

Onderzoeksrapportage

Verschillende ouders, verschillende leerkrachten. Educatief partnerschap in het primair onderwijs

Werkpakket 2 – Kwalitatieve analyse

juli '17

Dr. Hélène Leenders – Fontys Hogeschool Pedagogiek

Dr. Johan de Jong – Fontys Hogeschool Pedagogiek

Mélanie Monfrance, MSc. – Fontys Hogeschool Pedagogiek & TIER, Maastricht University

Voorwoord

Voor u ligt het uitgebreide onderzoeksrapport van werkpakket 2, met de kwalitatieve analyses van het project over educatief partnerschap. Educatief partnerschap gaat over de gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en leerkrachten en/of de school voor de ontwikkeling van het kind en hun wederzijdse contact daarover. Leerkrachten vinden het lastig om moeilijk bereikbare ouders mee te krijgen of met veeleisende ouders om te gaan. Om hen handvatten te bieden voor het voeren van tweerichtinggesprekken met ouders van gewone leerlingen, zorgleerlingen en achterstandsleerlingen, werken onderzoekers, leerkrachten en studenten samen in een tweejarig RAAK-project van Fontys Hogescholen Pedagogiek.

In dit onderzoeksrapport worden de resultaten van de kwalitatieve analyse beschreven op basis van 55 interviews met leerkrachten van reguliere basisscholen, stimuleringsscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs. In aanvulling op het vragenlijstonderzoek (werkpakket 1, zie Monfrance, Haelermans & Leenders, 2017) willen we middels deze interviews dieper inzicht verkrijgen in de praktijk van scholen met verschillende schoolpopulaties en daarbij strategieën voor educatief partnerschap opsporen, die leiden tot een gezamenlijke inzet van ouders en leerkrachten voor de optimale ontwikkeling van (zorg)leerlingen. Nagegaan is hoe leerkrachten in de gesprekken met ouders, middels welke betekenisvolle praktijkvoorbeelden, invulling geven aan educatief partnerschap.

Goede praktijkvoorbeelden van leerkrachten op alle drie de typen scholen worden in de vorm van citaten en/of tips gedeeld op de website bij dit project: <http://www.educatief-partnerschap.nl>

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de inzet van alle leerkrachten die mee hebben gedaan. Wij willen de leerkrachten, de studenten die de interviews afnamen en transcribeerden en de scholen die de interviews mogelijk maakten dan ook hartelijk bedanken voor hun inzet.

Hélène Leenders

Projectleider

Fontys Hogeschool Pedagogiek

Juli 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	4
1. <i>Inleiding</i>	5
1.1 <i>Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen</i>	6
2. <i>Theoretisch kader</i>	8
2.1 <i>Afstemming en vertrouwen creëren</i>	9
2.2 <i>Communiceren</i>	9
2.3 <i>Onderwijsondersteunend gedrag</i>	9
2.4 <i>(Mee)beslissen omtrent beste zorg</i>	10
3. <i>Data en methoden</i>	11
3.1 <i>Instrument – interviewleidraad</i>	11
3.2 <i>Dataverzameling</i>	11
3.3 <i>Methoden en analyse</i>	12
4. <i>Resultaten</i>	13
4.1 <i>Vertrouwensrelatie creëren</i>	13
4.2 <i>Afstemmen (wederzijdse) verwachtingen en rollen.</i>	14
4.3 <i>Bevorderen onderwijsondersteunend gedrag</i>	16
4.4 <i>(Mee)beslissen omtrent zorg</i>	16
4.5 <i>Thema's</i>	18
4.6 <i>Houdingsaspecten van de leerkracht bij taboes en conflicten</i>	19
5. <i>Conclusies en discussie</i>	22
Literatuur	26
Appendix A	29

Samenvatting

In aanvulling op het vragenlijstonderzoek zijn met 55 leerkrachten van reguliere basisscholen, s(b)o scholen en stimuleringscholen interviewgesprekken gevoerd om dieper inzicht te verkrijgen in de praktijk van scholen met verschillende schoolpopulaties. Doel daarbij was het opsporen van strategieën voor educatief partnerschap, die leiden tot een gezamenlijke inzet van ouders en leerkrachten voor de optimale ontwikkeling van (zorg)leerlingen.

De belangrijkste bevindingen van het onderzoek zijn:

- Leerkrachten van alle scholen hechten belang aan informeel contact met ouders, maar alleen op stimuleringscholen is het alledaagse praktijk dat ouders en leerkrachten elkaar kunnen ontmoeten.
- Op alle scholen is het gangbaar om ouders te vragen hoe zij vinden dat het met het kind gaat, maar niet hoe het thuis gaat. Ook is het niet gangbaar om concrete afspraken met ouders te maken over wat school doet en wat de ouder wil en kan doen.
- Stimuleringscholen zijn veel responsiever richting ouders. Op reguliere en s(b)o scholen worden ouders voornamelijk geïnformeerd.
- Leerkrachten in het speciaal onderwijs en op stimuleringscholen ondersteunen ouders bij het thuisleren op een manier die past bij de situatie van ouders en kinderen. Op stimuleringscholen is dit alledaagse praktijk, terwijl het op reguliere scholen nauwelijks gebeurt.
- Het meenemen van ouders bij beslissingen rondom zorgleerlingen is op alle typen scholen een duidelijk aandachtspunt. De mogelijkheden voor het afstemmen rondom zorg en de eigen expertise van ouders worden niet ten volle benut.
- Leerkrachten van alle schooltypen brengen in lastige situaties educatief partnerschap het beste in praktijk. Dan handelen zij op adequate wijze en passend bij de populatie van hun school.

Wanneer men educatief partnerschap in scholen wil bevorderen strekt het tot aanbeveling om niet bang te zijn voor lastige thema's en conflicten, maar juist de eigen houding die men hierbij inzet ook in de andere omgang met ouders in te zetten.

1. Inleiding

De betrokkenheid van ouders bij de schoolcarrière van kinderen is van groot belang voor de kinderlijke ontwikkeling, vooral in het basisonderwijs (Desforges & Abouchaar, 2003). In het bijzonder geldt dit voor kinderen die speciale zorg behoeven, zoals kinderen met een lage sociaaleconomische status en kinderen met leer- en gedragsproblemen. Deze kinderen hebben baat bij een stabiele thuisomgeving die verbonden is met een goede relatie tussen ouders en school (Fantuzzo, MacWayne & Perry, 2004). De Nederlandse overheid zet sterk in op het investeren in educatief partnerschap, op tal van beleidsterreinen: voor- en vroegschoolse educatie, achterstanden, passend onderwijs en krimp (Onderwijsraad 2010). In de Wet Passend Onderwijs, doorgevoerd in september 2014, worden ouders en scholen als partners beschouwd bij het bieden van onderwijskansen voor zorgleerlingen (Ministerie OCW, 2012). Ouders en leerkrachten worden geacht informatie met elkaar te delen, elkaar te ondersteunen en een bijdrage te leveren aan het stimuleren van de ontwikkeling van het kind (Bussemaker & Dekker, 2014). In Europees verband benadrukken de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en de Europese Commissie het belang van de verbinding tussen school en ouders om ongelijke onderwijskansen voor migrantenkinderen en kinderen van (zeer) laag opgeleide ouders te bestrijden (Heckman, 2008; OESO, 2012).

In Zuid-Limburg, de regio waar deze studie werd uitgevoerd, is de maatschappelijke relevantie om partnerschap tussen ouders en leerkrachten te versterken groot. Ruim 20% van de kinderen groeit op in gezinnen met een zeer laag inkomen en/of in (zeer) laagopgeleide gezinnen, tegenover 9% landelijk (CBS, 2015). En hoewel er in de regio geen zwakke of zeer zwakke scholen voorkomen (Inspectie van het Onderwijs, 2014), blijkt het benutten van onderwijskansen voor leerlingen uit kansarme gezinnen lastig te zijn. Slimme leerlingen uit kansarme gezinnen in de regio halen gemiddeld vergelijkbare CITO scores als middelmatig begaafde leerlingen uit kansrijke gezinnen (Jungbluth, 2014).

Uit trendstudies blijkt evenwel dat ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs stagneert. Volgens de Monitor Ouderbetrokkenheid vindt 15% van de leerkrachten dat ouders nog niet genoeg betrokken zijn bij school. Een derde van hen heeft behoefte aan verdere ondersteuning of scholing om goed met ouders samen te kunnen werken (Bokdam, Tom, Berger, Smit & Van Rens, 2014). Ook voelen vooral beginnende leerkrachten zich vaak minder

comfortabel in het contact met ouders met een andere cultureel-etnische achtergrond dan die van henzelf (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013). Onduidelijk is, of deze gegeneraliseerde resultaten gelden voor alle typen basisonderwijs en typen ouders. Eerdere studies wezen op de sterke invloed van de context van de school en de relatie met verschillende groepen ouders (Tett, 2004). Ook verschillen ouders met verschillende etnisch-culturele achtergronden van elkaar wat betreft de wijze waarop zij betrokken zijn bij school (Lopez, Scribner & Mahitivanichcha, 2001). Het omgaan met zorgleerlingen is een apart punt van aandacht, in aanmerking genomen dat volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs bijna een kwart van hun leerlingen specifieke onderwijsbehoeften heeft (Ledoux, Roeleveld, van Langen & Smeets, 2012). Een kwart van de ouders van zorgleerlingen vindt de frequentie en de kwaliteit van het contact met school nog onvoldoende (Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs, 2013). Maar vergelijkend onderzoek naar ouderbetrokkenheid bij ouders in reguliere basisscholen en speciaal onderwijs is schaars, evenals onderzoek naar ouders met verschillende achtergronden in het speciaal onderwijs (Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001; Lalvani, 2012).

Voor een goede relatie tussen leerkracht en ouders is het nodig aandacht te schenken aan de culturele en economische omstandigheden van de schoolpopulatie (Henderson & Mapp, 2002), zodat er een gedifferentieerde aanpak gekozen kan worden die past bij de specifieke ouderpopulatie van de school (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). Om leerkrachten te ondersteunen bij het omgaan met ouders met een achtergrond die verschilt van hun eigen achtergrond, dienen de cultuur-sensitieve competenties van leerkrachten en aankomende leerkrachten vergroot te worden (Susam, 2015).

Om te komen tot een gedifferentieerde aanpak van ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap wordt in deze studie onderzocht hoe leerkrachten partnerschap met ouders vormgeven op scholen met verschillende ouderpopulaties. Hierbij maken we een onderscheid tussen drie verschillende typen scholen: reguliere basisscholen, stimuleringsscholen met een hoog percentage leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond en laagopgeleide ouders, en scholen voor speciaal basisonderwijs.

1.1 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het doel van de interviews is om, in aanvulling op het vragenlijstonderzoek (Monfrance, Haelermans & Leenders, 2017), dieper inzicht te verkrijgen in de praktijk van scholen met

verschillende schoolpopulaties en daarbij strategieën voor educatief partnerschap op te sporen, die leiden tot een gezamenlijke inzet van ouders en leerkrachten voor de optimale ontwikkeling van (zorg)leerlingen. Nagegaan is hoe leerkrachten in de gesprekken met ouders, middels welke betekenisvolle praktijkvoorbeelden, invulling geven aan educatief partnerschap.

De centrale vragen hierbij zijn:

1. Hoe komen leerkrachten en ouders tot overeenstemming wat betreft de wederzijdse verwachtingen en ambities ten aanzien van leer- en ontwikkelingsdoelen van leerlingen?
2. Hoe creëren leerkrachten een vertrouwensband met ouders, waarbij beide partijen alles durven te bespreken, ouders zich gehoord voelen en men er ook uit komt als men het niet met elkaar eens is?
3. Hoe komen leerkrachten tot een tweerichtingengesprek met ouders, waarbij de leraar open staat voor de inbreng van ouders en hen meeneemt in beslissingen?
4. Hoe bevorderen leerkrachten onderwijsondersteunend gedrag van ouders en zorgen zij ervoor dat ouders hierin voldoende ondersteund worden, zodat beide partijen weten wat van hen verwacht wordt?

2. Theoretisch kader

Ouderbetrokkenheid wordt beschouwd als een effectieve strategie, die bijdraagt aan de leerprestaties van de leerling, aan hun motivatie, welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardering (Lee & Bowen, 2006). Een goede relatie tussen ouder en leerkracht is daarbij een voorwaarde (Hill et al., 2004). Bij educatief partnerschap zijn leerkrachten en ouders samenwerkingspartners in opvoeding en onderwijs. Samen, in wederzijds vertrouwen en afstemming met elkaar, scheppen zij de optimale omstandigheden voor het leren en de ontwikkeling van kinderen (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak & Shogren, 2011). Voor ouders van zorgleerlingen is een goede relatie met de leerkracht en de school van nog groter belang. Vanaf het begin van de schoolcarrière van hun kind hebben zij de steun van professionals hard nodig (Wellner, 2012). Terwijl deze ouders doorgaans goed op de hoogte zijn van de moeilijkheden en behoeften van hun kind en bereid zijn hun kind daarbij te ondersteunen, missen zij vaak kennis van zorgtrajecten in relatie tot het onderwijssysteem en laten zij hierdoor de beslissing omtrent de juiste zorg over aan de school (Elkins, Van Kraayenoord & Jobling, 2003). Ook ouders uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status en etnische minderheidsgroepen, waarvan de kinderen doorgaans ook slechter presteren, zijn gebaat bij een goede samenwerking met school (Fantuzzo et al., 2004). Deze ouders zijn vaak (zeer) laag opgeleid, en de leerachterstanden van hun kinderen zijn hardnekkig, zo blijkt uit cohortonderzoek (Driessen, Elshof, Mulder & Roeleveld, 2014; Jungbluth, 2014).

Als theoretisch kader bij deze studie sluiten we aan bij Epsteins model van ouderbetrokkenheid (2011). In dit model worden zes typen betrokkenheid onderscheiden die de sleutel vormen tot een succesvol partnerschap tussen school, gezin en gemeenschap. Deze zes typen zijn (1) *parenting*: opvoeden en verzorgen, (2) *communicating*: communiceren, (3) *volunteering*: verrichten van vrijwilligerswerk in en om de school (4) *learning at home*: onderwijsondersteunend gedrag thuis, (5) *decision-making*: formele ouderparticipatie, (mee)beslissen en (6) *collaborating with the community*: samenwerken met de gemeenschap. Omdat we in deze studie focussen op leerkracht-ouder partnerschap in de setting van de school blijven het eerste en zesde type buiten beschouwing. In plaats daarvan richten we ons, in navolging van Bakker et al. (2013), Iruka, Winn, Kingsley en Orthodoxou (2011) en Lasky en Dunnick Karge (2011) op voorwaardelijke aspecten om partnerschap tussen leerkrachten en ouders mogelijk te maken, zoals het creëren van afstemming en vertrouwen. Dit geeft ons

vier thema's als theoretisch kader: (1) afstemming en vertrouwen creëren, (2) communiceren, (3) thuisleren en (4) (mee)beslissen.

2.1 Afstemming en vertrouwen creëren

Benutten van onderwijskansen begint bij een goede relatie tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten vervullen hierin een sleutelrol. Zij dienen te streven naar afstemming over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden van henzelf en de ouders, thuis en op school, en naar gedeelde verwachtingen over hoe ouders kinderen thuis kunnen ondersteunen (Iruka et al., 2015). Wanneer ouders de schoolcultuur en de schoolse verwachtingen ten aanzien van thuisleren begrijpen, kunnen zij hun kinderen op de juiste manier ondersteunen, wat leidt tot betere schoolresultaten (Henderson & Mapp, 2002).

Uit ander onderzoek blijkt dat ouders meer betrokken zijn bij school wanneer de schoolomgeving open en toegankelijk is, behulpzaam en vriendelijk (Lasky & Dunnick Karge, 2011). Wanneer leerkrachten zich responsief opstellen ten aanzien van de thuistaal en respectvol omgaan met rolopvattingen van ouders en ouders voelen dat de leerkracht echte interesse heeft in het kind, dan leidt dit tot een vertrouwensvolle relatie (Bakker et al., 2013).

2.2 Communiceren

Epsteins communicatie type van ouderbetrokkenheid betreft de communicatieve praktijken die de verbinding maken tussen thuis en school. Uit de literatuur weten we dat ouders meer betrokkenheid vertonen wanneer er sprake is van frequente, duidelijke en tweezijdige communicatie (Bakker et al., 2013). Maar Iruka en collega's wijzen erop dat het niveau van communicatie tussen leerkrachten en ouders vaak te wensen overlaat (Iruka et al., 2011). Ook in Nederland gaan de gesprekken meestal over leerprestaties en sociale ontwikkeling en minder over lastiger onderwerpen als leer- en gedragsproblemen of pesten (Bokdam et al., 2014).

2.3 Onderwijsondersteunend gedrag

Onderwijsondersteunend gedrag van ouders betekent dat ouders thuis betrokken zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen en daarmee het leren op school ondersteunen. Om onderwijsondersteunend gedrag van ouders te bevorderen dienen leerkrachten taken voor thuis zodanig vorm te geven, dat ouders in staat zijn om hun kinderen ermee te helpen en er

met hen over te praten (Epstein, 2011). Ook dienen zij met ouders effectieve strategieën voor thuisleren te bespreken en hen specifieke taken te geven die ze thuis met hun kinderen kunnen doen (Bakker et al., 2013). Als ouders en leerkrachten goed samenwerken en ouders hun kinderen voorlezen en hen helpen met huiswerk, heeft dit een positief effect op de kinderlijke ontwikkeling (Cabus & Ariës, 2016).

2.4 (Mee)beslissen omtrent beste zorg

Het type ouderbetrokkenheid waarbij ouders betrokken zijn bij het nemen van beslissingen over het leren van het kind, school activiteiten en schoolbeleid, betekent op het niveau van de school dat ouders betrokken dienen te worden in bijvoorbeeld de ouderraad of medezeggenschapsraad (Epstein, 2011). Op het individuele niveau dienen zij meegenomen te worden in beslissingen omtrent het beste leerpad voor hun kind, niet slechts geïnformeerd te worden. Bij ouders van zorgleerlingen moet er bovendien op gelet worden dat zij vaak de kennis over zorgtrajecten en organisatie van speciaal onderwijs missen en daardoor beslissingen omtrent de beste zorg aan de school overlaten (Elkins et al., 2003).

Uit de literatuur weten we dat leerkrachten ouders op de hoogte dienen te houden over de sociaal-emotionele ontwikkeling en de leerresultaten van het kind, en hen persoonlijk dienen uit te nodigen voor schoolgesprekken (Bakker et al., 2013). Daarbij leidt regelmatige en toegankelijke informatie van de leerkracht over schooltaken en schoolontwikkeling van de leerling tot een groeiend gevoel van efficiëntie bij ouders. Dit hangt positief samen met ouderbetrokkenheid (Waanders, Mendez & Downer, 2007).

3. Data en methoden

3.1 Instrument – interviewleidraad

Het onderzoeksteam stelde de interviewleidraad¹ samen op grond van het theoretisch kader van dit onderzoek. In het eerste deel van het interview werden achtergrondkenmerken van de leerkrachten verzameld als sekse, leeftijd en ervaringsjaren. In het tweede deel van het interviews werd leerkrachten gevraagd hoe zij invulling geven aan educatief partnerschap, toegespitst op de hoofdthema's.

- Vertrouwensrelatie creëren. We vroegen leerkrachten hoe zij een vertrouwensband met ouders creëren en hoe zij de contacten met ouders onderhouden.
- Afstemmen van verwachtingen en rollen. We vroegen leerkrachten hoe zij de ontwikkeling van kinderen bespreken en met ouders wederzijdse verwachtingen en ambities afstemmen. Ook werd leerkrachten gevraagd hoe zij roloppvattingen van henzelf en ouders bespreken.
- Bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag. Leerkrachten werd gevraagd hoe zij onderwijsondersteunend gedrag van ouders bevorderen en ervoor zorgen dat ouders hierin voldoende ondersteund worden, zodat beide partijen weten wat van hen verwacht wordt.
- (Mee)beslissen omtrent zorg. Leerkrachten werd gevraagd hoe zij ouders meenemen bij beslissingen in zake extra ondersteuning voor (zorg)leerlingen.
- Thema's, taboes en conflicten. Leerkrachten werd gevraagd naar welke andere thema's dan leerprestaties en (tips voor) thuisleren ze met ouders bespreken, welke thema's lastig zijn en hoe men conflicten oplost.

Centraal hierbij staat of en hoe leerkrachten en ouders tweerichtinggesprekken voeren, waarin de leerkracht open-minded is, ouders om input vraagt, nagaat of ouders het begrijpen, hun wensen serieus neemt en hen meeneemt in beslissingen omtrent de beste zorg.

3.2 Dataverzameling

In het schooljaar 2016-2017 zijn er semigestructureerde diepte-interviews afgenomen met leerkrachten op scholen met verschillende schoolpopulaties. De interviews werden uitgevoerd door derdejaars studenten van de Nieuwste Pabo en Fontys Hogeschool Pedagogiek, daartoe getraind door de onderzoekers. In totaal zijn er 55 leerkrachten

¹ De interviewleidraad is toegevoegd in Appendix A.

interviewgesprekken gevoerd (ongeveer 4,5% van de totale leerkrachtenpopulatie van Kindante en INNOVO): 20 leerkrachten van 7 reguliere basisscholen, 14 leerkrachten van 4 s(b)o-scholen; 21 leerkrachten van 7 stimuleringscholen. Op elke school werden ongeveer 3 leerkrachten geïnterviewd, waarbij gestreefd is naar een gelijke verdeling van leerkrachten die lesgeven in onder-, midden- en bovenbouw.

3.3 Methoden en analyse

Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. De transcripten zijn geanalyseerd via kwalitatieve thematische analyse (Boyatzis, 1998). Er werd gebruik gemaakt van Atlas TI om codes te ontwikkelen en om data (opnieuw) te coderen. Deze coderingswijze maakte het mogelijk om steeds terug te keren naar de interviewdata en na te gaan of de uitspraken van de participanten al dan niet aansluiten bij de thema's en deze, waar nodig, bij te stellen.

Met oog op validiteit en betrouwbaarheid werden meerdere analyseronden van coderen en hercoderen uitgevoerd, door twee kwalitatieve onderzoekers. Peer debriefing sessies (Lincoln & Guba, 1985) met collega's uit het onderzoeksteam hielpen om interpretatie van de data te verhelderen en alternatieve verklaringen te bespreken.

Interviewfragmenten behorende bij de thema's het opbouwen van een vertrouwensrelatie, afstemmen van verwachtingen en rollen, bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag en (mee)beslissen zijn op verschillende wijze gelabeld en gecodeerd. Tekstfragmenten over hoe leerkrachten een vertrouwensrelatie met ouders creëren zijn eerst gelabeld en vervolgens gekwantificeerd. De tekstfragmenten over het afstemmen van verwachtingen en rollen, het bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag en meenemen van ouders bij beslissingen omtrent extra zorg voor het kind zijn gecodeerd als eenzijdige of tweezijdige communicatie en gekwantificeerd. Fragmenten over gespreksthema's, lastige thema's en conflicten zijn eerst gelabeld, vervolgens gecodeerd als eenzijdige en tweezijdige communicatie en gekwantificeerd.

4. Resultaten

4.1 Vertrouwensrelatie creëren

In het onderzoek geven bijna alle leerkrachten aan dat zij een vertrouwensrelatie met alle ouders hebben. Wanneer hen wordt gevraagd *hoe* zij vertrouwen met ouders bewerkstelligen, noemen leerkrachten de *mogelijkheid tot informeel contact*; de *actieve rol van de leerkracht* hierbij; de *bereikbaarheid en beschikbaarheid* van de leerkracht; *concrete laagdrempelige activiteiten* om ouders te kunnen ontmoeten; en *interesse in het kind*.

Het vaakst worden genoemd de *mogelijkheid tot informeel contact* (56 keer genoemd; inloop voor of na school, praatje op de gang, tussentijds afstemmen) en *de actieve rol* van henzelf daarbij (52 keer genoemd; ouders direct uitnodigen, aanspreken, actief contact zoeken, volhouden, ouders de klas binnen halen).

Respectievelijk 8 van de 20 leerkrachten van reguliere basisscholen, 6 van de 14 leerkrachten in het s(b)o en 14 van de 21 leerkrachten van stimuleringsscholen verwijzen naar het belang van informeel contact. En 6 van de 20 leerkrachten van reguliere basisscholen, 11 van de 14 leerkrachten in het s(b)o en 13 van de 21 leerkrachten van stimuleringsscholen verwijzen naar outreachend gedrag van de leerkracht.

Daarnaast wordt ook de *bereikbaarheid en beschikbaarheid van de leerkracht* vaak genoemd (29 keer), al dan niet in combinatie met *concrete laagdrempelige activiteiten* die de school ontplooit (13 keer genoemd). Als voorwaarde voor een vertrouwensrelatie met ouders wijzen 7 leerkrachten van 5 reguliere scholen op hun bereikbaarheid (hier geven leerkrachten aan dat ouders 'altijd mogen mailen en bellen' en 'altijd welkom zijn'), maar er worden geen concrete laagdrempelige activiteiten genoemd, die de school organiseert om ouders informeel te ontmoeten.

Acht leerkrachten van de 4 scholen voor speciaal onderwijs wijzen op hun bereikbaarheid. Deze leerkrachten compenseren het feit dat zij ouders niet vaak 'tussendoor' kunnen ontmoeten omdat kinderen met busjes komen, door een heen en weerschriftje te gebruiken of telefonisch contact en mailcontact te hebben. Op 2 van deze scholen worden doelbewust activiteiten georganiseerd waar ouders en leerkrachten elkaar informeel kunnen ontmoeten (talentenjacht, winterfair, themapresentatie door leerlingen, waarbij ouders aanwezig zijn) en

activiteiten waar ouders elkaar kunnen ontmoeten en steunen (autismeweek). Op de 2 andere scholen worden geen voorbeelden genoemd.

Leerkrachten van stimuleringsscholen brengen hun eigen bereikbaarheid meestal in verband met de mogelijkheid voor ouders om de school binnen te lopen, hetgeen alledaagse praktijk is op dit type scholen ('In feite ben ik elke dag wel met ouders aan het praten'). Daarnaast geven 11 leerkrachten van alle 7 stimuleringsscholen voorbeelden van laagdrempelige activiteiten die de scholen regelmatig organiseren om de ouders binnen de school te halen (bijvoorbeeld georganiseerde kijkmomenten, ontbijt), en tegelijkertijd de verbinding tussen ouders en/of met de wijk te versterken (voorleesontbijt, kerstmarkt, school- en wijkfeesten, bingoavond).

Een laatste voorwaarde die leerkrachten vrij vaak noemen is een gedeelde *interesse in het kind*, (23 keer genoemd). Vijf 5 leerkrachten van 4 verschillende reguliere scholen wijzen op deze gedeelde interesse, 7 leerkrachten van alle 4 de scholen voor speciaal onderwijs en 6 leerkrachten van 5 stimuleringsscholen.

4.2 Afstemmen (wederzijdse) verwachtingen en rollen.

In de interviews is gevraagd of en op welke wijze leerkrachten ouders vragen om *input over het kind*, hoe zij *leerresultaten* met hen bespreken en begrijpelijk maken, *verwachtingen over ontwikkeling en schooladvies afstemmen* en of zij *concrete afspraken* maken over wat school en ouders doen ten behoeve van de ontwikkeling van het kind.

Op alle scholen waar de interviews werden uitgevoerd is er sprake van tweezijdige communicatie met ouders waar het gaat over het vragen van *input over het kind*. Het lijkt gangbaar te zijn op alle typen scholen dat leerkrachten bij kennismakingsgesprekken en in tien-minutengesprekken ouders ook vragen hoe zij vinden dat het met het kind gaat. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten hiermee bewust de basis leggen voor een vertrouwensband met ouders. Er zijn veel minder voorbeelden waarbij leerkrachten ouders louter uit beleefdheid om input vragen, of om het gesprek te openen (=eenzijdige communicatie). Het is echter niet gebruikelijk om in deze gesprekken te vragen hoe het thuis gaat. Bij de bespreking van de gespreksthema's hieronder gaan we hier nader op in.

Wanneer we kijken hoe leerkrachten *leerresultaten bespreken en begrijpelijk maken*, wordt er op reguliere scholen en scholen voor speciaal onderwijs veel vaker eenzijdige communicatie

gebruikt. Er wordt louter uitgelegd, toegelicht en geïnformeerd hoe het met de ontwikkeling van de leerling staat. Dit wordt bijna altijd geïllustreerd met leerling gegevens (reguliere scholen 24 voorbeelden eenzijdig tegenover 15 tweezijdig; s(b)o 15 eenzijdig tegenover 6 tweezijdig). Dezelfde aanpak hanteren leerkrachten in de bovenbouw van reguliere basisscholen ook waar het gaat om adviezen voor vervolgonderwijs (ouders overtuigen door uitleggen en toelichten).

Daarentegen wordt op stimuleringscholen het meest tweezijdige communicatie gebruikt bij het bespreken van leerresultaten van leerlingen (19 eenzijdig tegenover 29 tweezijdig). Leerkrachten geven ouders voorafgaand aan het gesprek al het rapport of een praatpapier mee naar huis. Zij checken of ouders de leerresultaten begrijpen, erkennen als dat niet zo is en blijven het proberen. Een sterke praktijk die in dit verband een enkele keer genoemd wordt is het betrekken van leerlingen bij het gesprek. Het patroon is hetzelfde waar het gaat om schooladviezen. Net als in reguliere basisscholen gebeurt het in stimuleringscholen regelmatig dat ouders de mogelijkheden van hun kind te hoog inschatten. Ook komt hier voor dat ouders moeite hebben met een doorverwijzing naar speciaal (vervolg) onderwijs. Maar de aanpak van de leerkrachten is anders. Ook in deze gevallen hanteren leerkrachten van stimuleringscholen hanteren meestal tweezijdige communicatie: zij wijzen ouders op hun eigen verantwoordelijkheid om met hun kind thuis aan de slag te gaan en bespreken de vorderingen na verloop van tijd.

Het blijkt niet zo gangbaar te zijn op basisscholen om aan het begin van het nieuwe schooljaar *concrete afspraken* te maken met ouders over wat school doet en wat ouders doen ten behoeve van de ontwikkeling van het kind. Op reguliere en s(b)o scholen worden hiervan nauwelijks voorbeelden genoemd (1 voorbeeld reguliere school, geen voorbeeld speciaal onderwijs), en als leerkrachten al voorbeelden noemen, dan meest op stimuleringscholen (8 voorbeelden). Hier wordt in het kennismakingsgesprek gevraagd wat ouders verwachten van het schooljaar, er worden wat algemene afspraken gemaakt over hoe met het kind om te gaan en deze afspraken worden bij latere oudergesprekken, ingeval ze niet werken, herzien.

Hoewel er expliciet naar gevraagd is in de interviews worden op alle schooltypen maar weinig voorbeelden genoemd van hoe leerkrachten omgaan met ouders die sterk van henzelf verschillen, bijvoorbeeld in referentiekader of ouders met een andere thuistaal. Maar *als* er

voorbeelden genoemd worden, is de aanpak hierbij opvallend genoeg altijd via tweezijdige communicatie, onafhankelijk van het schooltype. Leerkrachten verdiepen zich in de achtergrond en leefwereld en proberen onbevooroordeeld te zijn ('soms moet je ze niet teveel opzadelen met wat ze thuis nog moeten doen, want dat kunnen ze niet op dat moment. Dan zeg je: ik neem iets van je af, ik ga voor je kind zorgen').

4.3 Bevorderen onderwijsondersteunend gedrag

Op 4 van de 7 reguliere basisscholen geven de leerkrachten expliciet aan dat zij *niet* huiswerktaken of andere taken voor thuis met ouders bespreken. Waar zij dat wel doen, is dit middels eenzijdige communicatie (alleen informeren). We vonden 8 voorbeelden van eenzijdige communicatie op 5 verschillende scholen tegenover 2 voorbeelden van tweezijdige communicatie op 2 verschillende scholen.

Op scholen voor speciaal onderwijs is de situatie precies omgekeerd: geen enkele leerkracht geeft aan thuisleren van leerlingen niet met ouders af te stemmen. Bovendien worden taken voor thuis vaker middels tweezijdige dan eenzijdige communicatie besproken. Ingeval van tweezijdige communicatie wordt zorgvuldig nagegaan wat goed past bij wat de ouder wil en kan, en vooral wat past bij het kind. Ouders krijgen bij hun situatie passende strategieën aangereikt. We vonden 9 voorbeelden van eenzijdige communicatie op 3 verschillende scholen tegenover 14 voorbeelden van tweezijdige communicatie op alle vier s(b)o scholen.

Leerkrachten van stimuleringscholen geven in verhouding het vaakst voorbeelden van tweezijdige communicatie bij dit thema, namelijk 17 voorbeelden op 6 verschillende scholen. Deze leerkrachten houden sterk rekening met wat ouders nodig hebben en proberen onzekere ouders in hun kracht te zetten, door hen tips te geven, boekjes mee naar huis geven en hen in de klas rekensommen te laten oefenen.

Een sterke strategie om onzekere ouders te emanciperen, ouders inzetten bij educatieve taken op school (bijvoorbeeld leesmoeders), wordt in dit verband op elk schooltype slechts een enkele keer genoemd.

4.4 (Mee)beslissen omtrent zorg

Wanneer we kijken hoe leerkrachten ouders meenemen bij beslissingen waar het gaat om extra ondersteuning voor zorgleerlingen, dan kunnen we constateren dat er op reguliere

scholen en scholen voor speciaal onderwijs meer eenzijdige dan tweezijdige communicatie wordt gebruikt terwijl juist leerkrachten op stimuleringscholen meer tweezijdige communicatie gebruiken.

Op reguliere en speciaal onderwijs scholen wordt de zorgroute vooral uitgelegd en toegelicht terwijl op stimuleringscholen ook wordt nagegaan of ouders het begrijpen, zelfs als dat veel moeite kost. We vonden op reguliere scholen 6 voorbeelden waar leerkrachten de zorgroute middels eenzijdige communicatie uitleggen en 2 voorbeelden van tweezijdige communicatie. Leerkrachten in het speciaal onderwijs geven 6 voorbeelden van eenzijdige en 2 voorbeelden van tweezijdige communicatie bij deze thema's. Leerkrachten op stimuleringscholen geven in verhouding de meeste voorbeelden van tweezijdige communicatie, namelijk 14 ten opzichte van 4 voorbeelden van eenzijdige communicatie.

Men zou verwachten dat alle leerkrachten wel met zorgleerlingen te maken zouden krijgen, maar slechts 6 leerkrachten (van 20) van 3 reguliere basisscholen weten praktijkvoorbeelden te geven van hoe zij ouders meenemen in het zorgproces, tegenover 6 (van 14) leerkrachten van de vier s(b)o-scholen, en 12 (van de 21) leerkrachten van de 7 stimuleringscholen. Hoewel in verhouding de meeste praktijkvoorbeelden gegeven worden door leerkrachten van stimuleringscholen, geldt voor alle school typen dat het blijkbaar niet algemeen gangbaar is om én ouders te vragen hoe zij thuis met het probleem omgaan én rekening te houden met de ondersteuning die thuis geboden kan worden.

Op basis hiervan kan gesteld worden dat het meenemen van ouders bij beslissingen rondom zorgleerlingen op alle type scholen een aandachtspunt blijkt te zijn. Wanneer we de interviews nader analyseren blijkt dat men op reguliere scholen bijna vergeet om ouders mee te nemen in het zorgproces. Men gaat er te gemakkelijk vanuit dat ouders alles wel begrijpen, en het is niet gangbaar om te vragen hoe het kind het thuis doet of hoe ouders thuis met het probleem omgaan. Hiermee worden de mogelijkheden voor het afstemmen rondom zorg en de eigen expertise van ouders niet ten volle benut. Bij stimuleringscholen en scholen voor speciaal onderwijs blijkt er een grens te zijn aan het meenemen van ouders bij het zorgproces en het inzetten van de eigen expertise van ouders. Sommige ouders erkennen niet dat hun kind een ernstig probleem heeft. Wanneer een beslissing in het belang van het kind is en ouders de vaardigheden missen om hierin meegenomen te worden, worden zij soms overruled.

4.5 Thema's

Behalve de leerprestaties van kinderen en (tips voor) thuisleren komen ook andere gespreksthema's aan bod tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten werd gevraagd naar welke thema's zij daarnaast met ouders bespreken. Hieronder zijn de belangrijkste thema's gegroepeerd op basis van alle door leerkrachten genoemde thema's: alarmerende zaken in de thuissituatie, opvoedvragen en -problemen, sociaal-emotionele ontwikkeling en verzuim. Opvallend genoeg wordt er met ouders relatief weinig gesproken over sociaal-emotionele ontwikkeling terwijl juist alarmerende zaken in de thuissituatie het vaakst genoemd worden.

Sociaal-emotionele ontwikkeling (13 keer genoemd), waaronder:

- Pesten (3 keer genoemd op reguliere scholen, 3 keer op stimuleringscholen)
- Gedragsproblemen (1 keer genoemd op een reguliere, 1 keer op een stimuleringschool)
- Welbevinden van het kind (1 keer genoemd op reguliere school, 1 keer speciaal onderwijs)
- Seksualiteit (op elk type school 1 keer genoemd)

Opvoedvragen en -problemen (21 keer genoemd), zoals lastig gedrag thuis, omgaan met pubers, niet luisteren, brutaal zijn (4 voorbeelden op reguliere basisscholen, 8 voorbeelden op scholen voor speciaal onderwijs en 9 voorbeelden op stimuleringscholen).

Alarmerende zaken in de thuissituatie (25 keer genoemd), waaronder:

- Echtscheiding (3 keer genoemd op reguliere scholen, 4 keer op sbo)
- (Vermoedens van) mishandeling/agressief gedrag ouder thuis (1 keer genoemd op een reguliere school, 2 keer in het speciaal onderwijs, 4 keer op stimuleringscholen)
- Slechte verzorging/verwaarlozing (4 keer genoemd op stimuleringscholen)
- Schulden/armoede (3 keer genoemd op stimuleringscholen)
- Misbruik/incest (1 keer genoemd op reguliere school, 1 keer op stimuleringschool)
- Ziekte ouder (1 keer genoemd op reguliere school)
- Drankgebruik vader (1 keer genoemd op reguliere school)
- Kind weigert medicatie (1 keer genoemd op school voor speciaal onderwijs)

Verzuim (4 keer genoemd op stimuleringscholen).

4.6 Houdingsaspecten van de leerkracht bij taboes en conflicten

In de interviews is gevraagd naar welke onderwerpen lastig of taboe zijn, en naar conflicten, hoe men er samen uitkomt.

19

Het blijkt dat leerkrachten bij gebrekkige lichamelijke verzorging van het kind en te weinig of ongezond eten en drinken (*verwaarlozing*), een probleem dat alleen genoemd wordt door leerkrachten van stimuleringscholen, in alle gevallen de ouder aanspreken, zelfs met het risico op verlies van de vertrouwensband van ouders. In al deze gevallen betreft het opvoedingsvragen waar ouders zich niet van bewust zijn of die zij blijven ontkennen. Leerkrachten proberen om de ouders bewust te maken van de hulpvraag, ze blijven vragen hoe ze hen kunnen helpen en proberen tegelijkertijd de ouder in zijn kracht te zetten door deze taken te laten vervullen op school.

Bij het bespreken van *armoedeproblematiek*, een thema dat eveneens alleen door leerkrachten van stimuleringscholen wordt genoemd, is de houding vergelijkbaar: leerkrachten brengen het thema zelf ter sprake omdat ouders zich schamen of het probleem niet onderkennen. Zij kijken waar zij hen kunnen helpen, blijven volhouden om ouders mee te krijgen om het probleem op te pakken, al lukt dat vaak niet.

Dezelfde houding zien we bij één leerkracht van het speciaal onderwijs, waar een kind zijn medicatie niet wil innemen en ouders daarin meegaan. De leerkracht herkent het probleem achter het probleem dat ouders zelf niet zien, maakt ouders bewust en zorgt voor een werkbare oplossing die past bij het kind, de ouder en de thuissituatie.

Ingeval van (vermoedens van) *mishandeling* laten de 4 leerkrachten van een stimuleringschool dezelfde houding zien: proactief, signaleren en oppakken, waarbij het kind erin wordt meegenomen. Hier staat op passende wijze het kind centraal: de vertrouwensrelatie kind-leerkracht wordt beschermd en het kind wordt tegelijkertijd in zijn kracht gezet. In één geval is hierbij tevens compassie voor de moeder. Eén leerkracht van een school voor speciaal onderwijs, die hierbij zelf handelingsonzekerheid ervoer, reageerde adequaat door een externe instantie te betrekken.

Bijna alle geïnterviewde leerkrachten weten voorbeelden te geven van conflicten met ouders waar ze samen uitgekomen zijn (84 keer genoemd, waarvan 18 voorbeelden op 5 reguliere scholen, 24 voorbeelden op alle s(b)o scholen, en 42 voorbeelden op alle stimuleringsscholen). In sommige gevallen is hierbij sprake van boze ouders. Bij deze voorbeelden zijn houdingsaspecten van leerkrachten nader geanalyseerd.

Leerkrachten in reguliere scholen geven 5 voorbeelden van boze ouders, waaronder één hoogoplopend conflict. In alle gevallen blijft de leerkracht rustig en geeft de ouder de gelegenheid te kalmeren. Dat is adequaat gedrag. Maar er is meer. In alle gevallen erkennen de leerkrachten de gevoelens van de ouder (ook als de aanleiding 'onnozel' is), zoeken samen met ouders een oplossing en herstellen daarmee de vertrouwensrelatie. Zij geven eventuele fouten van school of henzelf, toe, en nemen zelf het voortouw ('Ik heb geen goed gevoel over vanmorgen, wil er graag nog een keertje met je over praten'). Wanneer een leerkracht, zoals in dit geval, zelf het initiatief neemt om er samen uit te komen en zich daarbij kwetsbaar opstelt, wordt eveneens de vertrouwensrelatie hersteld. In het geval van het hoogoplopende conflict wordt tegelijkertijd de veiligheid geborgd door een grens te stellen, is er inlevingsvermogen voor de persoonlijkheidsstoornis van de ouder in kwestie en wordt het vertrouwen hersteld door deze ouder een tweede kans te geven.

Een vergelijkbare manier van omgaan met boze ouders zien we in het s(b)o, waar leerkrachten hiervan 4 voorbeelden geven. Zij laten de ouder stoom afblazen, spuien en voeren het gesprek wanneer de ouder weer rustig is. In een enkel geval wordt de ouder afgekapt ('Ik ga op die manier niet praten') maar ook dan spreekt men een moment af dat de ouder terug mag komen. Wanneer het gaat om het herstellen van de vertrouwensrelatie noemen leerkrachten in het speciaal onderwijs niet zozeer het toegeven van de eigen fouten maar eerlijk zijn over de (on)mogelijkheden van de school. Een voorbeeld van afstemmen met gescheiden ouders laat zien dat leerkrachten buiten de (uitgebreidere) zorggesprekken geen gelegenheid hebben om de ouder informeel te ontmoeten en de 'kou uit de lucht' te halen en dat zij dan extra telefonisch contact zoeken.

Ook bij stimuleringsscholen zien we eenzelfde houding bij de omgaan met boze ouders (7 voorbeelden). Er is vaak sprake van compassie met de moeilijke situatie van ouders ('Hij was

boos op de situatie'), men is flexibel ('Het heeft geen zin om tegen de stroom in te zwemmen. Anders zit je altijd ruzie te maken' en 'Pick your battle'), terwijl tegelijkertijd ook de grens bewaakt wordt. Soms speelt men het naar eigen zeggen hard, bijvoorbeeld bij zeer notoir verzuim. Leerkrachten geven bovendien expliciet aan niet bang te zijn voor de grote mond van ouders ('Blaffende honden bijten niet'). Bij complexe conflicten waar de leerkracht niet de zorg coördineert, bijvoorbeeld communicatieproblemen met een externe instantie, handelt deze oplossingsgericht en praktisch.

5. Conclusies en discussie

Het doel van de interviews is een dieper inzicht te krijgen in de praktijk van scholen met verschillende schoolpopulaties en daarbij strategieën voor educatief partnerschap op te sporen, die leiden tot gezamenlijke inzet van ouders en leerkrachten voor de optimale ontwikkeling van (zorg)leerlingen. Nagegaan is hoe leerkrachten in de gesprekken met ouders, middels welke betekenisvolle praktijkvoorbeelden, invulling geven aan educatief partnerschap.

Het benutten van onderwijskansen begint bij een goede relatie tussen ouders en leerkrachten. Uit onderzoek weten we dat de oprechte interesse in het kind en de openheid van de school een voorwaarde zijn voor betrokkenheid van ouders omdat zij leiden tot een vertrouwensrelatie en daarmee een verbinding tussen ouders en leerkrachten (Lasky & Dunnick Karge, 2011). Belangrijke praktijken zijn in dit verband informele gesprekken en niet-geplande bezoeken. Deze worden vooral aanbevolen voor lagere SES-ouders, om ouderbetrokkenheid te bevorderen (Denessen et al., 2007). In ons onderzoek zien we dat leerkrachten van alle scholen het belang kennen van informeel contact voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie en hun eigen actieve rol daarin. Het blijkt echter alleen in stimuleringsscholen dagelijkse praktijk te zijn dat ouders leerkrachten informeel kunnen ontmoeten. In reguliere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs zijn leerkrachten niet altijd beschikbaar voor een praatje tussendoor. Soms blijven ouders van reguliere basisscholen buiten de poort en komen leerkrachten niet op het schoolplein. Op sommige scholen voor speciaal onderwijs, waar kinderen vaak met busjes komen, wordt dit bewust gecompenseerd door laagdrempelige activiteiten te organiseren waar leerkrachten ouders, en ouders elkaar kunnen ontmoeten.

Het blijkt op alle scholen gangbaar te zijn om in de gesprekken met ouders te vragen hoe zij vinden dat het met het kind gaat. Er wordt evenwel niet vaak gevraagd hoe het thuis gaat. Ook is het niet gebruikelijk dat leerkrachten concrete afspraken met ouders maken over wat school doet en wat ouders doen. Bij het bespreken van leerresultaten wordt er op reguliere scholen en scholen voor speciaal onderwijs voornamelijk uitgelegd aan ouders hoe de leerling zich ontwikkelt, terwijl leerkrachten op stimuleringsscholen ouders vaker de gelegenheid geven om zich op het gesprek voor te bereiden. Zij erkennen wanneer ouders het niet begrijpen, blijven proberen, en betrekken soms leerlingen bij het gesprek.

Hoewel leerkrachten maar weinig voorbeelden weten te geven van hoe zij omgaan met ouders die sterk van henzelf verschillen, blijken zij zich, ongeacht schooltype, in voorkomende gevallen te verdiepen in de achtergrond en leefwereld van ouders en te proberen onbevooroordeeld te zijn.

Wanneer leerkrachten onderwijsondersteunend gedrag van ouders bevorderen stellen ze ouders in de gelegenheid het leren op school te ondersteunen en daarmee de ontwikkeling van hun kind te bevorderen. Uit de interviews komen grote verschillen naar voren over hoe scholen omgaan met het bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag van ouders. Op reguliere basisscholen wordt dit meestal opgevat als informatie beschikbaar stellen over de huiswerktaken. Leerkrachten van s(b)o scholen bespreken iets vaker specifieke taken die ouders thuis met hun kinderen kunnen doen, gaan dan zorgvuldig na wat goed past bij wat de ouder wil en kan, en vooral wat bij het kind past. Voor leerkrachten van stimuleringscholen lijkt het dagelijkse praktijk te zijn om ouders te ondersteunen bij het thuisleren. De focus ligt hier, naast op wat kinderen nodig hebben, ook op wat ouders kunnen. Leerkrachten houden daarbij sterk rekening met wat ouders nodig hebben en proberen onzekere ouders te helpen. Twee sterke strategieën hierbij zijn ouders de gelegenheid geven in de klas te oefenen met bijvoorbeeld moeilijke rekensommen en ouders inzetten bij educatieve taken op school. Uit onderzoek is bekend dat dit een emanciperende werking heeft op ouders (Lopez et al., 2001). Op enkele stimuleringscholen uit onze studie worden deze doelbewust ingezet.

Onderzoek naar inclusieve schoolpraktijken heeft uitgewezen dat het voor ouders met kinderen met een speciale zorgbehoefte een grotere uitdaging is om een werkbare relatie met school te krijgen dan voor ouders zonder zorgleerling (Peetsma et al., 2001). Onze studie laat zien dat leerkrachten op alle scholen het lastig vinden om ouders mee te nemen in beslissingen omtrent de beste zorg voor het kind, en het daarom niet voldoende doen. Er zijn wel verschillen. Op reguliere scholen en speciaal onderwijscholen wordt de zorgroute vooral uitgelegd en toegelicht aan ouders, terwijl op stimuleringscholen ook wordt nagegaan of ouders het begrijpen, ook als dat veel moeite kost. Opvallend genoeg blijkt dat hoewel leerkrachten allemaal in aanraking komen met zorgleerlingen, slechts een minderheid van hen concrete praktijkvoorbeelden weet te geven van hoe zij bij zorgleerlingen de aanpak thuis en op school met ouders afstemmen en tussentijds bijstellen.

Het meenemen van ouders bij beslissingen rondom zorgleerlingen is een punt van aandacht. Dit sluit ook aan bij de jongste Evaluatie Passend Onderwijs (2017). Onze studie kan hierin aanvullend zijn waar het gaat om hoe ouders worden meegenomen op de verschillende typen scholen. Bij stimuleringscholen en scholen voor speciaal onderwijs blijkt er namelijk een grens te zijn aan het meenemen van ouders bij het zorgproces en het inzetten van de eigen expertise van ouders. Op reguliere scholen lijkt men ouders te vergeten waar het gaat om hen mee te nemen in het zorgproces. Men gaat er te gemakkelijk vanuit dat ouders alles wel begrijpen, en het is niet gangbaar om te vragen hoe het kind het thuis doet of hoe ouders thuis met het probleem omgaan. Hiermee worden de mogelijkheden voor het afstemmen rondom zorg en de eigen expertise van ouders niet ten volle benut.

Gevraagd naar welke thema's leerkrachten naast leerprestaties en (tips voor) thuisleren met ouders bespreken, noemen leerkrachten in deze studie opvallend vaker alarmerende zaken in de thuissituatie en opvoedproblemen dan sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook valt op dat behalve verwaarlozing en armoedeproblematiek (alleen een thema op stimuleringscholen) alle andere pittige thema's als vermoedens van mishandeling, misbruik en opvoedproblemen op alle typen scholen gespreksthemata zijn tussen ouders en leerkrachten. Wanneer er een sterke relatie bestaat tussen ouders en leerkrachten kunnen zij ook 'lastige' thema's met ouders bespreken en komen ze er samen uit wanneer zij het niet met elkaar eens zijn. In ons onderzoek blijken juist de lastige thema's en conflicten die leerkrachten noemen de houdingsaspecten van de leerkrachten te illustreren op alle typen scholen. Het is zeer opvallend dat leerkrachten van alle schooltypen in lastige situaties educatief partnerschap het beste in praktijk brengen. Dan handelen zij op adequate wijze en passend bij de populatie van de school. Leerkrachten laten een proactieve en flexibele houding zien, beschermen de vertrouwensrelatie, hebben inlevingsvermogen in en compassie met ouders en stellen heldere en veilige grenzen.

Er valt kennelijk veel te leren van het omgaan met lastige thema's, of met ouders met een ander referentiekader. Hoe moeilijker het wordt hoe beter het lijkt te gaan. Wanneer men educatief partnerschap in scholen wil bevorderen strekt het daarom tot aanbeveling om niet bang te zijn voor lastige thema's en conflicten maar juist de eigen houding die men hierbij inzet ook in de andere omgang met ouders in te zetten. Waar het gaat om het optimaal benutten van de onderwijskansen van leerlingen lijkt er op bepaalde reguliere scholen nog

onvoldoende aandacht te zijn voor het 'middenstuk' waarmee bedoeld wordt: een partnerschapsrelatie met ouders hebben 'voordat er dingen te bespreken zijn'. In de context van passend onderwijs kunnen reguliere scholen hierbij nog veel leren van stimuleringsscholen en van de eigen houding van leerkrachten bij lastige kwesties, waar zij educatief partnerschap het beste in praktijk brengen. Scholen voor speciaal onderwijs zouden op dezelfde manier waarop ze ondersteunende taken met ouders bespreken, ook samen met hen beslissingen omtrent de zorg van het kind moeten nemen.

Literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effecten van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren hierbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bokdam, J., Tom, M., Berger, J., Smit, F., Van Rens, C. (2014). *Monitor ouderbetrokkenheid po, vo en mbo. Derde meting 2014. Trends in beeld*. Zoetermeer: Panteia/ ITS.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2014). *Kamerbrief over de Monitor Ouderbetrokkenheid in po, vo en mbo 2014*. Den Haag: Ministerie OC&W.
- Cabus, S.J. & Ariës, R.J. (2016). What do parents teach their children? The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2016.1208148
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Bevolkingssamenstelling, kerncijfers*. <http://statline.cbs.nl>
- Desforges, C. en Abouchaar, 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.
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2014). *Cohortonderzoek COOL 5-18. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen: ITS.
- Elkins, J., Kraayenoord, C.E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* (3)2, 102–137
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs (2013). *Monitor Ouders en Passend Onderwijs. Positie en ervaringen van ouders van leerlingen met en zonder extra onderwijsondersteuning in het kader van de invoering van de Wet Passend Onderwijs*. Utrecht: Sardes/ ECPO.
- 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.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission.

- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/ SEDL.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *Arrangementen po 1 september 2014*.
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/nieuwsberichten/2014/tao-bao-per-gemeente-2014.pdf>
- Iruka, I.U., Winn, D.C., Kingsley, S.T., & Orthodoxou, Y.T. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter? *The Elementary School Journal*, 111(3), 387-408.
- Jungbluth, P. (2014). *Eindopbrengsten van basisscholen in Zuid-Limburg. Schoolpubliek, segregatie, tevredenheid, schoolwelbevinden, veiligheid, succesverwachting, burgerschaps- en academische competenties, CITO-eindtoets en schooleffectiviteit*. Maastricht: UM/ KAANS.
- Lasky, B., & Dunnick Karge, B. (2011). Involvement of language minority parents of children with disabilities in their child's school achievement. *Multicultural Education*, 19 (3), 29-34.
- Lalvani, P. (2012). Parents' Participation in Special Education in the Context of Implicit Educational Ideologies and Socioeconomic Status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (4), 474-486.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal. Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). New York: Sage.
- Lee, J.S., & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lopez, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2012). *Wetstekst Passend Onderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (09-11-2012)*. Den Haag.

- Monfrance, M., Haelermans, C. & Leenders, H. (2017). *Onderzoeksrapportage Verschillende ouders, verschillende leerkrachten. Educatief partnerschap in het primair onderwijs. Werkpakket 1 – Kwantitatieve analyse*. <http://educatief-partnerschap.nl/onderzoek/publicaties>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, France: OECD publishing.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing at-risk pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en – participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: KUN / ITS.
- Susam, H. (2015). *Cultureel sensitief leraarschap. Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen*. Amsterdam: VU University Press.
- Tett, L. (2004). Parents and school communities in Japan and Scotland: Contrasts in policy and practice in primary schools. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 259-273.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Waanders, C., Mendez, J.L., & Downer, J.T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighbourhood context as predictors of parental involvement in preschool children. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Wellner, L. (2012). Building parent trust in the special education setting. *Leadership*, 41 (4), 16-19.

Appendix A

Naam :
School :
Leeftijd :
Ervaringsjaren :
Groep :

Introductie interview

Bij ouderbetrokkenheid als educatief partnerschap zijn school en ouders samenwerkingspartners in opvoeding en leerproces. Ouders en leerkrachten ondersteunen elkaar en stemmen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten behoefte hebben aan ondersteuning om moeilijk bereikbare ouders mee te krijgen, of om veeleisende ouders aan te kunnen. Ook wil men vertrouwd worden met het voeren van gesprekken met ouders met andere ambities/overtuigingen, een ander cultureel etnische achtergrond en/of een andere thuistaal. We interviewen u in het kader van het onderzoeksproject “Verschillende ouders, verschillende leerkrachten. Oudergesprekken en educatief partnerschap in het primair onderwijs”. U heeft daarvoor reeds een vragenlijst ingevuld over de opinies van leerkrachten; in de interviews gaan we na hoe u dit doet *in de praktijk*. Dit onderzoek leidt tot een handreiking voor het voeren van ‘tweerichting’ gesprekken met ouders van ‘gewone’ leerlingen, zorgleerlingen en achterstandsleerlingen, op basis van de praktijkkennis en voorbeelden van leerkrachten zelf.

We willen het met u hebben over hoe u in gesprekken met ouders een vertrouwensband creëert; hoe u de ontwikkeling thuis en op school met ouders afstemt, ook met betrekking tot extra zorg voor leerlingen; hoe u onderwijsondersteunend gedrag van ouders stimuleert; en of dit lukt bij *verschillende* ouders. Daarbij zijn we op zoek naar goede **voorbeelden**.

1. Overeenstemming van wederzijdse verwachtingen en ambities

- Hoe praat u met ouders over hun en uw beeld van hoe het kind het thuis doet, en hoe het kind het op school doet? Vraagt u input van ouders hierover?

- Komen sociaal/emotionele, gedragsaspecten en leerresultaten altijd samen aan bod in een gesprek?
- Als u leerresultaten bespreekt, hoe zorgt u ervoor dat ouders toets resultaten e.d. begrijpen?
- Is het duidelijk wat ouders van school kunnen verwachten en wat u van ouders verwacht?
- Hoe gaat u om met ouders met uiteenlopende achtergronden? Als achtergronden, wensen en verwachtingen van ouders echt *niet* passen bij de uwe? Kunt u goed en onbevooroordeeld in zo'n gesprek staan? Verdiept u zich in de leefwereld van de ouders?
- Welke concrete afspraken maakt u met elkaar over wie wat doet? (bv. bij een eerste gesprek)
- Hoe help je (onzekere) ouders om de onderwijsmogelijkheden van het kind ten volle te benutten? Hoe gaat dat in het kader van de schoolloopbaan van leerlingen (vroeg-/ voorschoolse interventie, keuze vervolgonderwijs)?
- (Kunt u een voorbeeld geven van zo'n gesprek over ambities, verwachtingen en afspraken?)

2. Vertrouwen en wederzijds begrip

- Hebt u een vertrouwensrelatie met *alle* ouders en hoe creëert u een vertrouwensrelatie met ouders?
- Hoe zorgt u ervoor dat een ouder zich gehoord en begrepen voelt (t.a.v. zijn mening, zorgen en vragen)?
- Kan een ouder alles vragen en alles eerlijk vertellen? Durft u als leerkracht alles te vragen en zorgen te bespreken?
- Welke thema's komen aan bod? Ook opvoedingsvragen? Kunt u doorvragen naar de situatie thuis?
- Wat zijn lastige thema's? Waar mocht u zich van ouders niet mee bemoeien?
- Wanneer u en de ouder het niet eens zijn over hoe het gaat en wat het kind nodig heeft: is daar ruimte voor, komt u daar samen uit? Hoe vindt u een oplossing?
- (Kunt u een voorbeeld noemen van zo'n vertrouwensrelatie? En een voorbeeld van het oplossen van een conflict?)

3. Tweerichtinggesprekken

- Wat gebeurt er wanneer het kind speciale behoeften heeft (leer-, gedragsproblemen)? Hoe bespreekt u wat in het belang is van het kind? Staat u open voor de mening en de zorgen van de ouder?

- In het kader van een zorgvraag/zorgroute; is het proces duidelijk? Hoe neemt u ouders daar in mee en laat hen meebeslissen?
- Kunt u voorbeelden noemen van een gezamenlijke inzet thuis en op school, waarbij de zorg gecoördineerd wordt, zodanig dat deze ten goede komt aan de speciale behoefte van het kind?

4. Bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag in de praktijk, steun thuis leeractiviteiten

- Weet u wat ouders thuis willen en kunnen doen? Hoe stemt u het thuisleren en leren op school met elkaar af? Maakt u afspraken?
- Hoe ondersteunt u ouders bij het thuisleren (voorlezen; uitleg bij huiswerk- en extra opdrachten die mee naar huis gaan; uitleg methoden; concrete lesvoorbeelden; gecorrigeerd huiswerk; mogelijkheid bijwonen les op school).
- Hoe doet u dat bij onzekere ouders, onwillige ouders en ouders die te veel willen? En bij ouders van zorgleerlingen? Hoe weten ouders dat wat zij doen, goed is?
- Hoe gaat dat bij migrantenouders en (zeer) laag opgeleide ouders van Nederlandse komaf? Hoe zorgt u ervoor dat ouders het begrijpen?

5. Activiteiten om *alle* ouders te betrekken

- Hoe probeert u concreet om *alle* ouders bij school te betrekken ('bingoavond'; de ouderraad; helpen op school: voorleesmoeders; inloopmomenten/ kijkmomenten in de groep; voorlichtingsavonden, ouderkamer)
- Wat werkt goed en zouden andere scholen ook kunnen doen?