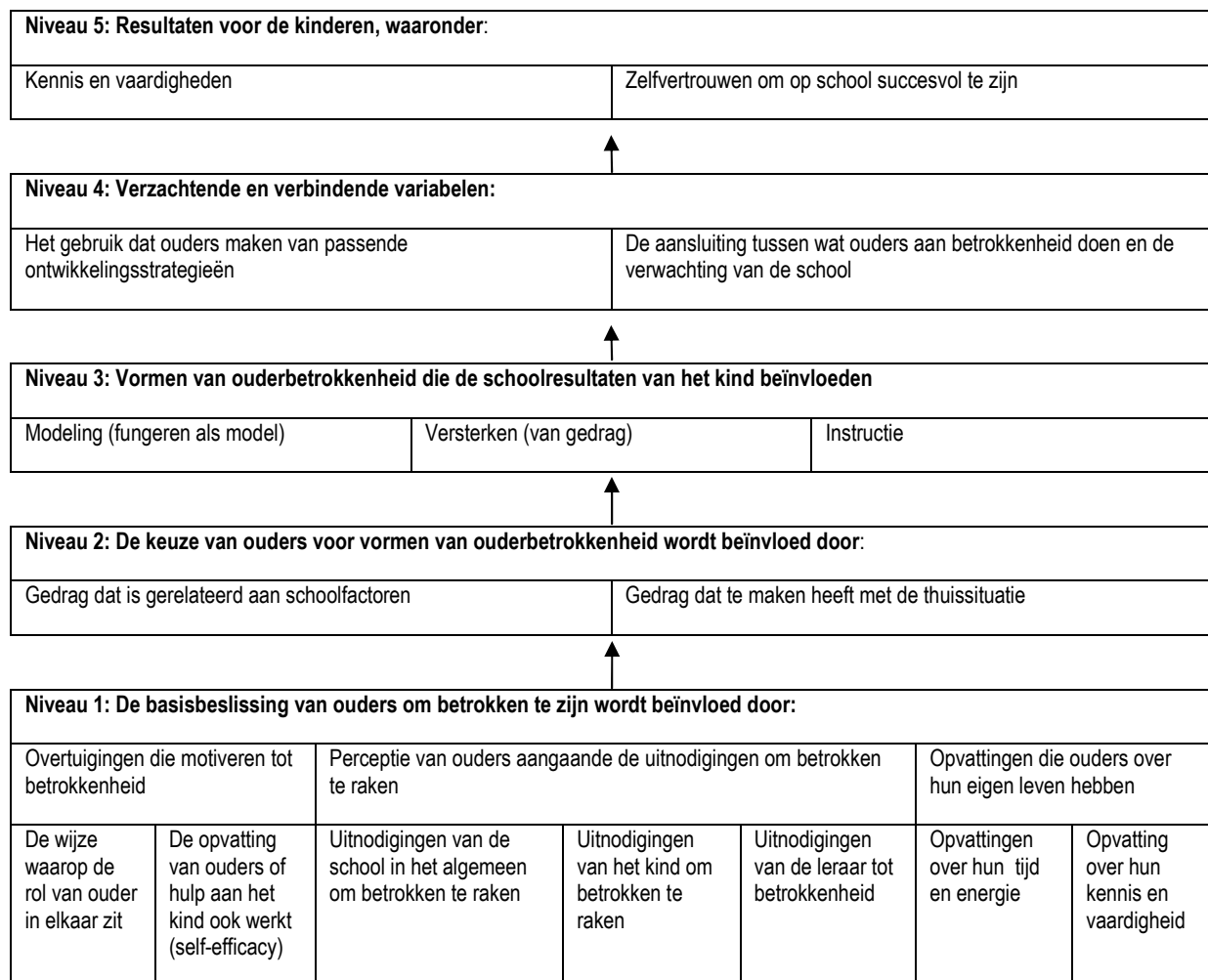
4 De kant van de ouders

De betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind(eren), thuis en op school wordt beïnvloed door allerlei factoren. Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) hebben in de jaren negentig een theoretisch model ontwikkeld dat zichtbaar maakt hoe en waarom ouders betrokken raken bij het onderwijs aan hun kinderen en hoe die betrokkenheid van invloed is op de schoolresultaten. Tien jaar later is dit model aangepast op basis van een operationalisatie van het model met behulp van 887 interviews met ouders (Walker et al., 2005). In figuur 4.1 op de volgende pagina wordt een vertaalde weergave gegeven van het door Walker et al. (2005) hierziene basismodel van Hoover-Dempsey & Sandler, waaraan ook de oorspronkelijke ontwerpers hun bijdrage hebben geleverd. Interessant aan het model is dat niet alleen het waarom en hoe van ouderbetrokkenheid wordt verklaard, maar dat tegelijkertijd aanknopingspunten worden geboden om de mate en wijze van ouderbetrokkenheid bij oudergroepen te beïnvloeden (Green et al., 2007).

Figuur 4.1 laat zien welke overtuigingen, opvattingen en percepties van ouders van invloed zijn op de beslissing van ouders om bij het schoolwerk van hun kinderen betrokken te raken. De eigen overtuigingen over de rol als ouder (self-efficacy), maar ook opvattingen over de eigen beschikbare tijd, energie, kennis en vaardigheden spelen hier een rol. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat ouders onzeker zijn over hun rol aangaande het schoolleren van hun kinderen, zowel thuis als op school (cf. Hoover-Dempsey et al., 1995, 1997, 2001). De perceptie van eigen kunnen, geloof in een succesvol resultaat en de perceptie van de eigen tijd- en energie-investering blijken hier significante voorspellers van ouderbetrokkenheid (Green et al., 2007).

Ook blijkt uit het model dat de perceptie van ouders over in hoeverre zij door de school, de leraren en het eigen kind worden uitgenodigd om betrokken te zijn, van invloed is op de beslissing van ouders om daadwerkelijk actie te ondernemen, die gericht is op het schoolleren van hun kinderen. Het onderzoek van Rogers et al. (2009) wijst uit dat het hierbij niet alleen om concrete uitnodigingen van de school gaat, maar ook om het gevoel bij ouders dat ze door de school geholpen worden. Desforges & Abouchaar (2003) constateren dat veel ouders het gevoel hebben in hun betrokkenheid bij de school beperkt te worden door de manier waarop ze door leraren worden behandeld. Hoover-Dempsey et al. (2002) stellen dat suggesties en ideeën van leraren over hoe ouders hun kinderen kunnen helpen door ouders zeer worden gewaardeerd.

Figuur 4.1: Een vertaling van het gereviseerde basismodel ouderbetrokkenheid van Hoover-Dempsey & Sandler in Walker et al. (2005, p. 86-88)



Op niveau 4 van het model in figuur 4.1 gaat het om de mate waarin ouders gebruik maken van passende ontwikkelingsstrategieën als verbindende en verzachtende factor voor de schoolse ontwikkeling van kinderen (Morrison Gutman & McLoyd, 2000). Zo blijkt bijvoorbeeld dat ouders van kinderen die op school hoog presteren significant meer specifieke strategieën hanteren bij het helpen van hun kinderen met het schoolwerk, dan ouders van laagpresterende kinderen. De groep ouders van hoogpresteerders blijkt ook op eigen initiatief (veelal uit strategische overwegingen) meer betrokken te zijn bij de school en had meer contacten met leraren dan de ouders van laagpresteerders. In het algemeen kunnen twee soorten strategieën worden onderscheiden: directe en indirecte hulp en ondersteuning door de ouders bij het schoolleren thuis (Patall et al., 2008), zie figuur 4.2 op de volgende pagina. Behalve de strategie zijn ook de frequentie en intensiteit van de betrokkenheid van invloed.

Figuur 4.2

Vormen van ouderstrategieën voor hulp bij schoolwerk. Bron: Patall et al. (2008)

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

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

Over de situatie rondom huiswerk valt nog meer te zeggen. Hoover-Dempsey et al. (1995) definiëren de situatie rondom huiswerk als een complexe situatie met velerlei activiteiten. Al wanneer hun kinderen nog jong zijn (onderbouw basisonderwijs) vervullen ouders een belangrijke rol bij de vorming van attitudes, strategieën en patronen bij kinderen, die van invloed zijn op hun schoolse ontwikkeling. Zaken die daarbij een rol spelen zijn bijvoorbeeld de opvatting van ouders over de balans tussen de uniciteit van hun kind en de eisen die de school stelt, vragen van ouders rond de organisatie van huiswerk, het eigen (opleidings)niveau en de 'self-efficacy' van de ouders (zie ook niveau 1 van het model in figuur 4.1). In het geval van hulp bij huiswerk gaat het niet alleen maar om 'meer uren maken', want meer tijd besteden aan huiswerk leidt niet automatisch tot betere schoolprestaties (Patall et al., 2008). Het trainen van ouders in ondersteuningsactiviteiten rondom het huiswerk is – zo blijkt uit meerdere onderzoeken – succesvol, want het leidt tot: a. hogere scores voor het voltooien van huiswerkopdrachten, b. minder problemen rondom huiswerk (in het algemeen) en c. betere schoolprestaties bij kinderen in het primair onderwijs op een aantal leergebieden, zoals taal, natuur en techniek (science) (Patall et al., 2008).

5 De kant van de leraren en de school

Om het succes van ouderbetrokkenheid te bewerkstelligen is ook een voorname rol weggelegd voor de leraren en de school (Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007). De leraren en de school hebben overigens ook zelf belang bij samenwerking met en ondersteuning van ouders, waardoor de betrokkenheid van ouders bij het schoolleven wordt bevorderd. In veel onderzoek wordt gewezen op de sturende rol die leraren en scholen hier kunnen vervullen (Rosow, 1991; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002; Epstein, 2001; Smith & Elish-Piper, 2002; Cooter, 2006; Green et al., 2007; Addi-Raccah & Arviv-Elyashi, 2008). Epstein (2001) stelt bijvoorbeeld dat het overdragen van informatie over huiswerk aan ouders een 'basisverantwoordelijkheid' van de school is.

Seitsinger et al. (2008) merken op dat uit (onderzoeks)literatuur niet goed blijkt wat scholen en leraren precies kunnen doen om ouderbetrokkenheid te bevorderen en welke vormen van betrokkenheid het meest effectief zijn met het oog op de ontwikkeling en de prestaties van kinderen. In het kader van een serie onderzoeken naar onderwijsvormingen en onderwijsverbeteringen hebben zij de zogenaamde 'Teacher Parent Contact Scale' (TPCS) ontwikkeld, die de onderwerpen waarover het contact tussen ouders en leraren gaat in beeld brengt. Deze onderwerpen zijn: a. leerlingprestaties en problemen, b. informatie en activiteiten om ouderbetrokkenheid te vergroten en c. informatie over en doorverwijzingen naar welzijns- en gezondheidsorganisaties. Uit deze onderzoeken blijkt dat naarmate leraren ouders vaker benaderen, ouders ook vaker geneigd zijn om te investeren in het school(se) leven van hun kinderen, ongeacht de klas waarin de kinderen zitten en ongeacht de sociaal-economische achtergrond van de ouders. Genoemd onderzoek wijst ook uit dat de opvattingen van leraren over hun eigen rol en die van ouders een belangrijke rol speelt, evenals (structuur)kenmerken van de schoolorganisatie.

Leraren kunnen ouders doelgericht over het huiswerk adviseren en hiervoor instructies meegeven. Uit interviews met ouders blijkt dat hoe concreter de informatie en instructie rondom huiswerk wordt gegeven, des te meer dat door ouders gewaardeerd wordt. Leraren kunnen bijvoorbeeld huiswerkopdrachten geven, waarin een actieve rol voor de ouders expliciet is opgenomen. Essentieel hierbij is dan wel dat ouders goed worden geïnformeerd over wat er van hen verwacht wordt. Enkele voorbeelden van concrete informatie en instructie voor huiswerk uit Hoover-Dempsey et al. (1995b) zijn: - Lees 15 minuten per dag met je kind, - Maak samen elke dag 3 optelsommen van blad 4, en - Zeg tegen je kind: 'Zullen we het samen doen?'. Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer leraren meer sturen bij de huiswerkondersteuning het zelfvertrouwen van ouders toeneemt, evenals hun geloof in het succes van de schoolprestaties die hun kinderen leveren.

Eén van de vormen die scholen ter beschikking staan om contact te leggen en informatie-uitwisseling tot stand te brengen met ouders is het huisbezoek. Volgens Vogels (2002) geven ouders de voorkeur aan face-to-face contact, boven interactie en informatie via het internet. De meeste ouders hechten zeer veel waarde aan de toegankelijkheid van leraren. Vogels (2002) vond dat terwijl 70% van de ouders met een kind in het basisonderwijs de beschikking had over internet slechts 17% van hen van dit medium gebruik maakte om zich over de school van hun

kind te informeren.

Uit een evaluatie van een pilot met huisbezoeken in het kader van het Amsterdamse project 'Capabel' blijkt dat de huisbezoeken het contact met de ouders en leerlingen versterken, meer inzicht geven in de leef- en gezinssituatie van de leerlingen en de drempel van de school verlagen (Veen, 2007). De knelpunten bij de huisbezoeken zijn dat het voor leraren veel tijd kost - met name de verslaglegging van het huisbezoek - , dat leraren zich soms onveilig voelen en/of dat het moeilijk is om een afspraak te maken in verband met het werk van de ouders, dat ouders soms de Nederlandse taal niet of slecht beheersen en/of dat bij ouders soms sprake is van een algemene weerstand tegen het bezoek.

Leraren kunnen zich in hun professionele rol bedreigd voelen bij een te grote macht van ouders (cf. Addi-Racah & Ariv-Elyashiv, 2008). Met name in scholen met veel hoogopgeleide ouders voelen leraren te veel controle van de ouders op hun werk als een bedreiging van hun professionele rol.

De voorwaardenscheppende rol van de leraren wordt mede bepaald door de manier waarop leraren tijdens hun opleiding zijn geconfronteerd met het fenomeen ouderbetrokkenheid. Hoover-Dempsey et al. (2002) stellen dat ondanks het uitgebreide theoretisch en empirisch onderzoek dat de rol van ouders als kritische factor voor het schoolsucces van kinderen ondersteunt, leraren tijdens hun opleiding nog weinig worden voorbereid op het betrekken van ouders bij het onderwijs. Leraren zijn over het algemeen niet goed voorbereid op de rol die van hen wordt verwacht met betrekking tot het bevorderen van de betrokkenheid van ouders. Ook in de curricula van lerarenopleidingen neemt volgens Hoover-Dempsey et al. (2002) ouderbetrokkenheid als object van studie een geringe plaats in. Veel lerarenopleidingen beperken zich tot het trainen van studenten in de meer traditionele vormen van oudercontacten, zoals: 10-minuten gesprekken, voorlichtingsbijeenkomsten en oudervergaderingen. Om deze lacune te compenseren worden in Hoover-Dempsey et al. (2000) voorstellen gedaan voor een nascholingsprogramma bij zittende leraren, dat zich richt op opvattingen/overtuigingen, vaardigheden en strategieën bij leraren in relatie tot ouderbetrokkenheid. Het programma is bij verschillende schoolteams uitgetoetst en bestaat uit de onderdelen:

- ervaringen van leraren met ouderbetrokkenheid
- benoemen van en omgaan met belemmeringen rondom ouderbetrokkenheid
- de perceptie die leraren van ouders hebben
- communicatie met ouders
- werken met moeilijk bereikbare ouders
- schoolbeleid rondom de implementatie van plannen en strategieën om ouderbetrokkenheid te bevorderen.

De resultaten van de programma's laten zien dat specifieke scholing met name effect heeft op het geloof van leraren in de gunstige werking van ouderbetrokkenheid. Leraren die het programma hadden gevolgd nodigden ouders vaker uit om betrokken te zijn. Bovendien, zo concluderen Hoover-Dempsey et al. (2002) uit vooral de kwalitatieve analyse van evaluatieve tussenmetingen, liet het programma de waarde zien van gezamenlijk nadenken en gezamenlijk optreden met betrekking tot belangrijke onderwijskundige kwesties. In het onderzoek wordt vastgesteld dat leraren net als ouders ook te maken hebben met pragmatische, psychologische en culturele

barrières aangaande ouderbetrokkenheid. Wat hier geldt voor de nascholing van leraren, geldt mutatis mutandis ook voor de initiële scholing van leraren.

Behalve op leraarniveau, zijn er ook op schoolniveau kenmerken te noemen die de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen gunstig beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld het schoolklimaat in het algemeen. Een uitnodigende, open houding van de school en een planmatige aanpak in deze versterken de betrokkenheid van ouders, zowel bij het leren op school als bij het leren in de situatie thuis (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005). Met verschillende maatregelen kunnen scholen hun uitnodigende functie ten aanzien van ouderbetrokkenheid verbeteren. Dearing, et al., (2004) wijzen erop dat juist de combinatie van betrokkenheid thuis én betrokkenheid op school het meest effectief blijkt te zijn met betrekking tot betere leerprestaties van kinderen. Het streven naar meervoudige betrokkenheid zou daarom een doelstelling moeten zijn bij beleidsplannen van de school omtrent ouderbetrokkenheid. Smit et al. (2006) wijzen erop dat bij een dergelijke aanpak principes als wederkerigheid, gedeelde verantwoordelijkheid, vertrouwen, sociale binding en sociale controle een fundamentele rol spelen. Door analyse van 10 nationale en internationale projecten ter bevordering van ouderbetrokkenheid komen Smit et al. (2006) tot de volgende drie condities die leiden tot meer ouderbetrokkenheid.

1. De schoolorganisatie functioneert als een open systeem, waarin een open dialoog over de opvoedende taak van leraren en de onderwijzende taak van ouders tussen alle betrokkenen mogelijk is;
2. Scholen dienen juist bij de groep ‘moeilijk bereikbare ouders’ initiatieven te nemen tot het creëren van een zogenaamde ‘leeromgeving thuis’;
3. De lerarenopleidingen (initieel en nascholing) dienen het concept ‘educatief partnerschap’ breder in hun curricula op te nemen.

In de studie van Hoover-Dempsey et al. (2005) is een lijst opgenomen met strategieën voor scholen om ouders tot meer betrokkenheid uit te nodigen. Tevens is een lijst opgenomen van acties waarmee de school de effectiviteit van activiteiten op het gebied van ouderbetrokkenheid kan verhogen. De genoemde acties richten zich op zaken als:

- aanpassing van het schoolklimaat aan de cultuur van alle gezinnen;
- versterken van een positieve houding bij leraren ten aanzien van ouderbetrokkenheid;
- uitbreiding van kennis over de gezinnen, hun omstandigheden, cultuur en opvoedingsdoelen;
- het richten van het beleid op betere interactie en communicatie tussen school en gezin.

Voor een verhoging van de effectiviteit van ouderbetrokkenheid is het sleutelwoord steeds ‘communicatie’. Een vertaling van beide lijsten zijn als bijlagen 1 en 2 in deze publicatie opgenomen.

Om succesvol educatief partnerschap te realiseren is dus een verandering van de structuur van de scholen nodig in de richting van een open systeem, waarin sprake is van een open dialoog tussen ouders, leerkrachten en directie. Dit is een conclusie die in veel onderzoek naar voren komt (Adams & Christenson, 2000; Morrison Gutman & McLoyd, 2000; Epstein, 2001; Phillips Smith & Connel, 2003; Anderson-Butcher, 2004; Van der Schaaf & Van den Berg 2009).

6 Laaggeletterde ouders

Dit laatste hoofdstuk is toegespitst op de (mogelijkheden voor) betrokkenheid van laaggeletterde ouders bij de schoolse ontwikkeling van hun kinderen. In gezinnen waar ouders zelf moeite hebben met lezen en schrijven dreigt volgens Cooter (2006) het gevaar dat laaggeletterdheid aan de volgende generatie wordt doorgegeven. Zowel Cooter (2006), als Dearing et al. (2004), als Lynch (2009) stellen dat het belang van de ontwikkeling van geletterdheid veel verder reikt dan alleen de schoolprestaties van kinderen. Wanneer de geletterdheid bij een kind goed is ontwikkeld is dat een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling op andere intellectuele en sociale terreinen. (Dearing et al., 2004; Patall et al., 2008). Problemen op het gebied van geletterdheid kunnen leiden tot allerlei andere problemen op sociaal, economisch en maatschappelijk terrein, zoals: stijging van schooluitvalpercentages, jeugdcriminaliteit, werkloosheid en de kosten van uitkeringen. Aangezien de eisen die in de samenleving aan de mate van geletterdheid van mensen worden gesteld steeds hoger worden, ligt het voor de hand dat de maatschappelijke kosten in relatie met problemen rond geletterdheid ook zullen stijgen (Dearing et al., 2004).

Dit alles vestigt de aandacht op de betrokkenheid van laaggeletterde ouders bij de schoolse ontwikkeling van hun kinderen. In tegenstelling tot de ruime hoeveelheid (onderzoeks)literatuur die voorhanden is over betrokkenheid van ouders in het algemeen bij het schoolleren van hun kinderen, is er een beperkt aantal publicaties beschikbaar over de betrokkenheid van laaggeletterde ouders, terwijl de situatie zich toch vaak genoeg lijkt voor te doen, als we afgaan op de cijfers die over laaggeletterdheid bekend zijn.

Volgens de UNESCO¹ zijn er wereldwijd naar schatting 800 miljoen mensen niet of onvoldoende kunnen lezen of schrijven. Dat is ongeveer 15% van de wereldbevolking. In sommige delen van de wereld is het aantal ongeletterden 40% tot soms 80% van de bevolking. Iemand die helemaal niet kan lezen en schrijven wordt analfabeet genoemd. Daarnaast vermeldt de literatuur het begrip 'literacy', hetgeen Houtkoop (1999) vertaalt als 'functionele geletterdheid' en definieert als: de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. Deze definitie maakt duidelijk dat geletterdheid een relatief begrip is: het hangt samen met de sociale context waarin mensen opereren. Met laaggeletterde ouders worden hier dus de ouders bedoeld, die moeite hebben om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij waarin zij leven, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. Cijfers uit 1999 laten zien dat in Nederland ongeveer 13% van de volwassenen als laaggeletterd kan worden beschouwd (Houtkoop, 1999). Dit betekent dat in Nederland ongeveer 1,5 miljoen mensen moeite hebben met lezen en schrijven. Een aanzienlijk deel van deze groep zijn ouders.

¹ <http://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/>
geraadpleegd: mei 2010

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat met ouderbetrokkenheid vooral een positief effect wordt behaald op het gebied van geletterdheid van de kinderen (cf. Patall et al., 2008; Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006). Lynch (2009) stelt dat veel onderzoek erop wijst dat er ook een directe relatie is tussen de mate van geletterdheid van de ouders en de leesontwikkeling van hun kinderen. In die zin zijn alfabetiseringsprogramma's voor volwassenen niet alleen belangrijk voor de volwassenen zelf, maar zijn ze ook van belang voor de geletterdheid van hun kinderen.

Welke mechanismen gaan er schuil achter intergenerationele laaggeletterdheid? Dit blijkt volgens Cooter (2006) samen te hangen met het gebrek aan sterke taalvoorbeelden in de omgeving, met weinig interactie tussen ouder en kind en met het ontbreken van hoogwaardig schriftelijk taalmateriaal, zoals boeken, kranten en tijdschriften. Daarnaast legt Cooter (2006) een verband tussen geringe taalontwikkeling en armoede. Uit onderzoek blijkt dat in arme gezinnen ouders minder en minder gevarieerd tegen hun kinderen spreken dan in gezinnen met een hogere socio-economische status. Leseman & De Jong (1998) hebben vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief de relatie tussen thuisgeletterdheid en taalleren van kinderen onderzocht en stellen dat voor het begrijpen van het fenomeen 'thuisgeletterdheid' als microsociaal systeem vier facetten in samenhang met elkaar een rol spelen.

Ten eerste gaat het om de kans voor kinderen om met geletterdheid in aanraking te komen, bijvoorbeeld via de leesvaardigheid van de ouders en de aanwezigheid van boeken en dergelijke, ten tweede gaat het om de kwaliteit van de leesinstructie door de ouders (een kind is gebaat bij een ervaren lezer die dingen uitlegt), ten derde speelt de mate van samenwerking tussen ouder en kind een rol (is er overeenstemming over ieders rol bij leesstimulering) en ten vierde is de kwaliteit van de sociaal-emotionele binding tussen ouder en kind van belang (veel binding betekent veel kans op leescontact).

Verder wordt de (lees)situatie thuis beïnvloed door contextfactoren die zich buiten het gezin afspelen, zoals werk en andere contacten met de omgeving. Zowel Leseman & De Jong (1998) als Cooter (2006) stellen vast dat naast de vaardigheid om te lezen, de relatie tussen ouder en kind en de daaruit al of niet voortkomende interacties van groot belang zijn bij het ondersteunen van de leesontwikkeling.

Cooter (2006) geeft aan dat, wanneer het gaat om het stimuleren van ouderbetrokkenheid van laaggeletterde ouders bij de leesontwikkeling van hun kinderen, de nadruk niet moet liggen op wat ouders niet kunnen (lezen), maar dat gefocust dient te worden op wat laaggeletterde ouders wel kunnen: namelijk intensief betrokken zijn bij de leesontwikkeling van hun kind. De ouders kunnen daarbij de volgende concrete strategieën volgen:

- Het formuleren van vragen en andere reacties naar het kind in complete zinnen, omdat kinderen geneigd zijn dit taalgedrag over te nemen;
- Dialoog lezen: het kind leidt het gesprek over een (prenten)boek en de ouder stelt vragen, herformuleert en verlengt de taaluitingen van het kind;
- Gebruik van gebaren en aanwijzingen: tijdens het boekgesprek wijst de ouder woorden en afbeeldingen aan waarmee het kind wordt uitgenodigd deze te verklaren;

- Veel vertellen als voorlezen niet kan, zowel met als zonder boeken;
- Spel tussen ouder en kind: uit onderzoek blijkt dat ouders die de tijd nemen om met hun kinderen te spelen, op die manier positief bijdragen aan de leesontwikkeling door het verhalend vermogen te stimuleren. Ook het gebruik van speelgoed blijkt hieraan positief bij te dragen;
- Dagelijks met het kind uitgebreid spreken over wat het heeft meegemaakt; dit vergroot de woordenschat van het kind;
- Het spel 'van voorwerp naar verhaal' thuis oefenen en het kind de voorwerpen mee naar school laten nemen om het verhaal daar nog eens te vertellen.

Het gebruik van deze strategieën leidt volgens Cooter (2006) aantoonbaar tot een rijker taalgebruik en een grotere woordenschat bij kinderen.

Juist als het gaat om de groep laaggeletterde ouders kunnen leraren in het primair onderwijs een belangrijke rol vervullen (Smith & Elish-Piper, 2002). Van ouders die zelf de basisvaardigheden van het lezen missen kan niet zomaar worden verwacht dat zij boeken als leermiddel hanteren of zelf kunnen beoordelen wanneer er bij het samen kijken naar een prentenboek zich een 'leermoment' aandient (Zeece, 2005). Als leraren bijvoorbeeld voorleesworkshops geven, waarin vaardigheden als woorden aanwijzen, illustraties verwoorden en labeling aan bod komen, dienen zij zich te realiseren dat de verwachtingen over en de benadering van prentenboeken bij laaggeletterde ouders anders zijn dan die bij geoefende lezers. Zeece (2005) vergelijkt de manier waarop een laaggeletterde met tekst omgaat met iemand die aan de verkeerde kant van de weg loopt en steeds tegen allerlei obstakels opbotst.

Rosow (1991) doet een aantal concrete voorstellen voor scholen om laaggeletterde ouders behulpzaam te zijn bij het ondersteunen van hun kind in de ontwikkeling van geletterdheid, zoals het organiseren van ouderworkshops, waarin ouders een aantal metavaardigheden wordt aangeleerd, waarmee zij ondersteunende activiteiten bij het leren thuis met meer zelfvertrouwen tegemoet kunnen treden. In de workshops wordt aandacht gegeven aan zaken als: motivatie, doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid, initiatief, samenwerking en probleemoplossing. Kinderen van ouders die de workshop hebben gevolgd, blijken meer tijd aan huiswerk te besteden, minder tv te kijken en brengen meer tijd samen met hun ouders door. Laaggeletterde ouders kunnen, volgens Rosow (1991), worden geholpen door verschillende initiatieven vanuit de school, zoals:

- Laat ouders zien hoe een taalrijke omgeving in de klas eruit ziet;
- Geef voorleesinstructie door 'modeling en coaching';
- Vertel ouders hoe ze met kinderen over boeken kunnen praten;
- Leg ouders uit hoe ze goede boeken kunnen selecteren;
- Organiseer bibliotheekinstructie;

- Stimuleer ongeletterde en laaggeletterde ouders een alfabetiseringscursus te volgen;
- Ga op huisbezoek om ouders en kinderen beter te leren kennen.

Samenwerking en partnerschap tussen laaggeletterde ouders en leraren kan meer behelzen dan alleen het geven van voorleesinstructie. Ook laaggeletterde ouders kunnen leraren informeren over hun eigen bezigheden en interesses en die van hun kinderen, waardoor leraren zich kunnen inleven in de thuissituatie en er een betere verbinding tussen thuis en school tot stand kan komen (Rosow, 1991).

7 Samenvattende conclusies

Betrokkenheid van ouders doet ertoe voor de schoolse ontwikkeling van hun kind(eren). Dit inzicht wordt inmiddels dan ook breed gedeeld door wetenschappers, leraren, ouders, politiek en samenleving.

Ouderbetrokkenheid blijkt volgens verschillende onderzoeken zowel direct, als indirect, als meer op lange termijn de schoolse ontwikkeling van kinderen positief te beïnvloeden. Over de precieze aard van deze relatie zijn echter niet zonder meer eenduidige conclusies te trekken, omdat soorten ouderbetrokkenheid en de mate van ouderbetrokkenheid vaak erg verschillen en de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen onder verschillende condities plaatsvindt. Zo blijkt dat als ouders hun kind(eren) thuis helpen met het schoolwerk, dit niet zonder meer een positief resultaat heeft, omdat het kan leiden tot te veel druk op kinderen om goed te presteren. Het kan ook zijn dat ouders niet goed in staat zijn om 'leermomenten' te herkennen en te benutten tijdens de contacten met hun kinderen, zeker als ze zelf weinig leerervaring hebben.

Opvallend is het positieve verband op tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties van kinderen, vooral voor verbale vaardigheden en lezen, terwijl bij de rekenprestaties op school een negatief effect wordt gevonden, als de ouders zich thuis intensief met het rekenhuiswerk bemoeien.

Onder ouderbetrokkenheid wordt de betrokkenheid van ouders verstaan bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school. We stuiten direct op een evident maar niet onbelangrijk gegeven: ouders verschillen onderling wat betreft gedrag, opvattingen, mentaliteit en overtuiging, en ook wat betreft achtergrondkenmerken en situationele kenmerken, zoals: sekse, sociaal-economische en etnisch-culturele achtergrond, moedertaal, inkomen, opleidingsniveau, woonsituatie, gezinssamenstelling, religie of levensovertuiging, gezondheid, enzovoort. Bij het denken over en vormgeven van ouderbetrokkenheid spelen deze verschillen steeds een rol.

In samenhang met de begrippen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie raakt het begrip 'educatief partnerschap' de laatste jaren steeds meer in zwang. Het verwijst naar de opvatting dat opvoeding en onderwijs een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school zijn, in plaats van dat de school verantwoordelijk is voor het onderwijs en ouders voor de opvoeding. Educatief partnerschap in de zin van het samen optrekken van ouders en leraren/de school blijkt een gunstig effect te hebben op zowel de cognitieve ontwikkeling, de schoolprestaties als het sociaal functioneren van kinderen.

Onderling vertrouwen is een belangrijk element van educatief partnerschap, evenals gelijkwaardigheid. Op dit laatste element is juist ook kritiek. De rol die macht kan spelen in de relatie tussen leraren en ouders (die elk vanuit een eigen positie bij het kind betrokken zijn), de kwetsbaarheid van leraren binnen de schoolgemeenschap, en cultuurverschillen tussen ouders en leraren als gevolg van verschillen in achtergrond, kunnen gelijkwaardigheid in de weg staan. Critici van de gelijkwaardigheid tussen ouders en leraren of school pleiten daarom voor een flexibele en open opstelling van leraren, waardoor er meer gemeenschappelijkheid kan ontstaan tussen hen en de ouders. Met deze visie wordt de verantwoordelijkheid voor het partnerschap

vooral bij leraren gelegd: van hen wordt verwacht om vanuit hun professionele rol flexibel te zijn en open te staan, daar waar ouders dit wellicht niet altijd zijn.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat ouders onzeker zijn over hun rol aangaande het schooleren van hun kinderen, zowel thuis als op school. De betrokkenheid van ouders wordt beïnvloed door allerlei factoren. De eigen overtuigingen over de rol als ouder, maar ook opvattingen over de eigen tijd, energie, kennis en vaardigheid spelen een rol. Daarnaast is de mate waarin ouders ervaren dat zij door de school, de leraar en het eigen kind worden uitgenodigd om betrokken te zijn van invloed.

De strategieën die ouders hanteren bepalen het succes van hun betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van hun kinderen. Zo blijkt bijvoorbeeld dat ouders van kinderen die op school hoog presteren, significant meer specifieke strategieën hanteren bij het helpen van hun kinderen met het schoolwerk, dan ouders van laagpresterende kinderen. De groep ouders van hoogpresterders bleek ook op eigen initiatief (veelal uit strategische overwegingen) meer betrokken te zijn bij de school en had meer contacten met leraren, dan de ouders van laagpresterders. Behalve de strategie zijn ook de frequentie en intensiteit van de betrokkenheid van invloed. Het trainen van ouders in ondersteuningsactiviteiten rondom het huiswerk blijkt succesvol met het oog op de schoolprestaties van hun kinderen.

Voor het succes van ouderbetrokkenheid is dan ook een belangrijke rol weggelegd voor de leraren en de school, al blijkt uit de (onderzoeks)literatuur niet altijd even goed wat scholen en leraren precies kunnen doen om ouderbetrokkenheid te bevorderen en welke vormen van betrokkenheid het meest effectief zijn, met het oog op de ontwikkeling en prestaties van kinderen. Duidelijk is wel dat naarmate leraren vaker ouders benaderen, ouders vaker geneigd zijn om ook te investeren in het school(se) leven van hun kinderen, ongeacht de klas waarin de kinderen zitten en ongeacht de sociaal-economische achtergrond van de ouders. De opvattingen van leraren over hun eigen rol en die van ouders spelen hierbij een belangrijke rol, evenals (structuur)kenmerken van de schoolorganisatie. Leraren kunnen ouders doelgericht over het huiswerk adviseren en instructies meegeven. Een andere vorm die scholen ter beschikking staat om contact te leggen en informatie-uitwisseling tot stand te brengen met ouders is het huisbezoek.

Belangrijk voor de mate waarin leraren en scholen erin slagen ouders te betrekken is de manier waarop leraren tijdens hun initiële opleiding zijn geconfronteerd met het fenomeen ouderbetrokkenheid. Leraren blijken tijdens hun opleiding nog weinig te worden voorbereid op het betrekken van ouders bij het onderwijs. In de curricula van lerarenopleidingen neemt ouderbetrokkenheid een geringe plaats in. Veel lerarenopleidingen beperken zich tot het trainen van studenten in de meer traditionele vormen van oudercontacten, zoals: 10-minuten gesprekken, voorlichtingsbijeenkomsten en oudervergaderingen.

Behalve op leraarniveau, zijn er ook op schoolniveau kenmerken te noemen, die de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen gunstig beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld het schoolklimaat in zijn algemeenheid. Een uitnodigende, open houding van de school en een

planmatige aanpak in deze versterken de betrokkenheid van ouders, zowel de betrokkenheid bij de school als die bij het leren in de situatie thuis. Het sleutelwoord is steeds 'communicatie'.

Tot slot vraagt de situatie van laaggeletterde ouders specifiek om aandacht. In gezinnen waar ouders zelf moeite hebben met lezen en schrijven dreigt het gevaar dat de laaggeletterdheid aan de volgende generatie wordt doorgegeven. In tegenstelling tot de ruime hoeveelheid (onderzoeks)literatuur die voorhanden is over betrokkenheid van ouders in het algemeen bij het schoolleren van hun kinderen, is er een beperkt aantal publicaties beschikbaar over de betrokkenheid van laaggeletterde ouders. Dit ondanks het feit dat deze situatie zich vaak lijkt voor te doen: in Nederland hebben ongeveer 1,5 miljoen mensen moeite met lezen en schrijven. Een deel van deze groep zijn ouders.

Welke mechanismen gaan er schuil achter intergenerationele laaggeletterdheid? Dit blijkt samen te hangen met het gebrek aan sterke taalvoorbeelden in de omgeving, met weinig interactie tussen ouder en kind en met het ontbreken thuis van hoogwaardig schriftelijk taalmateriaal, zoals boeken, kranten en tijdschriften. Daarnaast is er een relatie tussen geringe taalontwikkeling en armoede. Bij het stimuleren van ouderbetrokkenheid van laaggeletterde ouders moet de nadruk niet liggen op wat ouders niet kunnen (lezen), maar kan beter gefocust worden op wat laaggeletterde ouders wel kunnen: namelijk intensief betrokken zijn bij de (lees/taal)ontwikkeling van hun kind.

Juist als het gaat om de groep laaggeletterde ouders kunnen leraren in het primair onderwijs een belangrijke rol vervullen bij het ondersteunen van deze ouders ten behoeve van de ontwikkeling van de geletterdheid van hun kind. Samenwerking en partnerschap tussen laaggeletterde ouders en leraren kan meer behelzen dan alleen het geven van voorleesinstructie. Ook laaggeletterde ouders kunnen leraren informeren over hun eigen bezigheden en interesses en die van hun kinderen, waardoor leraren zich kunnen inleven in de thuissituatie en er een betere verbinding tussen thuis en school tot stand kan komen.

Literatuur

- Adams, K.S. & Christenson, S.L. (2000). Trust and the Family-School Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Anderson-Butcher, D. (2004). Transforming Schools into 21st Century Community learning Centers. *Children & Schools, 26*(4), 248-252.
- Addi-Raccah, A. & Ariv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education, 43*(3), 394-415.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research 66*(3), 227-268.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in child Development, 65*(1), 1-118.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487.
- Cooter, K.S. (2006). When mama can't read: Counteracting intergenerational illiteracy. *The Reading Teacher, 59*(7), 698-702.
- De Carvalho, M.E.P. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653-664.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.
- Dijk, M. & Doolaard, S. (2007) Ouders op school? Of de school in huis? Literatuurstudie naar de invloed van ouderbetrokkenheid. Groningen: GION / STAMM CMO Drenthe.
- Dom, L. (2006). *Ouders en Scholen*. Gent: Academia Press.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: a two-generation approach. *Early Child Development and Care, 175*(1), 23-35.

- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995a). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Burrow, R. (1995b). Parents' Reported Involvement in Students' Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents TIP: results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education* 18, 843-867.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Houtkoop, W. (1999). *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Lareau, A. (1997). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. In: Halsey, A.H., Brown, L.P., Wells, A. (Eds). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: University Press.
- Leseman, P.M. & Jong, P.F. de (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.

Lynch, J. (2009). Print Literacy Engagement of Parents From Low-Income Backgrounds: Implications for Adult and Family Literacy Programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 509-521.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.

Karsten, D., Jong, U. de, G. Ledoux & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S.B., Aphorp, H.S., Snow, D. & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-School-time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research* 76(2), 275-313.

Merlo, L.J., Bowman, M. & Barnett, D. (2007). Parental Nurture Promotes Reading Acquisition in Low Socioeconomic Status Children. *Early Education and Development*, 18(1), 51-69.

Morrison Gutman, L. & McLoyd, V.C. (2000). Parents' Management of Their Children's Education Within the Home, at School, and in the Community: An Examination of African-American Families Living in Poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1-23.

Onderwijsraad (2003). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad.

Patall, E.A., Cooper, H., Robinson, J.C. (2008). Parental Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.

Phillips Smith, E., Atkins, J. & Connell, C.M. (2003). Family, School, and Community Factors and Relationships to Racial-Ethnic Attitudes and Academic Achievement. *American Journal of Community Psychology*, 32(1/2), 159-173.

Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I., Tannock, R. (2009). Parental Involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology* 47, 167-185.

Rosow, L.V. (1991). How Schools Perpetuate Illiteracy. To break the cycle of illiteracy – how “the poor get poorer” – schools must help parents understand how to help their children at home. *Educational Leadership*, September 1991, 41-44.

Schaaf, N. van der & Berg T. van den (2009). *Ouderbetrokkenheid in de brede school. Een literatuuronderzoek naar effectieve manieren om het ontwikkelingsondersteunend gedrag van ouders te stimuleren*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen / Lectoraat Integraal Jeugdbeleid.

Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact and student-level impact. *Journal of School Psychology* 46, 477-505.

- Stone, S. (2006). Correlates of Change in Student Reported Parent Involvement in Schooling: A New Look at the National Education Longitudinal Study of 1988. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 518-530.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Driessen G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smith, M.C. & Elish-Piper, L.E. (2002). Primary-grade educators and adult literacy: Some strategies for assisting low-literate parents. *The Reading Teacher*, 56(2), 156-165.
- Todd, E.S. & Higgins, S. (1998). Powerless in Professional and Parent Partnerships. *British Journal of Sociology of Education* 19(2), 227-236.
- Tschannen-Moran, M. (2000). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39(4), 308-331.
- Veen, A. (2007). *Pilot Huisbezoeken (project Capabel)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam. SCO-rapport nr. 785.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics* 31, 375-402.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Zeece, P.D. (2005). Using Literature to Support Low Literate Parents as Children's First Literacy Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 313-320.

Bijlage 1: vertaling van de lijst van strategieën en acties, waardoor scholen beter in staat zijn ouders tot betrokkenheid uit te nodigen (uit: Hoover-Dempsey, 2005, p. 118)

<p>Table 1. Strategies to Increase Schools' Capacities for Inviting Parental Involvement</p>	<p>Tabel 1. Strategieën waardoor scholen beter in staat zijn om ouderbetrokkenheid te bevorderen</p>
<p>Create an inviting, welcoming school climate</p> <ul style="list-style-type: none"> . Create visual displays in school entry areas and hallways reflective of all families in the school (photos, artifacts, pictures, history); focus on creating a strong sense that “this is our school; we belong here.” . Attend to the critical role of central factors in the creation of positive school climate: principal leadership; long term commitment to improving and maintaining positive school climate; creation of trust through mutually respectful, responsive, and communicative teacher parent relationships. . Develop strong, positive office staff skills with a consumer orientation; create habitual attitudes of respect toward parents, students, and visitors . Create multiple comfortable spaces for parents in the school, supportive of parent teacher conversations and parent networking . Hire parents or seek parent volunteers who can provide other parents with information on how the school works, translations as needed, advocacy as needed, a friendly presence <p>.Empower teachers for parental involvement; create dynamic, systematic, and consistent school attention to improving family school relationships:</p>	<p>Creëer een uitnodigend schoolklimaat</p> <ul style="list-style-type: none"> . Breng bij de ingang en in de gangen beelden aan waarin alle gezinnen zich herkennen (foto's, kunstwerken, afbeeldingen, eerdere activiteiten). Richt je op het aanwakkeren van het gevoel: ‘dit is onze school; wij horen hier thuis.’ . Werk aan de cruciale factoren voor een positief schoolklimaat: duidelijk leiderschap, lange termijn maatregelen om het schoolklimaat in positieve zin te verbeteren en dat vast te houden. Creëer een sfeer van vertrouwen door te investeren in relaties tussen leraren en ouders gebaseerd op wederzijds respect en open communicatie. . Zorg voor de ontwikkeling van positieve, ouder- en kindgerichte vaardigheden bij medewerkers; zorg dat het met respect benaderen van ouders, leerlingen en bezoekers gewoon is. . Maak in de school meerdere prettige ruimten waar ouders leraren en elkaar kunnen ontmoeten en met elkaar kunnen overleggen. . Schakel enthousiaste ouders in, betaald of vrijwillig, om andere ouders informatie te geven over hoe de school werkt en zorg zo nodig voor vertalingen, belangenbehartiging en een vriendelijke aanwezigheid. <p>.Versterk de gerichtheid van leraren op ouderbetrokkenheid: zorg voor een dynamische, systematische en consistente gerichtheid van de school op het verbeteren van de relatie tussen gezin en school.</p>

<p>. Develop routine school practices focused on discussion and development of positive, trusting parent school relationships; make family school relationships and interactions a part of the school's daily life and culture, e.g.:</p> <p>. Systematically seek parent ideas, perspectives, opinions, questions about school and family roles in student learning</p> <p>. Allocate regular faculty meeting time to discuss parental involvement, involvement practices that have been successful in the school, information from other sources on new ideas</p> <p>. Develop and maintain an active school file of teacher and parent ideas on what is helpful and effective in inviting parental involvement; raise public awareness of family school relations in the school; allow development of a school specific resource bank to support teacher skills and capacities for improved parent teacher relations</p> <p>. Develop dynamic in service programs that support teacher efficacy for involving parents and school capacities for effective partnership with families; programs should: Offer teachers opportunities to collaborate with and learn from colleagues and parents, create opportunities for practice and revision of strategies suggested</p> <p>. Enable school development of involvement plans responsive to teacher, family, and community needs</p> <p>. Learn about parents' goals, perspectives on child's learning, family circumstances, culture:</p> <p>. Offer suggestions for support of child's learning consistent with parents' circumstances</p> <p>. Focus on developing two-way family-school communication (asking questions, listening well to responses)</p>	<p>. Ontwikkel op school de gewoonte om op een positieve manier en met vertrouwen te spreken over de relatie tussen ouders en school, zorg dat de relatie tussen gezin en school onderdeel wordt van de dagelijkse routine en cultuur op school, bijvoorbeeld:</p> <p>. Zoek systematisch naar ideeën, meningen en vragen over de rol van ouders en de school bij het leren van kinderen.</p> <p>. Maak in teambesprekingen tijd vrij om ouderbetrokkenheid te bediscussiëren, te praten over geslaagde acties en ideeën van buiten.</p> <p>. Leg een archief aan van ideeën van leraren en ouders over wat werkt om ouders bij de school te betrekken. Maak de omgeving bewust van de relatie tussen gezin en school. Bundel op school kennis en ervaringen ter ondersteuning van de vaardigheden en mogelijkheden van leraren om de verhouding tussen ouder en leraar te verbeteren.</p> <p>. Ontwikkel scholing-op-school programma's die het geloof van leraren in het succes van samenwerking met gezinnen en de capaciteit van de school versterken, waarbij: aan leraren kansen worden geboden om met collega's en ouders samen te werken en van elkaar te leren, voorgestelde werkwijzen en strategieën kunnen worden uitgetoetst en geëvalueerd.</p> <p>. Plannen voor betrokkenheid worden ontwikkeld die inspelen op wat leraar , gezinnen en samenleving nodig heeft.</p> <p>. Doe kennis op over doelen van ouders, visies op leren, gezinsomstandigheden en cultuur.</p> <p>. Geef suggesties om het leren van kinderen te bevorderen die overeenstemmen met de omstandigheden van ouders.</p> <p>. Ontwikkel de communicatie over en weer tussen gezin en school (stel vragen, luister goed naar reacties).</p>
---	--

<p>. Seek parents' perspectives on the child and child's learning; seek parent suggestions and follow through on them</p> <p>. Adapt current involvement approaches as needed to enhance the fit between invitations and family circumstances; craft new strategies to enhance opportunities for communication Join with existing parent teacher family structures to enhance involvement.</p> <p>. Use after school programs to increase family school communication: include after school staff in in house communications, faculty meetings, professional development opportunities</p> <p>. Use current parent groups (e.g., PTA/PTO) to invite all families' participation; work with parent leaders to ensure open access; encourage varied activities of interest to diverse family groups within the school</p> <p>. In middle and high schools, create advisory structures that allow parents to check in with one adviser for general information on child progress, program planning, etc.</p> <p>. Seek district and community support for creation of new structures to support family school interactions and communication (e.g., parent resource room, telephone and email access in classrooms, staff position dedicated to parent school relationships, school based family center)</p> <p>. Offer full range of involvement opportunities, including standard approaches (e.g., parent teacher conferences, student performances) and new opportunities unique to school and community (e.g., first day of school celebrations, parent workshops, social/networking events):</p> <p>. Offer specific invitations to specific events and volunteer opportunities at school; schedule activities at times that meet the needs of families with inflexible work schedules</p>	<p>. Probeer de visie van de ouders op het kind en diens leren te achterhalen, vraag naar ideeën van ouders en ga daarop door.</p> <p>. Neem bestaande benaderingswijzen over om de aansluiting tussen uitnodigen en gezinsomstandigheden vorm te geven; bedenk nieuwe strategieën om de kansen op communicatie te vergroten. En sluit aan bij bestaande ouder-leraar-gezinsstructuren om betrokkenheid te vergroten.</p> <p>. Maak gebruik van naschoolse programma's om de communicatie tussen gezin en school te vergroten, betrek ook de naschoolse opvang bij schoolbesprekingen, teamvergaderingen en professionele ontwikkelingen.</p> <p>. Maak gebruik van bestaande oudergroepen (PTA/PTO = advies over leermiddelen, speelmateriaal e.d.), werk met ouders die drempels kunnen verlagen; moedig gevarieerde activiteiten aan waar verschillende gezinnen belangstelling voor hebben.</p> <p>. Zorg op middelbare scholen dat ouders bij één contactpersoon terecht kunnen voor informatie over vorderingen van hun kind, roosters en dergelijke.</p> <p>. Maak structuren in de omgeving om de relatie gezin-school te ondersteunen, bijv. een informatiepunt voor ouders, telefoon en e-mail toegang in de klas, een oudercontactpersoon van de school, een centrum voor gezinnen dat gericht is op onderwijs.</p> <p>. Bied zo veel mogelijk kansen voor betrokkenheid, inclusief de standaardwerkwijzen (bijv. oudervergaderingen en leerlingoptredens) en nieuwe mogelijkheden voor school en omgeving, zoals viering eerste schooldag, workshops voor ouders, informele bijeenkomsten.</p> <p>. Nodig mensen gericht uit voor speciale gelegenheden en vrijwilligerswerk en houd rekening met werktijden van ouders.</p>
--	---

<p>. Advertise involvement opportunities clearly, attractively, repeatedly, using methods targeted to interests and needs of school families</p> <p>. Invite teachers, parents, principal, and staff to student centered events at school</p> <p>. Increase opportunities for informal parent teacher staff communications and interactions</p> <p>. Use these events to seek parent comments and suggestions for involvement</p> <p>. Use the events as venues for distributing brief, attractively formatted information in appropriate languages on issues in parental involvement (e.g., developmentally appropriate, easy to implement suggestions for supporting student learning; information on effects of parental involvement; information on school policies and upcoming events</p>	<p>. Kondig mogelijkheden voor betrokkenheid herhaaldelijk aan op een duidelijke, aantrekkelijke manier, rekening houdend met de belangen en behoeften van gezinnen.</p> <p>. Nodig leraren, ouders, directie en medewerkers uit bij activiteiten voor leerlingen.</p> <p>. Verhoog de mogelijkheden voor informele communicatie tussen ouders, leraren en andere medewerkers.</p> <p>. Gebruik deze momenten om de mening en ideeën van ouders over betrokkenheid te peilen.</p> <p>. Gebruik deze ontmoetingsmomenten om korte, aantrekkelijke informatie in gewone taal over ouderbetrokkenheid uit te wisselen (bijv. simpele manieren om kinderen bij het leren te helpen, informatie over het effect van ouderbetrokkenheid, het beleid van de school en komende gebeurtenissen.</p>
--	---

Bijlage 2: vertaling van de lijst van acties om de effectiviteit van ouderbetrokkenheid te verhogen (uit: Hoover-Dempsey, 2005, p. 120)

Table 2. Strategies to Enhance Parents' Capacities for Effective Involvement	Tabel 2: Strategieën om de mogelijkheden voor effectieve betrokkenheid te versterken
<p>. Offer information about the attitudinal effects of parental involvement (e.g., students have more positive attitudes about learning, have a stronger sense of personal ability to learn, are more likely to believe that learning outcomes are related to their effort and work)</p> <p>. Ask parents for feedback on their perceptions of their involvement activities' influence on their child (e.g. influence on child's behavior, attitudes, learning content, or processes in assignments)</p> <p>Give parents specific information on how their involvement activities influence learning:</p> <p>. Encouragement supports student motivation for schoolwork</p> <p>. Communication about the value and importance of education models parents' commitment to schooling</p> <p>. Positive reinforcement gives information about expected learning behaviors and outcomes</p> <p>. Creating home practices that support student homework encourages more focused attention to learning tasks</p> <p>Give parents specific information about curriculum and learning goals:</p> <p>. Offer information (by grade or course level) on learning goals for a specific period; this enables parents to know what is expected of their children and offers a context for understanding links between learning tasks and learning goals</p> <p>. Allow time for parent teacher interactions that clarify learning goals (by phone, in meetings, in conferences); hear parents' concerns, ideas, and goals for children</p> <p>Offer parents positive feedback on the</p>	<p>. Geef informatie over de effecten op de houding door ouderbetrokkenheid (bijv. een positievere houding van kinderen t.o.v. leren, een sterker gevoel van kunnen leren, kinderen krijgen het gevoel dat de leerresultaten het gevolg zijn van het werk dat ze erin gestopt hebben).</p> <p>. Vraag ouders naar een reactie over hoe zij denken dat hun betrokkenheid het kind beïnvloedt (bijv. invloed op het gedrag van het kind, de houding en schoolvordering).</p> <p>Geef ouders specifieke informatie over hoe hun uitingen van betrokkenheid het leren beïnvloeden:</p> <p>. Aanmoedigen versterkt de motivatie van het kind voor schoolwerk.</p> <p>. Communicatie over de waarde en het belang van onderwijs draagt bij aan de verbondenheid van ouders met onderwijs.</p> <p>. Positieve versterking schept duidelijkheid over het verwachte leergedrag en de leerresultaten.</p> <p>. Het creëren van routines thuis, die huiswerk ondersteunen, zorgt voor meer aandacht voor leertaken.</p> <p>Geef ouders specifieke informatie over het curriculum en leerdoelen:</p> <p>. Bied informatie over leerdoelen voor een bepaald leerjaar of een periode; dit zorgt ervoor dat ouders weten wat er van hun kinderen wordt verwacht en maakt het makkelijker te begrijpen wat de relatie is tussen leertaken en leerdoelen.</p> <p>. Maak tijd voor overleg tussen ouder en leraar om leerdoelen duidelijk te maken (bijv. via telefoon, bijeenkomsten en vergaderingen). Luister naar de zorgen, plannen en doelen die ouders voor hun kinderen hebben.</p> <p>Geef ouders positieve feedback op de</p>

<p>effects of their involvement:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Focus on individual parent activities and steps in student progress . Create multiple opportunities for success (begin with small steps, offer clear notes and comments of thanks for parental help; express clearly that parents' activities are making a difference for the student) <p>Create and support parent and parent teacher networks in the school:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Seek and share information on school, grade level learning goals . Share ideas about parent involvement activities that have worked . Interact in ways that support the development of trust among parents and school staff 	<p>effecten van hun betrokkenheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Richt je op wat individuele ouders doen en de stappen waarmee kinderen vooruitgaan. . Creëer meerdere kansen op succes (begin met kleine stapjes, bedank ouders voor hun hulp en maak duidelijk dat wat ze doen voor kinderen een verschil maakt). <p>Maak en ondersteun ouder-leraar netwerken in de school:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Zoek en deel informatie over schooldoelen en doelen voor de klas. . Deel ideeën over vormen van ouderbetrokkenheid die effect hebben gehad. . Ga met elkaar om op een manier waardoor het vertrouwen tussen ouders en personeel van de school wordt versterkt.
--	--



Hogeschool van Amsterdam
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding