

LEREN SAMENWERKEN
MET OUDERS IN EEN
GROOTSTEDELIJKE
OMGEVING



LEREN SAMENWERKEN MET OUDERS IN EEN GROOTSTEDELIJKE OMGEVING

Theoretische verantwoording en uitwerking van de leerlijn Educatief Partnerschap voor de initiële en post-initiële Pabo-opleidingstrajecten vanuit de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

Anneke van der Linde
Robert van Mulligen
Adri Menheere
Ron Oostdam
Ruben Fukkink

Leren samenwerken met ouders in een grootstedelijke omgeving:

Theoretische verantwoording en uitwerking van de leerlijn Educatief Partnerschap voor de initiële en post-initiële Pabo-opleidingstrajecten van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

ISBN 9789492497086

© Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam
Amsterdam, 2019

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam



INHOUD

INLEIDING	7
1 THEORETISCH KADER	8
1.1 ONDERWIJS EN OPVOEDING IN EEN GROOTSTEDELIJKE OMGEVING	9
1.2 NADERE BEGRIPSBEPALING VAN EDUCATIEF PARTNERSCHAP	10
1.3 STAND VAN ZAKEN ONDERZOEK BETREFFENDE SAMENWERKING OUDERS EN SCHOOL	14
2 EEN LEERLIJN EDUCATIEF PARTNERSCHAP	16
2.1 THEORETISCHE UITGANGSPUNTEN	17
2.2 CENTRALE UITGANGSPUNTEN	21
2.3 LEERSTOFONDERDELEN	22
2.4 PROFIELEISEN STARTBEKWAAM	23
2.5 LEERDOELEN PER STUDIEJAAR	24
2.6 VERBINDING MET STAGE EN TOETSING	25
3 OBSERVATIEFORMULIEREN VOOR HET EVALUEREN VAN OUDERGESPREKKEN	26
3.1 MENTAAL MODEL VOOR OUDERGESPREKKEN	28
3.2 MODEL ALGEMENE GESPREKSVAAARDIGHEDEN	29
3.3 HET KENNISMAKINGSGESPREK	30
3.4 HET VOORTGANGSGESPREK	31
3.5 HET PROBLEEMOPLOSSEND GESPREK	32
3.6 HET SLECHTNIUWSGESPREK	33
3.7 HET ADVIESGESPREK	34
4 HANDLEIDING VOOR HET INZETTEN VAN OPLEIDINGSOUDERS	36
4.1 KADERS VOOR DEELNAME	37
4.2 SELECTIE EN INSTRUCTIE VAN OUDERS	38
4.3 WERKWIJZE	39
5 SLOTSOM	40
6 LITERATUUR	42



INLEIDING

Het college van de gemeente Amsterdam en de wethouder van Onderwijs vinden het belangrijk dat kinderen en jongeren zich optimaal kunnen ontwikkelen, dat ze hun talenten leren ontdekken en die ook kunnen ontplooiën. Dit vraagt iets van het Amsterdamse onderwijs, de kinderen en jongeren zelf, maar ook van hun ouders. Door samen te werken en gerichte ondersteuning te bieden aan ouders, leraren en pedagogische professionals, kan een positief leer- en ontwikkelingsklimaat voor kinderen en jongeren worden gecreëerd, waarin zij kunnen genieten en optimaal profiteren van onderwijs.

Lesgeven in een grote stad vraagt om specifieke vaardigheden van leraren en pedagogen. Samen met de educatieve opleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam heeft de gemeente een convenant opgesteld over hoe docenten en pedagogen beter toegerust kunnen worden om met de ouders van kinderen en jongeren in deze stad een waardevolle samenwerking aan te gaan. Wat hebben docenten in Amsterdam hiervoor nodig, wat verwachten ouders van hen en op welke manier kunnen de opleidingen daarin voorzien?

Doel van het project 'Leren samenwerken met ouders in een grootstedelijke omgeving' was het ontwikkelen van een leerlijn ouderbetrokkenheid voor de initiële en post-initiële opleidingstrajecten van de Pabo HvA en de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA), gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en die in samenwerking met partners uit het werkveld (ouders, leraren, pedagogen

van opleidingsscholen) wordt vorm gegeven. Binnen het project is een leerlijn voor de initiële Pabo-opleiding nader uitgewerkt en zijn concrete praktijkmaterialen ontwikkeld voor een goede samenwerking tussen ouders en school.

Inzet is om 'stadsbekwame' professionals af te leveren. Leraren en pedagogen hebben de belangrijke taak om kinderen en jongeren te begeleiden bij hun individuele ontwikkeling en te zorgen dat zij zich met veerkracht ('resilience') ontwikkelen in een grootstedelijke omgeving en met vertrouwen in eigen kunnen ('self-efficacy') hun weg kunnen vinden (Enthoven & Veldman, 2016). Belangrijke voorwaarde is dat ook de stadsbekwame professional met veerkracht en vertrouwen in eigen kunnen die taak kan vervullen. Om als leraar of pedagoog veerkrachtig en met vertrouwen in eigen kunnen adequaat te functioneren in een grootstedelijke omgeving is het van belang om tijdens de opleiding kennis en vaardigheden op te doen gericht op het herkennen van de individuele behoeften van kinderen, jongeren en hun ouders. Die vaardigheden kunnen leraren en pedagogen die al langer werkzaam zijn zich eigen maken door het volgen van post-initiële trajecten. Cruciaal daarbij is het opdoen van succeservaringen (Bandura, 1977). Het is van belang dat studenten van educatieve opleidingen voldoende gelegenheid krijgen ervaringen op te doen in de grootstedelijke context, zodat zij successen kunnen realiseren en daarmee hun zelfvertrouwen kunnen vergroten. Belangrijk daarbij is het leren en ervaren van 'good practices' waaraan de toekomstige professional zich kan spiegelen.



1. THEORETISCH KADER

SCHOLEN VOEREN SOMS OP UITEENLOPENDE NIVEAUS EEN KWALITEITSVERBETERING DOOR VOOR HUN ONDERWIJS. HET KAN DAARBIJ GAAN OM KLEINE, STAPSGEWIJZE VERBETERINGEN (ONDERWIJSONTWIKKELING) OF OM DE INVOERING VAN GROTERE, MEER INGRIJPENDE VERNIEUWINGEN (ONDERWIJSINNOVATIE). IN ALLE GEVALLEN GAAT HET OM AANPASSINGEN EN VERBETERINGEN DIE ERTOE MOETEN LEIDEN DAT LEERLINGEN MET PLEZIER NAAR SCHOOL GAAN EN ONDERWIJS KRIJGEN DAT IS AFGESTEMD OP HUN MOGELIJKHEDEN (OOSTDAM, 2009). STEEDS VAKER STAAT HET ACTIEF BETREKKEN VAN OUDERS BIJ DE GEBEURTENISSEN OP SCHOOL HOOG OP DE KWALITEITSAGENDA. VEEL SCHOLEN ERVAREN DAT OP DIT PUNT WINST VALT TE BEHALEN EN DAT HET VERSCHIL KAN MAKEN WANNEER OUDERS BETROKKEN RAKEN BIJ WAT ER OP SCHOOL GEBEURT. HET GAAT DAN ZEKER NIET ALLEEN OM HET BENADEREN VAN OUDERS OM LID TE WORDEN VAN DE MEDEZEGGENSCHAPSRAAD, HET MEDE ORGANISEREN VAN EEN SCHOOLREIS, HET MEEHELPEM MET EEN SCHOOLKAMP, OF HET BIJHOUDEN VAN DE SCHOOLTUIN. STEEDS MEER AANDACHT GAAT UIT NAAR HET ACTIEF BETREKKEN VAN OUDERS BIJ HET ONDERWIJSLEERPROCES VAN HUN KIND OP SCHOOL.

1.1 ONDERWIJS EN OPVOEDING IN EEN GROOTSTEDELIJKE OMGEVING

Samenwerking met ouders in een grootstedelijke of 'urban' context vraagt om een eigen perspectief. De superdiverse samenstelling van de Amsterdamse bevolking brengt een grote variatie met zich mee in de manier waarop ouders kijken naar school en invulling geven aan de driehoeksrelatie kind-ouders-school. Samenwerken in een superdiverse context wordt nog complexer wanneer leerlingen – naast de school- en gezinscultuur – in een dominante straatcultuur leven (zie Fukkink & Oostdam, 2016; El Hadioui, 2010). Samenwerking tussen school, ouders en buurt is in deze context niet alleen van belang om tot een eenduidige aanpak te komen, maar ook om onderwijsachterstanden te verkleinen en daarmee de toekomstkansen van kinderen te verbeteren. De uitdaging voor alle betrokken 'stadsbekwame' professionals (waaronder pedagogen, jeugdwerkers, leraren) is om ouders, uit verschillende culturen en met uiteenlopende opleidingsniveaus, duurzaam te betrekken bij de ontwikkeling van hun kind.

Toekomstige professionals die gaan werken in een grootstedelijke omgeving moeten in hun contacten met ouders oog krijgen voor de zogenaamde 'superdiversiteit' van ouders (zie Vertovec, 2007; Crul, Schneider & Lelie, 2013). Dit betekent dat zij vanuit een breed en genuanceerd kader naar individuele kinderen moeten leren kijken en niet vanuit culturele stereotypen of 'zwart-wit' tegenstellingen moeten denken. De uitdaging voor

'urban education' in lerarenopleidingen is dan ook om met een open, actieve pluralistische houding (D'Hondt, Janssens & Struyven, 2014; Geldof, 2013) en met oog voor superdiversiteit (Vertovec, 2007; Severiens, 2014) te kijken naar het veelkleurige klaslokaal en de diversiteit van ouders. Stadsbekwame professionals moeten competent zijn in het betrekken van ouders - uit verschillende culturen en met uiteenlopende opleidingsniveaus - bij de ontwikkeling van hun kind. Ouders die een duidelijke afstand ervaren tussen henzelf en de school, het kindcentrum of de hulpverlening, vragen om een andere aanpak dan ouders die zich daarbij direct vertrouwd voelen. Ouders met een beperkte taalvaardigheid moeten worden herkend en op een passende manier worden benaderd. De school moet daarvoor inzicht hebben in doelmatige aanpakken voor het versterken van de taalvaardigheid van ouders, in samenhang met de ontwikkeling van hun educatieve vaardigheden (De Maa & Timman, 2013). Leraren en pedagogen moeten ouders met heel verschillende achtergronden toegang bieden tot kennis, wijzen op bronnen die hen kunnen helpen, aanmoedigen om keuzes te maken, en stimuleren om eigen kennis en vaardigheden in te zetten en zo nodig nieuwe aan te leren die van belang zijn voor de opvoeding en/of school (zie Boutte & Johnson, 2014). Vertrouwen tussen ouders en leraren komt de schoolprestaties van kinderen namelijk ten goede (Jansen, 2014).

1.2 NADERE BEGRIPS-BEPALING VAN EDUCATIEF PARTNERSCHAP

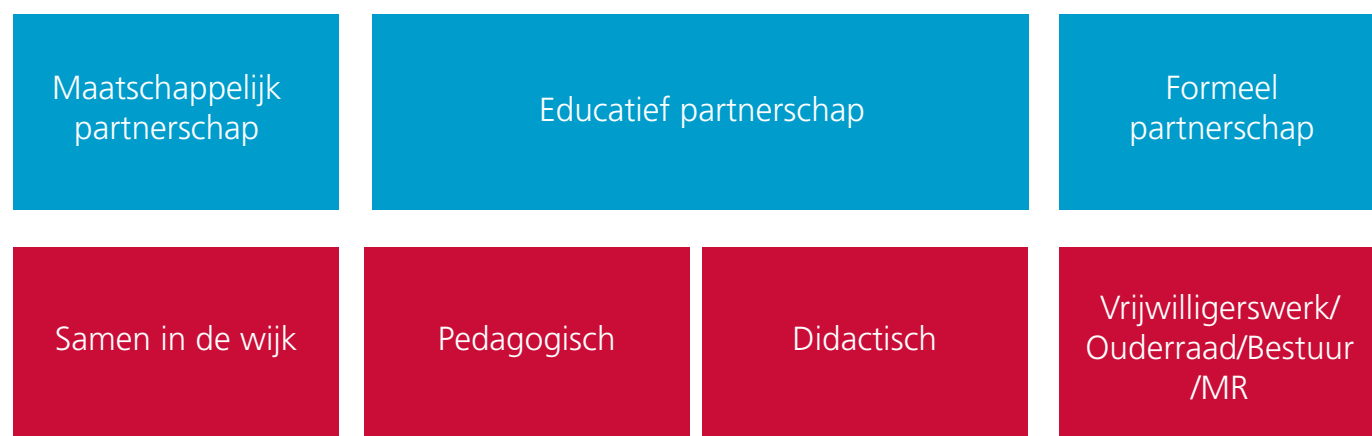
Wanneer er gepraat wordt over ouders en school gaan er vaak begrippen rond die een samenwerking tussen school en ouders aanduiden. Bijvoorbeeld ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie, educatief en pedagogisch partnerschap of actief ouderschap. Over het algemeen wordt er in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen *ouderbetrokkenheid* en *ouderparticipatie*. Ouderbetrokkenheid wordt dan meestal gedefinieerd als een meer actieve betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun kind, terwijl ouderparticipatie wordt ingevuld als actieve deelname van ouders aan allerlei activiteiten op school. Bij ouderparticipatie wordt soms nog een nader onderscheid gemaakt tussen geïnstitutionaliseerde activiteiten zoals een lidmaatschap van de ouderraad of de medezeggenschapsraad, en niet-geïnstitutionaliseerde activiteiten zoals het helpen schoonmaken van de school of het helpen in de mediatheek (Oostdam & De Vries, 2014).

Om te komen tot een consistent begrippenkader met betrekking tot de relatie tussen ouders en school hanteren wij de algemene term *partnerschap*. De term

'partnerschap' beoogt een meer symmetrische relatie weer te geven met 'tweerichtingsverkeer' tussen ouders en school, waarin een goede en respectvolle onderlinge communicatie tussen ouders en school centraal staat. De laatste jaren is steeds meer sprake geweest van een verschuiving in de rolverdeling tussen ouders en school (zie Onderwijsraad, 2003). Oorspronkelijk was er sprake van een duidelijke taakverdeling, waarbij ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding en de school voor het onderwijs. Langzaam is dit onderscheid wat vervaagd en worden opvoeding en onderwijs meer beschouwd als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school. De term partnerschap wordt dan gebruikt om een betekenisvolle relatie tussen ouders en school te beschrijven, waarin beide partijen elkaar in onderling overleg steunen om het leren, de motivatie en ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

In het kader van een samenwerking tussen ouders en school maken we een nader onderscheid in drie vormen (Oostdam & Hooge, 2013; Oostdam & De Vries, 2014): maatschappelijk partnerschap, formeel partnerschap en educatief partnerschap (zie Figuur 1).

Vormen van samenwerking tussen ouders en school



Figuur 1: Schematische weergave van samenwerkingsvormen (Oostdam & De Vries, 2014).



Een *maatschappelijk partnerschap* heeft betrekking op een samenwerking tussen ouders en school voor wat betreft allerhande buitenschoolse activiteiten in de buurt. De school kan bijvoorbeeld afspraken hebben gemaakt met een sport- of muziekschool om bepaalde cursussen aan te bieden. Op deze wijze komen de kinderen en hun ouders makkelijker in contact met allerlei maatschappelijke voorzieningen. De school gaat in dat geval veelal samenwerkingsverbanden aan met bijvoorbeeld de gemeente, de bibliotheek en allerlei culturele instellingen. Vaak is daarbij ook sprake van buitenschoolse opvang.

Bij een *formeel partnerschap* gaat het om de inzet van ouders bij allerlei activiteiten binnen de school die zonder de hulp van ouders niet of onvoldoende gerealiseerd kunnen worden. Het gaat dan om zaken als het meewerken aan excursies, het begeleiden van creatieve en culturele activiteiten of het organiseren van overblijfmogelijkheden. Ook de participatie van ouders in de ouderraad of de medezeggenschapsraad valt onder de noemer van formele samenwerking. Formele

samenwerking zoals hier gedefinieerd komt grotendeels overeen met het begrip ouderparticipatie dat in de onderwijspraktijk gangbaar is.

Onder *educatief partnerschap* wordt verstaan het gezamenlijk optrekken van school en ouders ten aanzien van pedagogische en didactische vraagstukken. Deze overkoepelende term is feitelijk synoniem met een veelgebruikt en algemeen begrip als ouderbetrokkenheid. Voor een scherpere invulling wordt een nader onderscheid gemaakt tussen een pedagogisch en een didactisch partnerschap.

Bij een *pedagogisch partnerschap* ligt de nadruk op samenwerking tussen ouders en school om te voorkomen dat school en thuis twee verschillende werelden worden waardoor kinderen zich minder thuis voelen op school. Vanuit respect voor de leefwereld van het kind kan de school inspelen op ervaringen en vaardigheden die kinderen meebrengen van buiten

de school. Samenwerking tussen school en ouders kan bijdragen tot bewustwording van ouders met betrekking tot de opvoeding thuis. Voor ouders stopt de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kind niet aan de schoolpoort. En ook de school deelt tot op zekere hoogte in de verantwoordelijkheid voor de opvoeding. Bovendien krijgt de school door een samenwerking met ouders ook feedback op haar eigen werk wat uiteindelijk zal bijdragen aan de kwaliteit van het pedagogisch handelen en het pedagogisch klimaat op school.

In voorkomende gevallen kan er in het kader van pedagogisch partnerschap ook samenwerking gezocht worden met een ouder-kindteam (OKT) wanneer het vraagstukken betreft die schooloverstijgend zijn. Benadering van zo'n ouder-kindteam is laagdrempelig en kan de school of ouders bijstaan inzake jeugdhulp en jeugdgezondheidszorg. De ondersteuning kan variëren van tips, adviesgesprekken, trainingen of het organiseren van gerichte jeugdhulp, inclusief een behandeling van een jeugdpsycholoog. De ouder-kindteams benutten actief de eigen kracht van gezinnen en de informele netwerken in de wijk. Als er meer nodig is, verwijst het ouder-kindteam tijdig naar specialistische zorg in overleg met de school en het gezin.

Een *didactisch partnerschap* is gericht op het beter functioneren van het onderwijs door ouders goed te informeren over en in te schakelen bij het leerproces van hun kind. Leesouders bijvoorbeeld vervullen onderwijsondersteunende activiteiten en leveren daarmee een bijdrage aan onderwijskundige doelstellingen zoals adaptief leesonderwijs. Door een goede samenwerking met school kunnen ouders ook thuis gerichte ondersteuning bieden bij het verwerven van 'schoolse' vaardigheden.

Een goede samenwerking tussen ouders en school impliceert wellicht een gelijkwaardige omgang met elkaar, maar wil niet zeggen dat ze aan elkaar gelijk zijn (Epstein, 2001; Oostdam & De Vries, 2014). Feitelijk hebben ouders en school verschillende intenties, belangen en eindverantwoordelijkheden. Dat komt vooral naar voren als gekeken wordt naar de emotionele betrokkenheid van ouders bij hun kind. Ouders brengen hun meest waardevolle 'bezit' naar school en schenken daarmee de school een basis van vertrouwen. Ze verwachten daarbij met name aandacht en erkenning voor de uniciteit van hun kind. Krijgt hun kind onvoldoende erkenning dan voelen zij zichzelf vaak ook afgewezen.



Gelijkwaardige partners is dus niet hetzelfde als gelijke partners. Ouders voeren de regie over de opvoeding van hun kind en blijven daarvoor eindverantwoordelijk, terwijl de school eindverantwoordelijk is voor de inrichting en de kwaliteit van het onderwijs. Gelijkwaardigheid mag ook niet verhullen dat ouders en school uiteenlopende verwachtingen kunnen hebben over hun wederzijdse verantwoordelijkheden en soms behoorlijk kunnen verschillen in hun opvattingen wat 'optimale' condities zijn voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Dat komt met name tot uitdrukking als de emotionele betrokkenheid van ouders tegenover een professionele houding en distantie vanuit de school komt te staan. Voor het opbouwen en in stand houden van een goede samenwerking tussen ouders en school is onderling vertrouwen daarom essentieel. De school heeft verstand van kennisoverdracht, het ontwikkelen van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden, weet hoe leercurven verlopen en ziet kinderen in een groepsproces. Ouders hebben hun eigen visie en verwachtingen van (de mogelijkheden van) hun kind en beschikken in meerdere of mindere mate over opvoedingscompetenties. Wanneer ouders en school erin slagen samen informatie bij elkaar brengen over de sterke en zwakke punten van het kind, over hun visie en verwachtingen over de groeimogelijkheden, en de te nemen ontwikkelstappen, dan komt dat zowel het onderling vertrouwen als de ontwikkeling van het kind ten goede. Voor leraren is het daarbij van belang dat zij ouders op tijd doorverwijzen naar ouder- en kindadviseurs voor nadere opvoedingsondersteuning of jeugdhulp en niet zelf op de stoel van deskundigen gaan zitten. Een dergelijk bewustzijn van eigen beperkingen en mogelijkheden is belangrijk voor het snel en adequaat zoeken naar ondersteuning en het voorkomen van miscommunicatie met ouders.

In de onderlinge communicatie staat de professionaliteit van leraren centraal en moet er sprake zijn van een open en flexibele opstelling van de school naar ouders toe. Als ouders begrijpen wat er op school met hun kind(eren) gebeurt, waarom en hoe de school bepaalde dingen aanpakt, is de weg naar een goede onderlinge samenwerking gemakkelijker. Ouders zullen beslissingen van de school dan sneller accepteren en respecteren. Uiteindelijk kan dit ook resulteren in een bredere belangstelling van ouders voor het gebeuren in de klas en de school als gemeenschap en organisatie.

In de grootstedelijke omgeving kan de samenwerking tussen ouders, school en het pedagogische werkveld een weerbarstig thema zijn doordat professionals te maken krijgen met ouders met verschillende sociale en culturele achtergronden en zeer uiteenlopende verwachtingen ten opzichte van opvoeding en onderwijs. Zo kan er een duidelijke kloof zijn tussen school- en thuiscultuur in achterstandswijken (zie Pels, 2000). Ook onvoldoende taalvaardigheid om met school te kunnen communiceren kan voor afstand zorgen. Maar niet alleen de laagopgeleide, laaggeletterde of anderstalige ouders met een lage taalvaardigheid, ook de hoogopgeleide ouders – die verbaal veelal sterk zijn, goed geïnformeerd, en niet aarzelen om voor de belangen van hun kind te strijden – vragen om een eigen aanpak als het gaat om ouderbetrokkenheid en samenwerking tussen thuis en school (Gaikhorst e.a., 2014). Deze typen ouders zijn sterk vertegenwoordigd in een stedelijke omgeving. Het betrekken van ouders bij de gebeurtenissen op school draagt in sterke mate bij aan het schoolsucces van kinderen in de grote stad, zowel in de voorschoolse periode (zie Fukkink & Blok, 2010) als op de basisschool (Jeynes, 2012) en het voortgezet onderwijs (Jeynes, 2007).

1.3 STAND VAN ZAKEN ONDERZOEK BETREFFENDE SAMENWERKING OUDERS EN SCHOOL

Volgens de overzichtsstudie van Wang, Haertel en Walberg (1993) staat ondersteuning door ouders in de top drie van meest invloedrijke factoren in relatie tot leeropbrengsten op school. Diverse onderzoeken sindsdien hebben opnieuw laten zien dat gezinsinvloeden een aantoonbare relatie hebben met de prestaties en motivatie van leerlingen (zie bijvoorbeeld Oostdam & De Vries, 2014). Internationaal onderzoek laat eveneens zien dat educatieve samenwerking met ouders een positieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van kinderen in de voorschoolse periode, de basisschool en het voortgezet onderwijs. Zowel op nationaal niveau (Dekker, 2013) als in lokaal beleid (zie DMO-notitie, 2011) krijgen ouders een prominente plek en is het stimuleren en realiseren van een goede samenwerking een centraal aandachtspunt. Dit sluit aan bij het Europese beleid waarin de rol van ouders als 'main educators of their children' wordt benadrukt en waarbij het belang van een goede band tussen scholen en ouders in achterstandssituaties wordt onderstreept (European Commission, 2013).

Gegeven deze inzichten is het begrijpelijk dat in de afgelopen jaren veel onderzoekers in samenwerking met leraren en scholen interventieprogramma's hebben ontwikkeld om de betrokkenheid van ouders bij het leren op school te bevorderen. Veel van deze pogingen hebben betrekking op het leesonderwijs in de basisschool. Niet alleen omdat lezen een belangrijk onderwijsdoel is, maar ook omdat het leesonderwijs een domein is dat zich vergelijkenderwijs goed laat integreren met activiteiten in het gezin.

Ondanks de positieve verwachtingen omtrent de effectiviteit van programma's voor leesondersteuning in de thuissituatie resulteren recente meta-analyses in een gemengd beeld. Sénéchal en Young (2008) laten overwegend aanzienlijk gunstige effecten zien van zulke programma's. Van Steensel, McElvany, Kurvers en Herppich (2011) vinden echter veel bescheidener effecten die vaak niet eens statistisch significant zijn.

Uit de meta-analyse van Sénéchal en Young komt naar voren dat de effectiviteit van een interventie in sterke mate afhankelijk is van het type activiteit dat ouders thuis

met hun kind ondernemen. Alleen maar voorlezen bleek de minst effectieve interventie. Wanneer ouders het kind zelf laten lezen en daarop vervolgens feedback geven, worden in het algemeen sterkere effecten gevonden. De sterkste effecten worden bereikt door interventies waarbij ouders hun kind specifieke vaardigheden onderwijzen via bijvoorbeeld oefeningen met de klank-tekenkoppeling of met het lezen van woordrijtjes. Ook uit de meta-analyse van Van Steensel et al. (2011) komt naar voren dat het type activiteiten waartoe ouders worden uitgenodigd de meest bepalende factor is voor de effectiviteit. De sterkste effecten vinden deze onderzoekers voor interventies waarbij ouders en kind samen lezen en aandacht schenken aan de leesbeleving, aan de betekenis van de tekst en aan de leesteknik.

Uit de verschillende meta-analyses komen eveneens enkele factoren naar voren die weinig of geen samenhang vertonen met de effectiviteit van de interventie. Dat geldt onder andere voor de hoeveelheid training die ouders gekregen hebben (inclusief de kwalificaties van de trainers) en de locatie waar ouders met hun kind hebben gewerkt (thuis of op school). Ook bepaalde kenmerken van leerlingen, zoals het wel of niet verkeren in de gevarenzone (het wel of niet 'at risk' zijn), lieten weinig of geen samenhang zien met de effectiviteit van de interventie.

Al met al laten de resultaten van onderzoek zien dat inschakeling van ouders bij het leesonderwijs effectief kán zijn. Tegelijkertijd zijn er veel voorbeelden van interventies die niet effectief waren en is er nog weinig bekend over de factoren die maken dat sommige interventies effectief zijn en andere niet. Een kernprobleem is dat het leesonderwijs zich over een langere periode uitstrekt, vanaf voorbereidend leesonderwijs in de voor- en vroegschool tot aan het begrijpend en studierend leesonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs (en ook daarna in het voortgezet onderwijs). De instructie en begeleiding die leerlingen geboden wordt, varieert sterk per fase. Vanzelfsprekend moeten de activiteiten die ouders thuis met hun kind ondernemen goed aansluiten bij de leesdoelen en -aanpak die op school in de verschillende ontwikkelingsfasen worden gevolgd.

Algemeen wordt aangenomen dat een goede inzet en positieve motivatie van leerlingen voorwaardelijk zijn voor het bereiken van hoge leeropbrengsten. Dit aspect heeft in de hiervoor besproken meta-analyses geen aandacht gehad. Maar recent onderzoek biedt bijvoorbeeld voldoende ondersteuning dat leeshulp door ouders thuis kan bijdragen aan een verhoging van de leesmotivatie, door de onderzoekers aangeduid als 'reading enjoyment' en 'reading curiosity' (Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelnann, 2012).

Al met al kunnen op grond van het bovenstaande twee belangrijke pijlers worden gedefinieerd voor effectieve hulp door ouders thuis: aansluiten bij het onderwijs dat de school verzorgt en zorgvuldige aandacht voor de inzet en positieve motivatie van het kind. Waar nodig is daarbij ook aandacht voor de taalontwikkeling van ouders op zijn plaats. Diverse onderzoeken geven aan dat activiteiten voor ouderbetrokkenheid ook kunnen bijdragen aan het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van ouders zelf. Ouders ontwikkelen hun taalvaardigheid en komen vaker op school, durven eerder in gesprek te gaan met leraren en zijn beter op de hoogte van wat de kinderen op school leren. Naast ontwikkeling van de taalvaardigheid maakt ook het probleemoplossend vermogen deel uit van empowerment van ouders (Veen & Van Daalen 2007; Van Gerven e.a. 2009; Wasik en Sparling 2012). Wanneer ouders weten wat er van hen wordt verwacht, kunnen ze hun rol als betrokken en participerende ouder in het kader van Educatief Partnerschap ook beter vervullen.



2. EEN LEERLIJN EDUCATIEF PARTNERSCHAP

DUIDELIJKE BREUKEN EN DIEPE KLOVEN TUSSEN LEEFMILIEUS DRAGEN NIET BIJ AAN EEN VOORSPOEDIGE ONTWIKKELING VAN KINDEREN EN KUNNEN ZELFS EEN BELEMMERING VORMEN. VERSCHILLENDE PSYCHOLOGISCHE, PEDAGOGISCHE EN SOCIOLOGISCHE THEORIEËN ONDERSTREPEN DAN OOK HET BELANG VAN VERBINDING VAN DE LEEFMILIEUS VOOR EEN GUNSTIGE ONTWIKKELING VAN EEN KIND (EPSTEIN & SANDERS, 2002; FAN & CHEN, 2001; HILL & TYSON, 2009; HUJALA, TURJA, GASPAR, VEISSON, & WANIGANAYAKE, 2009). IN DE THEORIE VAN BRONFENBRENNER (1979) HETEN DE VERBINDINGEN TUSSEN DE VERSCHILLENDE MICRO-OMGEVINGEN, OFTEWEL DE LEEFMILIEUS WAARIN EEN KIND OPGROEIT, HET MESO-NIVEAU. DE VERBINDING TUSSEN THUIS EN SCHOOL IS EEN MESO-MILIEU EN IN DIT MILIEU KOMT HET AAN OP SAMENWERKING EN PARTNERSCHAP. VOOR PROFESSIONALS BETEKENT DIT DAT ZIJ EEN BREED PERSPECTIEF MOETEN HANTEREN OP DE VERSCHILLENDE LEEFMILIEUS VAN EEN KIND EN DE RAAKVLAKKEN DAARTUSSEN, OOK AL ZIJN ZIJ ZELF 'MAAR' ACTIEF IN ÉÉN SETTING.

2.1 THEORETISCHE UITGANGSPUNTEN

Pedagogisch partnerschap kunnen we zien als een speciale vorm van opvoedingsondersteuning binnen het meso-milieu van thuis en kinderopvang en/of school. Bij opvoedingsondersteuning ligt het accent op 'positive parenting', door de Council of Europe gedefinieerd als *'the parental behaviour ensuring the fulfilment of the best interests of the child 'that is nurturing, empowering, non-violent and provides recognition and guidance which involves setting of boundaries to enable the full development of the child'* (Recommendation Rec 2006: 19). Door de aandacht sinds 2006 in het Europese beleid voor 'positive parenting' is opvoedingsondersteuning pedagogisch gedefinieerd met een accent op de opvoeding en interacties in de gezinsopvoeding, met erkenning van het belang van een brede, ecologische community-gerichte benadering (ChildONE Europe Secretariat, 2007; Crepaldi et al., 2011; Daly, 2011; Moran & Ghate, 2005; Moran, Ghate & Van der Merwe, 2004; Recommendation 2006; Rodrigo, 2010). Deze pedagogische insteek, die aansluit op socio-ecologische theorieën, brengt niet alleen overheid en ouder dicht bij elkaar, maar is ook essentieel voor het realiseren van een goede samenwerking tussen ouders en professionals.

Bij educatief partnerschap – inclusief pedagogisch partnerschap – is het belangrijk om nadrukkelijk aandacht te hebben voor het perspectief van ouders. Dit ouderperspectief lijkt misschien volstrekt vanzelfsprekend. En toch is het dat niet. Overheden en instellingen benaderen ouders soms 'top-down' met een vastgestelde beleidsagenda waarbij niet altijd duidelijk is of deze aansluit bij de behoeften van ouders.

In veel wetenschappelijk onderzoek naar het gezin en de opvoeding zetten opdrachtgever en de onderzoeker meestal de lijnen uit. En in de praktijk, ten slotte, moeten professionals een balans vinden tussen de wensen van de ouders en de eigen professionele ideeën over wat het gezin nodig heeft, steeds vaker opererend binnen een vastgelegd programma. Het gevaar bestaat dat overheden, onderzoekers en de diverse professionals ouders benaderen met 'unidirectional formats without a real participation of the families during the whole process' (Rodrigo, 2010: 291; Fukkink, Vink & Bosscher, 2014). In dit drukke krachtenveld raken de ouders weleens – wellicht per ongeluk – op de achtergrond.

Vanuit het zogenaamde deficiëntie-denken, waarbij we zwaktes van ouders benadrukken, kan de ouder bijvoorbeeld worden benaderd als een zwakke schakel, waardoor overheden en andere partijen meer vertrouwen op de inzet van professionals. Zo kan er een kloof ontstaan tussen het gezin aan de ene kant en school aan de andere kant. We weten echter al wel dat diverse programma's zonder een duidelijke relatie met de thuissituatie de kloof tussen school en ouders niet kunnen dichten (Jeynes, 2014). Programma's waarbij school en ouders met kinderen in achterstandssituaties gezamenlijk optrekken blijken effectiever in de voorschoolse periode (Blok, Fukkink, Gebhard, & Leseman, 2005; Fukkink & Blok, 2011), tijdens de basisschool (Jeynes, 2005) en in het voortgezet onderwijs (Jeynes, 2007).

Aandacht voor ouderbetrokkenheid biedt kansen voor ontwikkeling, empowerment en participatie van ouders.



Ouders willen hun kind graag helpen en hebben daarbij soms behoefte aan ondersteuning en/of begeleiding. Zij willen graag weten wat en hoe hun kind leert op school, hoe het er op school aan toegaat en wat ze thuis kunnen doen. Anderstalige ouders hebben behoefte aan meer vaardigheid in het voeren van gesprekken en het begrijpen van mondelinge en schriftelijke informatie van en over school. Vrijwel alle ouders willen graag meedoen met allerlei activiteiten op school: van het schoonmaken van speelgoed, leesouder zijn tot en met meepraten in de medezeggenschapsraad. De scholen hebben behoefte aan participatie en betrokkenheid van ouders: thuis, in de klas, in de bibliotheek, bij ouderavonden, in de MR. Daarbij verwachten ook gemeenten van ouders dat zij zich inspanssen om Nederlands te leren en dat zij hun kinderen ondersteunen bij het leren. (Maa, J. de & Timman, Y., 2013).

De professionals (pedagogen, leraren en/of andere experts 'rondom het kind') hebben als taak om vanuit een open benadering naar ouders telkens een brug te slaan naar het gezin. Zij moeten ouders hierbij tegemoet treden vanuit een niet-veroordelende en stigmatiserende bottom-up benadering met oog voor de diversiteit van de ouders (Daly, 2007). Onderzoek laat zien (zie bijvoorbeeld Bryk & Schneider 2002; Espe-Sherwindt, 2008; Jansen, 2014) dat bij een sterke, persoonlijke relatie tussen ouders en professionals ouders zich meer tevreden en competentier voelen, professionals meer werkplezier ervaren en kinderen zich meer welbevinden en beter presteren. In een recente reviewstudie (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekink-Marchand, 2013) worden vier condities aangegeven die bevorderlijk zijn voor een vruchtbare samenwerking tussen

professionals en ouders. Vanuit het perspectief van de leraar gaat het erom dat:

1. er sprake is van een positieve instelling en houding tegenover de betrokkenheid van alle ouders (ook als deze een heel andere culturele achtergrond hebben).
2. er goed en helder gecommuniceerd wordt over de inzet die van ouders verwacht wordt.
3. ouders gerichte verzoeken krijgen om hun kind te ondersteunen en vervolgens voorzien worden van concrete en praktische tips.
4. ouders veel informatie en feedback krijgen over het onderwijs, de ondersteuning en de voortgang of ontwikkeling van hun kind.

In deze vier condities vallen de twee eerdergenoemde pijlers voor een effectieve educatieve samenwerking tussen ouders en school goed te plaatsen. Door ouders vanuit school gericht te benaderen met een heldere en gerichte insteek over wat er van hen wordt verwacht, kan worden gewaarborgd dat de inzet en hulp vanuit thuis goed aansluit bij het reguliere lesprogramma. Daarbij is het niet alleen van belang dat er zorgvuldige aandacht is voor de inzet en motivatie op kindniveau, maar is het eveneens essentieel dat er vanuit school regelmatig positieve feedback wordt gegeven op de inzet en het handelen van ouders. Daarmee wordt niet alleen de inzet en motivatie van ouders bevorderd, maar wordt tegelijkertijd een signaal afgegeven hoe belangrijk de betrokkenheid van ouders bij het leerproces van hun kind voor de school is. Uiteraard is het in samenhang met deze condities essentieel dat op school een uitnodigend klimaat wordt

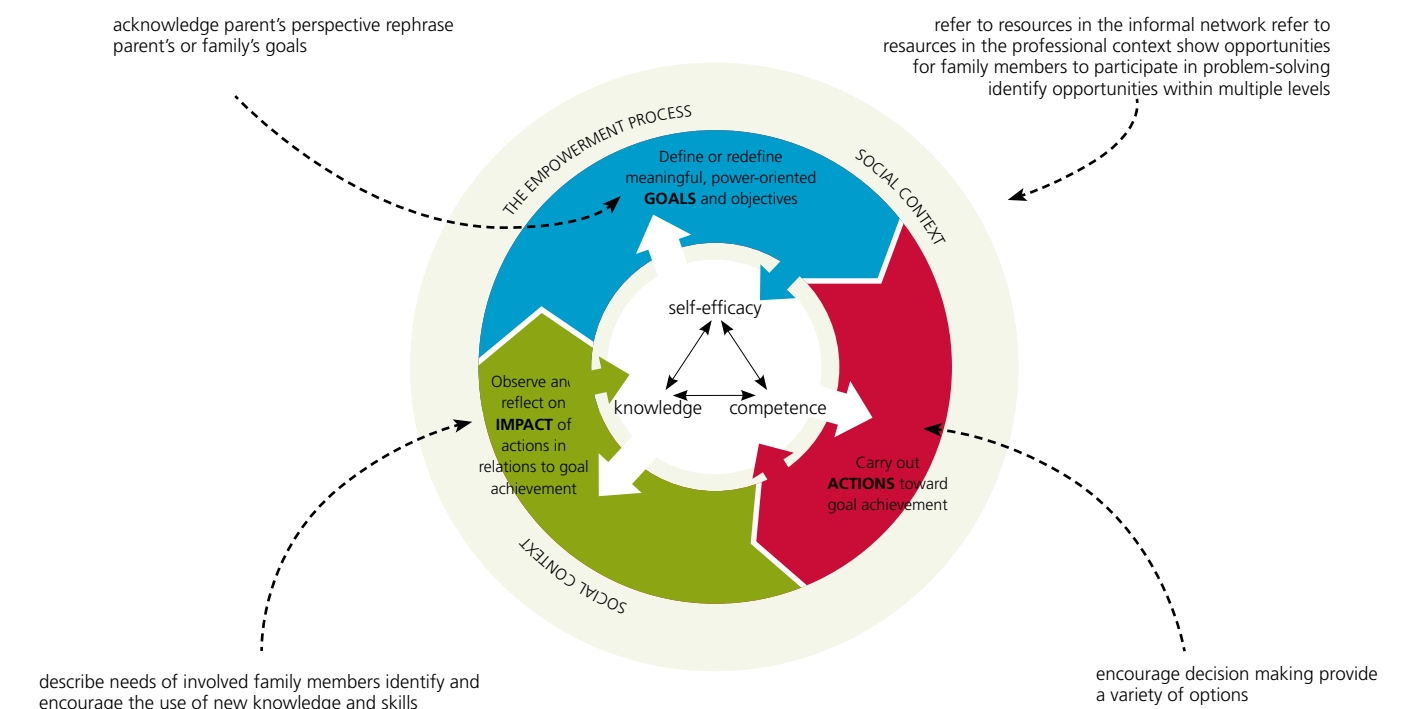
gecreëerd voor alle ouders ('ouders zijn welkom') met voldoende mogelijkheden voor informele contacten en communicatie.

In het directe contact met ouders blijken communicatieve vaardigheden van professionals van buitengewoon belang bij zowel de individuele benadering van ouders (bijvoorbeeld met huisbezoeken, informele gesprekken) als een groepsbenadering. Welke competenties hebben professionals nodig om te communiceren met ouders? Het is belangrijk om ouders positief te bejegenen met een empathische, 'warme' stijl waarbij men aansluit bij de belevingswereld en verwachtingen van ouders. Het gaat echter niet alleen om 'aardig zijn'.

Een goede professional (zie Figuur 2) biedt toegang tot kennis, wijst op bronnen die ouders kunnen helpen, moedigt hen aan om keuzes te maken en stimuleert ouders om eigen competenties in te zetten en misschien zelfs nieuwe vaardigheden aan te leren (Dunst & Trivette, & Hamby, 2007; Rosenbaum, King, Law, King, & Evans, 1998). Vanuit dit perspectief werkt de professional gericht aan de empowerment van ouders (Cattaneo & Chapman, 2010; Espe-Sherwindt, 2008; Turnbull, Turbiville, & Turnbull, 2000). Het past vanuit

dit perspectief niet om ouders tegemoet te treden vanuit een deficiëntiebenadering, waarbij de professional hun tekortkomingen vooropstelt. De relationele vaardigheden van professionals zijn hierbij cruciaal. Vanuit deze benadering past het ook om bij de afronding aan de ouders te vragen hoe ze het onderwijs ervaren hebben. Feedback van ouders wordt al verzameld, zoals in Nederland en Vlaanderen (Crepaldi et al., 2011), maar een uitbreiding in de praktijk is wenselijk. Actieve ouderbetrokkenheid wordt zo een integraal onderdeel van het onderwijsprogramma (Axford, Lehtonen, Kaoujkji, Tobin, & Berry, 2012).

Het inzetten van gesprekstechnieken gericht op de empowerment van ouders blijkt nog niet zo eenvoudig in de praktijk (Espe-Sherwindt, 2008). De scheidslijn tussen advies geven en iemand managen, tussen vertrouwen hebben in iemands capaciteiten en de controle overnemen in het gesprek blijkt soms dun. Een professional kan in de omgang met ouders – vaak met de beste bedoelingen overigens – te directief en sturend de ouders toespreken in de rol van de 'expert' of de 'manager' en vooral de eigen ideeën vooropstellen. Andere struikelblokken zijn een bevoogdende houding (paternalisme), teveel denken vanuit het eigen kader ('parochialisme') of te veel willen helpen om alles op te lossen ('helperism'). In plaats daarvan



Figuur 2: *Guiding the Empowerment Process model* (zie Turnbull, Turbiville, & Turnbull, 2000).



moeten professionals in hun contacten met ouders vanuit een gelijkwaardige relatie communiceren om hen actief te betrekken bij kinderopvang en school. De professional moet hierbij aandacht hebben voor de mogelijkheden en competenties van de ouders en ook actief werken aan het versterken van hun mogelijkheden. Daarbij moet door de professional ook worden uitgedragen dat ouders een fundamentele rol spelen bij het bieden van een rijk educatief (thuis)milieu.

Net zo belangrijk als de directe communicatie tussen professional en ouder is de samenwerking *tussen* professionals met verschillende achtergronden en disciplines. Er is daarom in toenemende aandacht voor samenwerking tussen de diverse professionals onderling (zie Rees, 2013). Pedagogen, leraren, activiteitenbegeleiders, jeugdwerkers en allerlei andere professionals werken niet in 'splendid isolation' op hun eigen eilandje. Vaak werken zij, ieder vanuit de eigen beroepsdifferentiatie, samen om zo een samenhangend netwerk te vormen rond het kind. De pedagogische professional is zo gezien een netwerker.

De grootstedelijke omgeving kenmerkt zich door een zeer hoge concentratie van scholen, pedagogische instellingen en professionals die zich bezighouden met onderwijs en opvoeding. Dit hechte netwerk van instellingen en professionals doet een groot beroep op vaardigheden die nodig zijn voor een goede onderlinge samenwerking tussen diverse professionals. Soms gaat het daarbij om samenwerking binnen de eigen discipline, zoals ervaren leraren die startende collega's

ondersteunen en begeleiden; dan wordt er gesproken van *intraprofessionele* samenwerking. Maar steeds vaker betreft het ook vormen van samenwerking die de eigen discipline overstijgen en daarom worden aangeduid als *interprofessionele* samenwerking. Zo werken professionals vanuit verschillende disciplines bijvoorbeeld samen in wijkteams of zorgadviesteams. Ook zien we bijvoorbeeld samenwerking ontstaan tussen onderwijs, jeugdzorg en justitie in het kader van preventief jeugdbeleid. Daarnaast zien we in de grootstedelijke omgeving steeds meer samenwerking ontstaan tussen professionals en vrijwilligers. En steeds meer scholen werken, buiten de conventionele schooltijden en – contexten om, samen met vrijwilligers en ouders, lokale jeugdverenigingen en andere organisaties om extra activiteiten en ondersteuning te bieden aan leerlingen.

Dit netwerk van professionals staat uiteraard niet los van de ouders. Er is dus niet alleen een 'eenvoudige' driehoeksrelatie tussen kind, ouders en kinderopvang en/of school, maar er zijn ook brede en multidisciplinaire samenwerkingsverbanden tussen allerlei professionals 'rond het kind' die op hun beurt ook weer moeten worden verbonden met de ouders. In deze netwerken moeten de diverse professionals samen kijken hoe ze ouders willen benaderen en ondersteunen. Welke visie heeft men op de samenwerking met ouders? Waarover en hoe willen ze ouders informeren? Wat willen ze samen met ouders doen en met welk doel? Welke ondersteuning kan de ouder gebruiken? Welke middelen en aanpak zijn daarvoor geschikt?

2.2 CENTRALE UITGANGSPUNTEN

Tijdens de opleiding Pabo HvA en de Universitaire Pabo van Amsterdam van de UvA/HvA (UPvA) wordt in alle leerjaren aandacht besteed aan het samenwerken met ouders. Behalve de omgang met leerlingen, collega's en externen is het succesvol omgaan met ouders van groot belang om de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen te bevorderen.

In het kader van het project 'Versterking relatie opleiding en werkveld' is bij het ontwerp van deze leerlijn steeds overleg geweest in zogeheten leerteams waarin de opleiding nauw samenwerkte met de verschillende schoolbesturen in Amsterdam. In deze leerteams hebben docenten van de opleiding samen met leerkrachten en directies vanuit verschillende schoolbesturen het profiel van een uitstromende pabostudent op het gebied van het samenwerken met ouders vormgegeven.

In de leerlijn worden de volgende drie componenten onderscheiden: 1) kennis van de rol die ouders kunnen vervullen bij het leren van hun kinderen, 2) training voor studenten op de opleiding in doelgerichte gespreksvoering met ouders en 3) het toepassen van deze kennis en training tijdens een aantal contactmomenten met ouders. Bij de nadere invulling van de leerlijn zijn de volgende centrale uitgangspunten gehanteerd:

- ▶ Er wordt in het contact met ouders gestreefd naar gelijkwaardigheid en partnerschap. De ouders zijn expert op het gebied van de ontwikkeling van hun kind; de leerkracht is expert op het gebied van het verzorgen van onderwijs. Door aan te sturen op gelijkwaardigheid en partnerschap met ouders

probeert de leerkracht de ontwikkeling van het kind voorop te stellen.

- ▶ Het startpunt in het contact met ouders ligt bij de gewone, reguliere communicatie. Studenten leren eerst de basale communicatie met ouders, de basisgespreksvaardigheden, goed onder de knie te krijgen. Op basis hiervan zal aandacht worden besteed aan lastiger situaties en gesprekken met ouders.
- ▶ Niet alles valt te leren op de opleiding. De opleiding kan een basis leggen, maar studenten hebben praktijkervaring nodig (met echte ouders, met echte verantwoordelijkheden als leerkracht) om zich verder te kunnen ontwikkelen in het contact met ouders. Op een gegeven moment zijn alleen theorie en oefensituaties niet meer toereikend en zijn echte praktijkervaringen nodig voor de volgende stap.

In het eerste jaar van de opleiding maakt de student kennis met ontmoetingsmomenten met ouders zoals de stageschool deze organiseert en zoals deze spontaan voorkomen. In jaar twee en drie ligt de nadruk op het verwerven van kennis rond de rol van ouders in onderwijs en opvoeding en de focus op praktische oefening, zowel op de opleiding als op de stageschool. In jaar vier wordt tijdens de LIO-fase de student geacht in de rol van aankomend leerkracht op een professionele manier met ouders om te kunnen gaan onder begeleiding van de mentor.

2.3 LEERSTOF-ONDERDELEN

De invulling van deze leerlijn is gebaseerd op recente publicaties over ouders en school (o.a. Oostdam & De Vries, 2014). Daarbij is de volgende onderverdeling gehanteerd: a) theoretische kennis rondom samenwerken aan leren en opvoeden, b) het toepassen van praktische kennis en gespreksvaardigheden en c) reflectie op eigen handelen.

Ad a: Theoretische kennis

Tijdens de colleges en de praktische oefening worden de volgende begrippen aan de orde gesteld en nader uitgewerkt:

- ▶ Het positief effect op leren en gedrag als ouders bij de school van hun kinderen betrokken zijn.
- ▶ De sleutelpositie van school en leraren in de uitwisseling van informatie tussen school en thuis.
- ▶ De definiëring van ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap.
- ▶ De mogelijke samenwerkingsvormen (pedagogisch en educatief) tussen school en ouders in de domeinen: school, thuis en omgeving (vgl. Epstein, 2001).
- ▶ Succesfactoren voor een betere educatieve samenwerking tussen school en ouders.
- ▶ De effecten op leraren, ouders en school bij een meer intensieve educatieve samenwerking.
- ▶ Negatieve effecten en andere beperkende factoren die van invloed zijn op de samenwerking tussen school en ouders.
- ▶ De inrichting van de school, identiteit van de school en de leraren, gehanteerde communicatievormen tussen ouders en school.

Om theoretische kennis toe te passen en attitudes en vaardigheden te verwerven voeren de studenten tijdens de stages van jaar 1 tot en met 4 verschillende opdrachten uit rondom samenwerken met ouders. Deze zijn geformuleerd vanuit de samenwerking tussen het onderwijsveld en de opleiding en zijn in dit document te vinden onder de stagedoelen.

Ad b: Toepassen praktische kennis en gespreksvaardigheden

De gespreksvaardigheden die de Pabo- en de UPvA-studenten aangeleerd worden om samen te werken met ouders zijn gebaseerd op de basiscompetenties voor professionele communicatie (Bolks, 2011; Lang & Van der Molen, 2012). De vaardigheden die aan bod komen, vormen de basis van de gespreksvaardigheden die leerkrachten dienen te beheersen om in dialoog te gaan en samen te werken met ouders. Daarbij wordt tevens aandacht besteed aan de axioma's van de pragmatische aspecten van de menselijke communicatie (zie Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967).

Ad c: Reflectie op eigen handelen

Omdat er bij ouders en leerkrachten sprake kan zijn van verschillende perspectieven, wordt in de opleiding het driestappenmodel van Pinto (2012) als reflectiemiddel gebruikt om zodoende inzicht te krijgen in de perspectieven van ouders en school/leerkracht. De methodiek is gebaseerd op het dubbel perspectief. Dit is enerzijds het leren kijken vanuit het eigen perspectief en anderzijds vanuit het perspectief van de ander.

2.4 PROFIELEISEN STARTBEKWAAM

Onderstaand profiel geeft weer welke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten een afgestudeerde student van de Pabo HvA en de UPvA dienen te hebben om als leerkracht een goede samenwerking met ouders te kunnen aangaan. Dit profiel is tot stand gekomen in samenspraak met het team van de Pabo HvA en de leerteams educatief partnerschap van de Amsterdamse schoolbesturen OODA, INNOORD, STAIJ, ASKO, Sirius en STWT.

Ten aanzien van het kunnen samenwerken met ouders wordt er in de opleiding naar gestreefd dat startbekwame leerkrachten het onderstaande beheersen met betrekking tot: a) theoretische kennis rondom samenwerken aan leren en opvoeden, b) het toepassen van praktische kennis en gespreksvaardigheden en c) reflectie op eigen handelen.

Het opdoen van theoretische kennis:

- ▶ over educatief partnerschap, ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie en samenwerking met ouders.
- ▶ over de effecten van bovenstaande begrippen op de ontwikkeling van kinderen.
- ▶ over factoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van kinderen en de betrokkenheid van ouders bij school.
- ▶ over actueel onderzoek m.b.t. de samenwerking met ouders en ouderbetrokkenheid.
- ▶ om communicatieprocessen met ouders bespreekbaar te maken.

Het toepassen van praktische kennis en gespreksvaardigheden:

- ▶ om een analyse te maken van de ouderpopulatie op school en van de klas (dit staat in relatie tot de hiervoor genoemde factoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van kinderen en de betrokkenheid van ouders bij school).
- ▶ om met ouders aan een pedagogische en didactische samenwerking te werken.
- ▶ om proactief te handelen in het contact met ouders.
- ▶ om gesprekstechnieken in oudergesprekken toe te passen.
- ▶ om in alle professionele gesprekken op een basisschool samen te werken met ouders.
- ▶ om op open wijze met ouders te communiceren, daarbij rekening houdend met en begrip tonend voor ieders sociaal culturele bagage en ieders achtergrond.
- ▶ om in moeilijke situaties gesprekken te kunnen voeren met ouders, daarbij rekening houdend met horizontale en verticale loyaliteit.
- ▶ om juist te kunnen handelen in moeilijke situaties met ouders.
- ▶ om adequaat (snel, alert, met respect, open en constructief) te reageren op vragen en opmerkingen van ouders.
- ▶ om multiperspectiviteit te kunnen toepassen.
- ▶ om ouders te betrekken bij de school.

Ten aanzien van reflectie op eigen handelen naar ouders:

- ▶ zich bewust zijn en zich bewust worden van belemmerende (zoals eigen vooroordelen) en bevorderende factoren.
- ▶ een open opstelling hebben.
- ▶ laagdrempelig zijn.
- ▶ respect tonen.
- ▶ zich bewust zijn van multiperspectiviteit.
- ▶ belangstelling hebben voor ouders / achtergronden / gezinssituatie van kinderen.
- ▶ beschikken over culturele sensibiliteit.

2.5 LEERDOELEN PER STUDIEJAAR

Om te borgen dat studenten van Pabo HvA en UPvA aan bovenstaand profiel voldoen, wordt een opbouw in leerdoelen gehanteerd rondom de relatie, de samenwerking en de communicatie met ouders. In de opleidingspraktijk is dit per leerjaar en per opleidingsvariant (voltijd, deeltijd, dan wel Universitaire Pabo) uitgewerkt. Per fase van de opleiding wordt aangegeven wat de leerdoelen zijn, hoe de verbinding met de stage is en op welke wijze de doelen worden getoetst.

Leerdoelen propedeuse

- ▶ Kennismaken met de grootstedelijke omgeving van Amsterdam.
- ▶ Kennismaken met gespreksvaardigheden.
- ▶ Opstellen, afnemen en analyseren van interviews met leerlingen.
- ▶ Informeel contact leggen met ouders.
- ▶ Verdiepen in de schoolomgeving.

Leerdoelen stagepraktijk in de propedeuse

- ▶ Informeel contact leggen met de ouders van de kinderen in de groep.
- ▶ De context van de school kunnen benoemen.

Leerdoelen hoofdfase

- ▶ Weten wat Urban Education is en wat lesgeven in een grootstedelijke context inhoudt en welke thema's spelen in Amsterdam.
- ▶ Kennis verwerven van de begrippen educatief partnerschap, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.
- ▶ Kunnen aangeven wat het belang is van een goede samenwerking tussen ouders en school en hoe een leerkracht kan aansturen op samenwerking en dialoog.
- ▶ Kennis verwerven rondom het begrip '(super) diversiteit': achtergronden van leerlingen en hun ouders en concrete voorbeelden kunnen geven van afstemming op (culturele) diversiteit.
- ▶ Kennis verwerven van opvoedingsstijlen en opvoedingsdoelen.
- ▶ Kennis verwerven van een aantal communicatiestrategieën en voorbeelden kunnen geven van de wijze waarop de leerkracht deze strategieën in de praktijk kan inzetten.

- ▶ Kennis over en vaardigheden oefenen rondom gespreksvoering.
- ▶ Opstellen, afnemen en analyseren van interviews met ouders over verschillende aspecten van educatief partnerschap en deze kunnen koppelen aan theorie.
- ▶ Ontwikkelen van een eigen visie op de rol van de school met betrekking tot opvoeden, leren en ouderbetrokkenheid in samenhang met het type school en over deze visie kunnen communiceren met anderen.

Leerdoelen stagepraktijk in de hoofdfase

- ▶ Informeel en formeel contact leggen met de ouders van de kinderen in de groep.
- ▶ Kunnen benoemen van de achtergrond(en) van de leerlingen en hun ouders.
- ▶ Leren en inoefenen van gespreksvaardigheden.
- ▶ Kunnen inschatten en waarderen van de rol van ouders bij het leren van hun kind.
- ▶ Kunnen tonen van een open houding naar de rol van ouders bij kinderen met speciale behoeften.
- ▶ Observeren van een oudergesprek aan de hand van vooraf opgestelde observatiepunten.
- ▶ Inhoudelijk en gesprekstechnisch zelf een oudergesprek (onder begeleiding van de mentor) voorbereiden en uitvoeren.

Leerdoelen afstudeerfase

In de afstudeerfase ligt de nadruk op het kunnen integreren van opgedane kennis en vaardigheden in het professioneel functioneren als leerkracht. Expliciete leerdoelen daarbij zijn:

- ▶ Inhoudelijk en gesprekstechnisch zelf een oudergesprek (in afstemming met de mentor) voorbereiden en uitvoeren.
- ▶ In verschillende typen gesprekken zelfstandig met ouders open en professioneel kunnen communiceren over de ontwikkeling van hun kind.
- ▶ Gesprekstechnieken flexibel kunnen inzetten in authentieke oudergesprekken.
- ▶ Oog hebben voor de invloed van de thuissituatie en de rol van de ouders bij het leren van de kinderen.

2.6 VERBINDING MET STAGE EN TOETSING

Tijdens de propedeuse en in de hoofdfase voert elke student een aantal stageactiviteiten uit met betrekking tot het realiseren van (in)formeel contact met ouders en het observeren, voorbereiden en uitvoeren van oudergesprekken. Deze praktische vaardigheden zijn onderdeel van de stagebeoordelingen.

De theoretische kennis wordt getoetst in de hoofdfase, enerzijds door het afnemen van een multiple choice toets en anderzijds door het uitvoeren van (onderzoeksmatige) beroepsopdrachten waarin de verbinding tussen theorie en praktijk centraal staat.

De (ontwikkeling van een) eigen visie op het voeren van oudergesprekken en het zich bewust zijn van de eigen houding ten aanzien van het samenwerken met ouders worden getoetst in 'bekwaamheidsgesprekken' voorafgaand aan en ter afsluiting van de LIO-stage aan het eind van de opleiding.

Voor leerkrachten basisonderwijs is het van groot belang om de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kind(eren) te stimuleren. Het (leren) samenwerken met ouders, in het belang van de ontwikkeling van het kind, is om die reden een belangrijk aspect binnen de opleidingen. Dat heeft onder meer geresulteerd in de hiervoor gepresenteerde leerlijn die binnen de opleidingen vorm krijgt in colleges, practica en uiteenlopende werkmaterialen. De set observatieformulieren die in dit hoofdstuk wordt beschreven, maakt deel uit van het werkmateriaal.

In de eerste fase van de opleiding maakt de student kennis met diverse formele en informele ontmoetingsmomenten met ouders op de stageschool. In de hoofdphase verwerven studenten kennis omtrent de rol van ouders in onderwijs en opvoeding. Ook komt in deze fase theorie over gespreksvaardigheden aan de orde en worden enkele veelvoorkomende typen oudergesprekken behandeld. Naast het opdoen van kennis ligt de focus tevens op het praktisch oefenen van gespreksvaardigheden, zowel in geïsoleerde trainingssituaties als in de dagelijkse onderwijspraktijk. In de afstudeerfase, tijdens de LIO-stage, onderhoudt de student – onder begeleiding van de mentor – op een professionele wijze de contacten met de ouders van de leerlingen in zijn/haar groep.

Om studenten en de mentoren en schoolopleiders die hen begeleiden te ondersteunen in het op professionele wijze voeren van oudergesprekken, is – mede op basis van literatuur (De Vries, 2010, 2013, 2015; Lang & Van der Molen, 2012; Molen, Van der Molen, Hommes & Kluijtmans, 2016; Pinto, 2012) - een set formulieren ontwikkeld die gebruikt kan worden bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van oudergesprekken. Deze set is in dit hoofdstuk opgenomen en kan buiten de initiële en post-initiële trajecten ook worden benut door zittende leerkrachten voor het voorbereiden en uitvoeren van oudergesprekken.

Als basis voor alle oudergesprekken is een 'Mentaal model oudergesprekken' en een 'Observatieformulier algemene gespreksvaardigheden' ontwikkeld. Met behulp van deze formulieren kunnen studenten oudergesprekken observeren en oudergesprekken, die zij zelf gaan voeren, voorbereiden en evalueren. In het 'Mentaal model oudergesprekken' zijn aspecten opgenomen rondom de voorbereiding van een oudergesprek, de ontvangst van ouders (en leerling) en de basisstructuur van elk gesprek. In het 'Observatieformulier algemene gespreksvaardigheden' wordt ingezoomd op een aantal vaardigheden die bij alle typen oudergesprekken van toepassing zijn.

Aansluitend op deze twee algemene modellen zijn observatieformulieren ontwikkeld voor een vijftal typen oudergesprekken die op elke basisschool regelmatig worden gevoerd:

- ▶ Het kennismakingsgesprek.
- ▶ Het voortgangsgesprek (bijv. naar aanleiding van het rapport).
- ▶ Het probleemoplossend gesprek.
- ▶ Het slechtnieuwsgesprek.
- ▶ Het adviesgesprek (bijv. met het oog op de schoolkeuze voortgezet onderwijs).

In deze formulieren staat de structuur van het betreffende gesprek centraal en de specifieke aspecten die tijdens het gesprek aan de orde behoren te komen. Met behulp van de formulieren kunnen studenten oudergesprekken observeren en zelf te voeren oudergesprekken voorbereiden en evalueren. Daarnaast kunnen de formulieren worden gebruikt voor bijscholing van leerkrachten met het oog op het versterken van hun vaardigheden voor professionele gespreksvoering met ouders. De formulieren zijn bedoeld om een student (en/of leerkracht) inzicht te geven in de eigen professionele ontwikkeling op het gebied van het voeren van oudergesprekken en om daarover met een begeleider in gesprek te gaan. Ze zijn dus nadrukkelijk niet bedoeld om ingezet te worden ter beoordeling.

3. OBSERVATIE-FORMULIEREN VOOR HET EVALUEREN VAN OUDERGESPREEKEN

VOORBEREIDING OUDERGESPREKKEN

3.1 MENTAAL MODEL OUDERGESPREKKEN

VOORBEREIDING VAN HET GESPREK

- ▶ Wat voor gesprek ga ik voeren en met wie?
- ▶ Wat is het doel van het gesprek en hoe ga ik het aanpakken?
- ▶ Welke informatie ga ik geven/welke informatie wil ik krijgen?
- ▶ Welke gegevens/ materialen pak ik erbij?
- ▶ Welke sterke punten van het kind benoem ik aan het begin van het gesprek? Wat kan het kind goed?
- ▶ Hoe gaan we zitten? (gespreksoptelling nader onderzoeken in de theorie).
- ▶ Hoe ontvang ik de ouder?
- ▶ Op welke wijze hebben de ouders zich voor kunnen bereiden op het gesprek?

ONTVANGST VAN DE OUDERS (EN LEERLING)

- ▶ Hoe kunnen de ouders (en leerling) wachten voor het gesprek?
- ▶ Hebben ze iets te lezen/in te zien/te doen?
- ▶ Haal de ouders (en leerling) zelf op en stel ze op hun gemak.
- ▶ Wijs hen waar ze kunnen zitten.

Structuur gesprek	Methodiek Formulieren in een vraag	Motivatie voor het gesprek Waarom doe je wat je doet?
INLEIDING	Doel(en) Duur: Hoe lang duurt dit gesprek? Werkwijze: Hoe gaan we het gesprek voeren? Afstemming met ouders (samen agenda bepalen)	Duidelijkheid scheppen over het gesprek Inventariseren wat ouders willen bespreken in dit gesprek
KERN	Beginnen met iets positiefs (bij probleem-oplossend gesprek ook: fijn dat we hier zijn om in gesprek te gaan). Volgens de agenda: Onderwerp 1: perspectief leerkracht, perspectief ouders, vaststellen hoe om te gaan met de gegeven situatie en aansturen op samenwerking Onderwerp 2: idem Onderwerp 3: idem Onderwerp X: idem	Afstemmen met de ouders
SLOT	Samenvatten Afspraken (herhalen) vastleggen Evaluatie Vervolgafpraak/afspraken	Duidelijkheid scheppen over de afspraken.

NA HET GESPREK

- ▶ Afspraken vastleggen en terugkoppelen naar ouders.

OBSERVATIEFORMULIER

3.2 ALGEMENE GESPREKSVAAARDIGHEDEN

GEbruIKSTIPS:

- ▶ Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- ▶ Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- ▶ Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- ▶ De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- ▶ Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- ▶ Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

Welke taalhandeling gebruik je om iets te bereiken?

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
INLEIDING	Opent het gesprek			
	• met het doel/de doelen.			
	• door aan te geven hoe lang het gesprek zal duren.			
	• door uit te leggen hoe het gesprek zal verlopen.			
NIET-SELECTIEVE VAARDIGHEDEN	• door de gespreksagenda af te stemmen met de ouder(s).			
	Toont een open en respectvolle houding.			
	Toont non-verbaal gedrag door aanmoedigende gebaren.			
	Volgt verbaal door kleine aanmoedigingen te geven.			
SELECTIEVE VAARDIGHEDEN	Maakt gebruik van stiltes.			
	a. Creëert voldoende ruimte om vanuit zijn perspectief feiten, observaties, ervaringen en/of indrukken in te brengen en controleert of de boodschap over is gekomen.			
	b. Stelt gesloten vragen om ...			
	<i>Bijvoorbeeld:</i> • <i>het ijs te breken, moeilijk te bespreken onderwerpen te introduceren, het gesprek op gang te brengen, etc.</i>			
	c. Stelt open vragen.			
	d. Parafraseert wat de ander heeft gezegd en controleert of de parafrase klopt.			
	e. Reflecteert het gevoel van de ander.			
	f. Vat samen wat de ander zegt.			
g. Concretiseert wat de ander heeft gezegd.				
REGULERENDE VAARDIGHEDEN	Maakt een (terug)koppeling naar de doelen.			
	Denkt hardop.			
	In geval van een verstoring van de gespreksdoelen:			
	Voert een gesprek over het gesprek.			
SLOT	Komt met een voorstel over de gespreksdoelen en/of verdere verloop van het gesprek.			
	Stemt het voorstel af met de ouder.			
SLOT	Vat het gesprek samen met een koppeling naar de doelen.			
	Herhaalt gemaakte afspraken of komt tot afspraken.			

OBSERVATIEFORMULIER

3.3 KENNISMAKINGSGESPREK

GEBRUIKSTIPS:

- Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
INLEIDING	Noemt de doel(en) van het gesprek. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Kennismaken met elkaar • Overgang naar de nieuwe klas en terugblik op de vorige klas • Informatie uitwisselen over het komend schooljaar 			
	Geeft aan hoe lang het gesprek zal duren.			
	Stemt de agenda van het gesprek met de ouder(s) af.			
	Legt uit wat de werkwijze is tijdens het gesprek.			
KERN	Opent het gesprek informeel <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Hadden jullie een fijne vakantie? • Waar, hoe, en vertelt iets over zichzelf. 			
	Vraagt de leerling iets over zichzelf te vertellen. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vind je leuk? Heb je hobby's? Waar ben je goed in? (thuis en op school) • Wat zou je dit jaar vooral willen leren? • Welke hulp heb je nodig? • Wie kan je daarbij helpen: leerkracht/ouder/leerling? 			
	Vraagt de ouder(s) iets over hun kind te vertellen en de situatie thuis. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Wilt u nog iets aanvullen? • Zijn er nog andere dingen die van belang zijn? 			
KERN	Noemt enkele verwachtingen van de school/leerkracht. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • De schooltijden en het op tijd komen • Bijzonderheden van de groep (bijv. spel-/leesinloop wel of geen huiswerk) • Gezond eten/drinken en traktaties, enz. • Gymmen/douchen • Rol van ouder(s) op school/in de klas/thuis 			
	Vraagt de ouder(s) naar hun verwachtingen/ bijzonderheden voor de komende periode. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Wat heeft uw kind vooral nodig komend jaar? Tips over aanpak. • Zijn er zaken, waar u zich zorgen over maakt? • Op welke manier kunnen we het beste contact houden? Telefoon, e-mail, etc. 			
SLOT	Vat het gesprek samen met een koppeling naar de doelen.			
	Heeft het gesprek gevoerd met het oog op een goede relatie met de ouder(s).			
	Maakt afspraken over hoe leerkracht en ouder(s) contact onderhouden.			
	Geeft de ouder(s) ruimte voor een korte evaluatie van het gesprek.			
	Maakt, indien nodig, een afspraak voor vervolg.			

OBSERVATIEFORMULIER

3.4 VOORTGANGSGESPREK

(= GESPREK OVER DE (SCHOOL)ONTWIKKELING VAN HET KIND)

GEBRUIKSTIPS:

- Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
OPENING	Noemt de doel(en) van het gesprek. <i>Bijvoorbeeld:</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> • Informatie uitwisselen over de leerresultaten en het gedrag van de leerling. • Afspraken maken over de begeleiding van de ontwikkeling van de leerling, thuis en op school 			
	Geeft aan hoe lang het gesprek zal duren.			
	Stemt de agenda van het gesprek met de ouder(s) af.			
	Legt uit wat de werkwijze is tijdens het gesprek.			
KERN	Wat gaat goed?: Vraagt de leerling iets positiefs te noemen over hoe het gaat op school.			
	Benoemt wat goed gaat.			
	Vraagt de ouder(s) iets positiefs te noemen over hun kind.			
	Laat zien wat goed gaat aan de hand van werk van het kind.			
	Per gespreksonderwerp: Vraagt naar het perspectief van de leerling ten aanzien van dit onderwerp.			
	Vertelt vanuit zijn perspectief feiten, observaties, ervaringen en/of indrukken ten aanzien van het onderwerp.			
	Vraagt naar het perspectief van de ouder(s) ten aanzien van dit onderwerp.			
	Stelt vast hoe de leerkracht en ouder(s) (en de leerling) naar het onderwerp kijken.			
	Bespreekt met ouder(s) (en de leerling) hoe verder te gaan in de vastgestelde situatie.			
	Stuurt aan op samenwerking met ouder(s).			
SLOT	Werkt zichtbaar aan een positieve relatie met ouder(s).			
	Vat het gesprek samen met een koppeling naar de doelen.			
	Maakt afspraken over ontwikkelpunten en legt deze vast.			
	Geeft de ouder(s) ruimte voor een korte evaluatie van het gesprek.			
	Maakt, indien nodig, een afspraak voor vervolg.			

OBSERVATIEFORMULIER

3.5 PROBLEEMOPLOSSEND GESPREK

GEBRUIKSTIPS:

- ▶ Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- ▶ Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- ▶ Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- ▶ De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- ▶ Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- ▶ Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
OPENING	Maakt ruimte om het probleem helder te beschrijven: <ul style="list-style-type: none"> • Vertelt vanuit zijn perspectief feiten, observaties, ervaringen en/of indrukken ten aanzien van het probleem. • Vraagt naar het perspectief van de ouder(s) ten aanzien van het probleem. 			
	Parafraseert wat het probleem is.			
	Legt uit wat de werkwijze is in de kern van het gesprek.			
KERN	Analyseert samen met de ouder waar het probleem uit bestaat.			
	Geeft een samenvatting van de analyse van het probleem en checkt dit bij de ouder(s).			
	Verkent samen met de ouder(s) mogelijke oplossingen.			
	Selecteert samen met de ouder(s) een of meerdere oplossingen en bespreekt wat de voor- en nadelen zijn van de oplossingen.			
	Kiest samen met de ouder(s) een oplossing.			
SLOT	Bespreekt de mogelijke rol van de leerkracht en de ouder(s) bij de gekozen oplossing.			
	Vat het gesprek samen, maakt afspraken en legt deze vast.			
	Maakt, indien nodig, een afspraak voor vervolg.			
	Geeft de ouder(s) ruimte voor een korte evaluatie van het gesprek.			

OBSERVATIEFORMULIER

3.6 SLECHTNIEUWSGESPREK

VOORBEREIDING:

- ▶ Leerkracht noteert in steekwoorden de voornaamste punten van het slechte nieuws.
- ▶ Leerkracht heeft, indien nodig, vooraf overleg met derden (IB'er, directeur, expert).
- ▶ Leerkracht brengt de ouder(s) vooraf op de hoogte wie er bij het gesprek aanwezig zijn.
- ▶ Leerkracht kiest een ruimte waar het gesprek ongestoord kan plaatsvinden.

GEBRUIKSTIPS:

- ▶ Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- ▶ Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- ▶ Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- ▶ De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- ▶ Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- ▶ Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
OPENING	Heet de ouders welkom.			
	Bespreekt de aanleiding tot het gesprek.			
	Brengt het slechte nieuws in duidelijke concrete bewoordingen. <i>Bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Op grond van observaties en toetsen denken wij dat het verstandiger is om uw kind nog een jaar groep 2 te laten doen.</i> 			
	Geeft ruimte aan de ouders om het nieuws te verwerken en te reageren.			
	Parafraseert de reactie van de ouder(s).			
	Geeft gevoelsreflectie ('ik kan me voorstellen dat...').			
	Legt uit wat de werkwijze is in de kern van het gesprek.			
KERN	Geeft een feitelijk beeld van de situatie en de context.			
	Geeft ouder(s) de ruimte om te reageren.			
	Bespreekt, als de ouder(s) daaraan toe zijn, hoe verder te gaan in de vastgestelde situatie: rol leerkracht, rol ouder(s), rol school of externen.			
	Laat de ouder(s) zelf met oplossingen komen.			
	Stuurt aan op samenwerking met ouders.			
	Neemt de rust en de tijd.			
SLOT	Werkt zichtbaar aan een positieve relatie met ouders.			
	Vat het gesprek samen met een koppeling naar de doelen.			
	Maakt afspraken en legt deze vast.			
	Geeft de ouders ruimte voor een korte evaluatie van het gesprek.			
	Maakt, indien nodig, een afspraak voor vervolg.			

OBSERVATIELIJST

3.7 ADVIESGESPREK (GROEP 7 EN 8)

GEBRUIKSTIPS:

- ▶ Vul het formulier pas in als het fragment voor de tweede keer wordt bekeken.
- ▶ Doel van het formulier is hiermee het gesprek aan te gaan over het oudergesprek.
- ▶ Dit formulier is geen beoordelingsformulier.
- ▶ De observatie-items kunnen in een niet-chronologische volgorde voorkomen.
- ▶ Scoor een 'ja' als het item duidelijk aan bod komt.
- ▶ Zet bijzonderheden, twijfel over een item, mening over wat je ziet, enz. bij opmerkingen.

STRUCTUUR GESPREK	Observatie-items Denk voor ieder observatie-item 'De leerkracht'	JA	NEE	OPMERKINGEN
OPENING	Noemt de doel(en) van het gesprek. <i>Bijvoorbeeld:</i> • <i>Het geven van een advies en de uitleg over de onderbouwing daarvan</i>			
	Geeft aan hoe lang het gesprek zal duren.			
	Legt uit hoe het advies tot stand is gekomen.			
	Legt uit wat de werkwijze is tijdens het gesprek.			
KERN	Formuleert het advies en geeft een onderbouwing op hoofdlijnen.			
	Geeft ouder(s) (en de leerling) de ruimte om een eerste reactie te geven op het advies.			
	Toont materiaal en gegevens over de leerprestaties, werkhouding en gedrag van de leerling en gebruikt deze om het advies te onderbouwen.			
	Checkt of de informatie duidelijk is.			
	Stelt vast of de ouder(s) het wel of niet eens zijn met het advies.			
	In geval van niet eens zijn met advies: Bespreekt met ouder(s) waarom ze het niet eens zijn.			
SLOT	Vat het gesprek samen.			
	Maakt, indien nodig, een afspraak voor vervolg.			



4. HANDLEIDING VOOR HET INZETTEN VAN OPLEIDINGSOUDERS

BIJ EEN DEEL VAN DE OPLEIDINGSSCHOLEN VAN PABO HVA EN UPVA HEBBEN DE STUDENTEN DE MOGELIJKHEID OM OUDERGESPREKKEN TOE VOEREN MET 'OPLEIDINGSOUDERS'. DE STUDENTEN KRIJGEN DAN AANSLUITEND AAN HET GESPREK FEEDBACK VAN DE OUDERS ZÉLF. BIJ DEZE FEEDBACK STAAT DE ERVARING VAN DE OUDERS EN HUN BELEVING BIJ HET GESPREK MET DE STUDENT CENTRAAL. DOOR HET WERKEN MET OPLEIDINGSOUDERS WORDEN STUDENTEN EXPLICIET GECONFRONTEERD MET HET PERSPECTIEF VAN OUDERS EN DE WIJZE WAAROP OUDERS DE GESPREKVAARDIGHEDEN, HET HANDELEN EN DE HOUDING VAN DE STUDENT TIJDENS HET GESPREK BELEVEN EN EVALUEREN. BIJ HET WERKEN MET OPLEIDINGSOUDERS GAAT HET OM 'EXTRA OEFENEN' VAN OUDERGESPREKKEN DOOR DE STUDENT; DE GESPREKKEN WORDEN DUS NIET BEOORDEELD. NA HET OUDERGESPREK KRIJGT DE STUDENT FEEDBACK OVER HET GEVOERDE GESPREK VAN DE OUDERS.

4.1 KADERS VOOR DEELNAME

Bij het werken met Opleidingsouders¹ hanteren we de volgende kaders:

- ▶ De werkwijze is bestemd voor studenten in de hoofd- en afstudeerfase.
- ▶ Er wordt een regulier 10-minutengesprek gevoerd, er komen dus geen bijzondere problematiek of bijzonder omstandigheden aan de orde.
- ▶ Alle betrokkenen zijn vooraf goed geïnformeerd over doel en werkwijze van het gesprek.
- ▶ Ouders geven feedback naar aanleiding van hun beleving qua attitude van de student en diens inhoudelijke betrokkenheid bij hun kind.
- ▶ De mentor (en/of schoolopleider) geeft feedback op gespreksvaardigheden, structuur van het gesprek, inhoudelijke verloop en houding naar ouders toe.

¹ 'Werken met Opleidingsouders' is ontwikkeld in nauwe samenwerking met Opleidingsschool Openbaar Onderwijs aan de Amstel.

4.2 SELECTIE EN INSTRUCTIE VAN OUDERS

De mentor van een student selecteert en benadert ouders (uiteraard in afstemming met en na goedkeuring van de directie). Deze ouders voldoen aan de volgende kenmerken:

- ▶ Positieve grondhouding ten aanzien van de school.
- ▶ Verbaal vaardig, gevoelens op een positieve manier onder woorden kunnen brengen.
- ▶ Gemotiveerd om een bijdrage te leveren in het opleiden van de student.

De mentor vraagt de ouders om de student feedback te geven na afloop van het oudergesprek en geeft aan dat het daarbij gaat om een weergave van hún beleving van het oudergesprek. Vooraf worden de ouders geïnformeerd dat:

- ▶ het gesprek voor de student een kans is om meer zicht te krijgen op het perspectief van de ouders;
- ▶ het gesprek is bedoeld als extra oefening voor de student;
- ▶ er geen oordeel en/of beoordeling van hen wordt verwacht.

De ouders wordt gevraagd antwoord te geven op de volgende vragen en zij worden uitgenodigd hun antwoorden inhoudelijk toe te lichten:

- ▶ Hoe hebben de ouders de sfeer van het gesprek ervaren: voelden zij zich welkom, vonden ze de benadering positief, verbaal en non verbaal?
- ▶ Hebben de ouders in dit gesprek ervaren dat de student positief over hun kind spreekt? Kunnen zij hun antwoord toelichten?
- ▶ Was de leerkracht in opleiding goed op de hoogte van de ontwikkeling van hun kind (niveau, belangstelling, beeld van hun kind, positie van hun kind in de groep, bijzondere omstandigheden).
- ▶ Welke ruimte hebben de ouders ervaren om in het oudergesprek zelf iets in te brengen?
- ▶ Tot slot: zijn de ouders - alles overziend - tevreden over het gevoerde gesprek?

Het is dus nadrukkelijk niet de bedoeling dat de ouders gevraagd wordt naar de technische kant van de gespreksvoering: de toegepaste gespreksvaardigheden of de structuur van het gesprek. Dat type feedback ligt in handen van de mentor annex schoolopleider.

4.3 WERKWIJZE

De student bereidt het gesprek - samen met de mentor - inhoudelijk en organisatorisch voor:

- ▶ Door zich te verdiepen in leer- en gedragsresultaten van het kind uit het LVS en op basis van eigen observaties.
- ▶ Door voor zichzelf een overzicht te maken welke informatie hij/zij als leerkracht wil geven en welke informatie hij / zij wil krijgen van de ouders?
- ▶ Door aan de hand van de observatieformulieren 'mentaal model oudergesprekken' en 'algemene gespreksvaardigheden' het oudergesprek globaal voor te bereiden.
- ▶ Door aan de hand van het observatieformulier met betrekking tot het type oudergesprek dat gevoerd gaat worden de inhoud en structuur van het gesprek vast te stellen.

Na afloop van het gesprek geven de opleidingsouders gedurende maximaal 10 minuten feedback aan de student over hun beleving van het gesprek. De mentor dan wel de schoolopleider is hierbij aanwezig.



5. SLOTSOM

Ouders zijn niet alleen verzorgers en opvoeders, ze zijn tevens 'leraar' van hun kinderen. In de eerste levensjaren bestrijkt het leraarschap van ouders een breed terrein: ze leren hun kinderen lopen en praten, ze maken hun kinderen zindelijk, ze leren hun kinderen zelfstandig te eten, hoe ze met andere kinderen kunnen samenspielen en over de gevaren op straat. Ook academische of schoolse vaardigheden komen in ruime mate aan de orde, waaronder het opbouwen van een woordenschat en de kennismaking met geschreven teksten. Op het moment dat kinderen de basisschool binnenkomen, beschikken ze bijvoorbeeld over een woordenschat van enkele duizenden woorden. Deze hebben ze thuis verworven, voor een belangrijk deel via het mondelinge contact met hun ouders.

Wanneer kinderen naar de basisschool gaan, beginnen taken echter te verschuiven. Ouders houden de regie over de opvoeding en blijven daarvoor eindverantwoordelijk, terwijl de school de taak 'overneemt' van het aanleren van kennis en vaardigheden. Misschien is deze scheiding van taken in de kleuterjaren nog niet zo strikt, maar vanaf groep drie komt de onderwijstaak steeds nadrukkelijker bij de school te liggen. Ouders trekken zich terug uit het onderwijskundige domein en het onderwijs in aanvankelijk lezen en rekenen wordt helemaal een zaak van de school. Scholen hebben hiervoor alle benodigde materialen in huis, ze hanteren een lesrooster waarin veel ruimte is vrijgemaakt voor lees-, taal- en rekenonderwijs

en van ouders wordt geen specifiek educatieve inzet meer verwacht. Soms worden ouders zelfs bewust buitengesloten om te voorkomen dat ze de school voor de voeten lopen. In de latere leerjaren en schooltypen wordt deze scheiding van taken tussen ouders en school alleen maar scherper en geprononceerder.

Deze systeemscheiding tussen thuis en school brengt voordelen met zich mee. Ouders worden ontlast en scholen kunnen zich concentreren op hun kerntaak. Het kan niet worden ontkend dat schoolonderwijs een efficiënt en effectief middel is om samenlevingsbreed belangrijke leeropbrengsten te realiseren. En toch brengt zo'n systeemscheiding tevens beperkingen met zich mee, met name als gedacht wordt aan leerlingen die zich in een wat trager tempo ontwikkelen en die bijgevolg enige extra instructie en oefening goed zouden kunnen gebruiken. Zonder een extra zetje dreigen zulke leerlingen steeds verder achterop te raken bij hun klasgenoten. Uiteindelijk kunnen ze zelfs de aansluiting missen hetgeen nadelige consequenties kan hebben voor hun schoolloopbaan, waaronder een verlengde leertijd (zittenblijven) of verwijzing naar een ander schooltype. Juist in een grootstedelijke omgeving waarin sprake is van veel leerlingen met een verhoogd risico op leerachterstanden kan een educatieve samenwerking tussen ouders en school een belangrijke meerwaarde opleveren en is het belangrijk dat stadsbekwame professionals daartoe zijn uitgerust.

6. LITERATUUR

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid; een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Bolks, T. (2011). *Professioneel communiceren met ouders*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Boutte, G.S., & Johnson, G.L. (2014). Community and family involvement in urban schools. In H.R. Milner, & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (p. 167-187). New York/London: Routledge.

Building a coordinated strategy for parenting support (2011). <http://www.peer-review-social-inclusion.eu/peer-reviews/2011/building-a-coordinated-strategy-for-parenting-support/peer-review-building-a-coordinated-strategy-for-parenting-support-short-report>. Zie <http://www.peer-review-social-inclusion.eu/>.

Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment. A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65, 646-659.

ChildONEurope Secretariat (2007). *Survey on the role of parents and the support from the Governments in the EU*. Strasbourg, France: Council of Europe Publications. Verkregen van: <http://www.childoneurope.org/activities/pdf/reportSurveyRoleParents>

Crepaldi, C., Pasquinelli, S., Castegnaro, C., Naaf, S., Sarmiento Pereira, M., Peeters, J. & Vandekerckhove, A. (2011). *Parenting Support in Europe: A comparative study of policies and practices, Final Report*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Crul, M.R.J., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: VU University Press.

D'Hondt, S., Janssens, R., & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 15-24.

Daly, M. (2007). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Daly, M. (2011). *Building a Coordinated Strategy for Parenting Support. Peer Review in Social Protection and Social Inclusion*. European Commission Employment, Social Affairs and Inclusion.

De Vries, P. (2010). *Handboek Ouders in de school*. Amersfoort: CPS.

De Vries, P. (2013). *E-book Ouderbetrokkenheid 3.0: Van informeren naar samenwerken*. Geraadpleegd op 25 november 2016 van www.cps.nl/ouderbetrokkenheid

De Vries, P. (2015). *E-book Ouderbetrokkenheid 3.0*. Amersfoort: CPS.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.

El Hadioui, I. (2010). De Staten-Generaal van Rotterdam: Naar een stadssociologisch perspectief op jeugdculturen. *Pedagogiek*, 30 (1), 26-42.

Enthoven, M., & Veldman, I. (2016). Zelfvertrouwen als fundament voor aanstaande professionals. In R. Fukkink en R. Oostdam, *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. [pp. 111-121]. Bussum: Coutinho.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.

Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2002). Families, schools, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.),

Handbook of Parenting (p. 407-437). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency, and evidence. *Support for Learning, 23*(3), 136-143.

European Commission (2013). *Recommendation on Investing in Children: Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. European Commission: Brussel.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1–22.

Fukkink, R. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam; Over de pedagogische functie van onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Fukkink, R., & Oostdam, R. (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.

Fukkink, R., Vink, C., & Bosscher, N. (Eds., 2014). *Think Parents! European perspectives on parental support*. Amsterdam: SWP.

Gaikhhorst, L., Beishuizen, J.J., Korstjens, I.M., & Volman, M.L.L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: A exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education 42*, 23-33.

Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763. DOI: 10.1037/a0015362

Hujala, Turja, Gaspar, Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(1), 57-76.

Jansen, M. (2014). Children from low-income and immigrant backgrounds: to what extent are they at risk? Nijmegen; Radboud Universiteit.

Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement; A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.

Lang, G., & Van der Molen, H. Y. (2012). *Psychologische gespreksvoering: een basis voor hulpverlening*. Baarn: Nelissen.

Maa, J.J. de., Timman, Y., 2013. *Behoeftenonderzoek taalontwikkeling, ouderbetrokkenheid en participatie*. Amsterdam, ITTA.

Moran, P. & Ghatte, D. (2005). The effectiveness of parenting support. *Children and Society, 19*, 329 – 336.

Moran, P., Ghatte, D. & Merwe, A. van der (2004). *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*.

OECD (2011). *Doing Better for Families*. Paris: OECD. http://www.leavenetwork.org/fileadmin/Leavenetwork/Links_publications/OECD_DoingBetterForFamilies_2011.pdf

Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oostdam, R., & De Vries, P. (2014) (Red.). *Samen werken aan leren en opvoeden: Basisboek over ouders en school*. Bussum: Coutinho.

Oostdam, R., & E. Hooge (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 337-351.

Pels, T. (Red.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Pinto, G. (2012). *Interculturele communicatie. Een stap verder. Dubbelperspectief en driestappenmethode*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Rees, M. (2013). Teachers and education. In B. Littlechild & R. Smith (Eds.), *A handbook for interprofessional practice in the human services* (p. 225-236). Harlow, Engeland: Pearson.

Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society of Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology, 7*, 281–294.

Rosenbaum, P., King, S., Law, M., King, G., & Evans, J. (1998). Family-centred service: a conceptual framework and research review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 18*, 1-20.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78* (4), 880-907.

Turnbull, A.P., Turbiville, V., & Turnbull, H.R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Ed.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., reprint 2009) (pp. 630-649). New York: Cambridge University Press.

Van der Molen, H. T., M.A. Hommes en F. Kluijtmans (2016). *Gespreksvoering: Basisvaardigheden en gespreksmodellen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction, 22*, 79-91.

Vertovec, S. (2007). Super diversity and its implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies, 29*(6), 1024-1054.

Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research, 81*(1), 69-96.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Towards a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63* (3), 249-294.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, Don. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. W. W. Norton & Company, New York London.



