

Samenwerken met ouders van zorgleerlingen¹

Hélène Leenders^{φ2}, Johan de Jong^φ, Mélanie Monfrance^ξ en Carla Haelermans^ξ

Abstract

This study investigates teachers' perceptions regarding parental involvement, the involvement of parents in the decision-making processes with regard to additional care and educational support and how teachers communicate with parents concerning these issues. The theoretical framework is based on Epstein's Model of Parental Involvement. Using a questionnaire (N=723) and additional interviews (55), we found that (1) involving parents in decision-making is related to teachers' perceptions, and their sense of efficacy in collaborating with parents, (2) when confronted with children that have special needs, teachers have the tendency to merely give advice as a professional, rather than use the parents' expertise, and (3) teacher's attitudes towards parents are at best when it comes to challenging situations such as difficult discussion topics, conflicts, and connecting with parents who have a different frame of reference.

Keywords: primary school teachers, inclusive education, social class, Netherlands

¹ Deze studie werd mogelijk gemaakt door NWO-SIA (RAAK publiek 2015-02-39P).

² Correspondentie: h.leenders@fontys.nl, Postbus 558 6130 AN Sittard.

^φ Fontys Hogeschool Pedagogiek, Sittard

^ξ Maastricht University, School of Business and Economics, Maastricht

1. Inleiding

De betrokkenheid van ouders bij de schoolcarrière van kinderen is van groot belang voor de kinderlijke ontwikkeling, vooral in het basisonderwijs. Wanneer ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind en de samenwerking tussen school en ouders goed is draagt dit bij aan het welbevinden, de motivatie en het zelfbeeld van kinderen en daarmee aan hun schoolsucces (o.a. Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013; Desforges & Abouchaar, 2003). Het is van belang dat leerkrachten weten wat er toe doet in de samenwerking met ouders, over de competenties beschikken om daarnaar te handelen en de bijbehorende activiteiten te kunnen vormgeven, voorbereiden en uitvoeren (Lusse, 2015). Leerkrachten hechten belang aan een gelijkwaardige relatie met ouders (Denessen & Raket, 2016). Een gelijkwaardige samenwerking tussen leerkracht en ouders vraagt van leerkrachten bepaalde professionele competenties. Kunnen omgaan en samenwerken met een diversiteit aan ouders is één van deze competenties (Kassenberg & Petri, 2015). Leerkrachten voelen zich vaak minder comfortabel in het contact met ouders met een andere cultureel-etnische achtergrond dan die van henzelf (Bokdam, Tom, Berger, Smit & Van Rens, 2014). Vooral beginnende leraren lijken problemen te ervaren in de samenwerking met ouders, zeker als dit hoogopgeleide of migrantenouders zijn (Gaikhorst, 2014).

Vooraf voor ouders van zorgleerlingen is een partnerschapsrelatie met de leerkracht van groot belang. Vanaf het begin van de schoolcarrière van hun kind hebben zij de steun van professionals hard nodig (Wellner, 2012). Goede leerkracht-ouderrelaties worden gezien als een sterk middel om kinderen met cognitieve, sociaal-emotionele en gedragsproblemen te ondersteunen (Gwernan-Jones et al., 2015; Thijs & Eilbracht, 2012). Leerkrachten brengen sterke relaties met ouders van zorgleerlingen in verband met beter sociaal gedrag en minder externaliserend probleemgedrag bij kinderen (Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013). Maar kwalitatief hoogwaardige relaties met ouders van zorgleerlingen zijn schaars (Gwernan-Jones et al., 2015; Fyelling & Sandvin, 1999). 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, MacWayne & Perry, 2004). Deze ouders zijn vaak (zeer) laag opgeleid, en de leerachterstanden van hun kinderen zijn hardnekkig (Driessen et al., 2014; Jungbluth, 2014). In Zuid-Limburg, de regio waar onze studie werd uitgevoerd, groeit ruim 20% van de kinderen op in gezinnen met een zeer laag inkomen en/of in (zeer) laagopgeleide gezinnen, tegenover 9% landelijk (CBS, 2015). Zes procent van de kinderen in Zuid-Limburg maakt gebruik van speciaal onderwijs, tegenover 4% landelijk (B&T, 2017).

In dit onderzoek maken we gebruik van het model van ouderbetrokkenheid van Joyce Epstein (2011), waarbij het contact met school (*communicating*) en deelname aan besluitvorming (*participating in decision making*) centraal staan. Wat betreft de communicatieve praktijken die de verbinding maken tussen thuis en school (Epstein, 2011) weten we dat ouders meer betrokkenheid

vertonen wanneer er sprake is van frequente, duidelijke en tweezijdige communicatie (Bakker, Denissen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013). Op het individuele niveau zouden ouders niet louter geïnformeerd moeten worden maar ook betrokken bij de besluitvorming omtrent het beste leerpad voor hun kind (Epstein, 2011). Onderzoek naar *inclusive education* laat zien dat ouders de besluitvorming vaak aan school overlaten omdat zij het speciaal onderwijssysteem of de zorgroute niet goed begrijpen (Elkins, Kraayenoord & Jobling, 2003; Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak & Shogren, 2011). Gwernan-Jones en collega's (2015) wijzen erop dat leerkrachten bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften veeleer eisen stellen aan ouders of hen professioneel advies geven dan dat zij een tweezijdig gesprek met hen voeren (Gwernan-Jones et. al, 2015). Wanneer leerkrachten ouders vooral informeren en instrueren betitelt Tett (2004) dit als een 'one-way linear process'. Bij eenzijdige communicatie hebben ouders de rol van passieve ontvangers. Bij educatief partnerschap dat gekenmerkt wordt door wederkerigheid, wordt tweezijdige communicatie gebruikt: communicatie waarbij de leerkracht open-minded is, input vraagt van ouders en hun thema's en zorgen oprecht meeneemt (Bakker et al., 2013; Leenders, Haelermans, De Jong & Monfrance, 2018).

De tweezijdigheid van partnerschap in scholen met verschillende schoolpopulaties (veel en weinig zorgleerlingen of leerlingen met een lage SES-achtergrond) staat centraal in deze studie. Middels een vragenlijstonderzoek zijn de opvattingen van basisschoolleerkrachten onderzocht met betrekking tot hun visie op samenwerken met ouders, ouders meenemen in beslissingen en hun eigen vaardigheden wat betreft contacten met ouders. Nagegaan werd of de mate waarin leerkrachten ouders meenemen in beslissingen samenhangt met de visie van de leerkracht op samenwerken en de mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om met ouders om te gaan. In de aanvullende interviews is dieper doorgevraagd hoe leerkrachten hun visie vertalen in handelen, hoe zij communiceren en welke houding zij laten zien in de gesprekken met ouders, zowel wanneer ouders van hen verschillen in referentiekader en/of thuistaal als in complexe situaties waarin ouders en leerkrachten verschillende, soms conflicterende, verwachtingen, ambities en doelen hebben ten aanzien van het kind. Leerkrachten is gevraagd om concrete voorbeelden te geven van hoe zij ouders meenemen in beslissingen omtrent zorg en, om meer zicht te krijgen op het vaardig voelen van leerkrachten, naar voorbeelden van lastige situaties en conflicten waar zij samen met ouders uitgekomen zijn. Hierbij stond centraal of en hoe leerkrachten en ouders tweerichting gesprekken voeren.

Doel van het paper is (1) om na te gaan of verschillen tussen leerkrachten op het gebied van meenemen in beslissingen verklaard kunnen worden door hun visie op samenwerken en hoe vaardig zij zich voelen in de omgang met ouders en (2) zicht te krijgen op de wijze waarop leerkrachten in communicatie en houding invulling geven aan de wederkerige relatie met ouders op scholen met veel en weinig zorgleerlingen en leerlingen met een lage SES-achtergrond.

De onderzoeksvragen zijn:

In hoeverre nemen leerkrachten ouders mee in beslissingen omtrent zorg en wat is de samenhang met hun opvattingen over samenwerken met ouders en hoe vaardig zij zich voelen om met ouders om te gaan?

Hoe geven leerkrachten in communicatie en houding invulling aan de wederkerige relatie met ouders?

2. Data en operationalisering

2.1. Schoolkenmerken

Op schoolniveau maken we onderscheid tussen drie typen scholen: reguliere scholen, stimuleringscholen en scholen voor speciaal onderwijs. Het onderscheid tussen reguliere scholen en stimuleringscholen is gebaseerd op schoolgewicht, berekend met de DUO open onderwijsdata (2015/2016). De gewichtenregeling in het Nederlands basisonderwijs is gericht op het verminderen van onderwijsachterstanden van risicoleerlingen. Leerlingen worden hierbij op basis van het opleidingsniveau van hun ouders gewogen: een (zeer) laag opleidingsniveau leidt tot een hoger gewicht. Het totale gewicht van de leerling populatie bepaalt dan hoeveel (extra) subsidie een school krijgt (Rijksoverheid, 2006). Een school zonder gewicht heeft dus geen (weinig) leerlingen met een risico op onderwijsachterstanden terwijl op een school met een hoog gewicht juist meer risicoleerlingen zijn. Om te bepalen wanneer een school tot een bepaald type school behoort is er gekeken naar het gemiddelde schoolgewicht plus één standaarddeviatie. Hierbij zijn we uitgekomen op een grens van een schoolgewicht van 14. Scholen met een schoolgewicht onder de 14 zijn meegenomen als reguliere scholen en scholen met een gewicht van 14 of meer zijn meegenomen als stimuleringscholen.

2.2 Data verzameling & operationalisering leerkrachtvragenlijst

In de periode mei-september 2016 is er een gestandaardiseerde vragenlijst uitgezet onder alle leerkrachten van twee grote schoolbesturen in Zuid-Limburg. Deze vragenlijst was gebaseerd op de lerarenvragenlijst van de Monitor ouderbetrokkenheid die in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap wordt uitgevoerd. In de vragenlijst worden naast achtergrondkenmerken (leeftijd, groep, ervaringsjaren) verschillende thema's betreffende ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap behandeld. Er zijn verschillende vragen en stellingen opgenomen over de visie van leerkrachten op ouderbetrokkenheid, communicatie tussen ouders en leerkrachten en ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap. Er zijn enkele vragen/stellingen over het meenemen van ouders in beslissingen en tweezijdige communicatie toegevoegd, bijvoorbeeld: *Het*

is belangrijk dat ouders meedenken en meespreken over de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van hun kind' en 'Ouders worden actief betrokken bij het vaststellen van extra hulp bij zorgleerlingen'. De antwoordmogelijkheden verschillen tussen de stellingen/vragen: er zijn zowel antwoordmogelijkheden op een 5-puntsschaal, een 3-puntsschaal en er is een dichotome antwoordcategorie (ja/nee). Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 15 tot 20 minuten. De uiteindelijke respons op de leerkrachtenvragenlijst was 68,5%, bestaande uit 842 leerkrachten van 94 scholen.

Op basis van de overkoepelende thema's in de vragenlijst, aangevuld met een factor analyse³ is er een onderscheid gemaakt tussen zes verschillende factoren/thema's waarbij de betrouwbaarheid van de schaal is berekend met Cronbachs Alpha, die bij de factor met de laagste betrouwbaarheid ten minste .67 bedraagt. Vervolgens is voor elk thema een schaal aangemaakt op basis van de gemiddelde score. Om opgenomen te worden in de schaal moesten alle items van de betreffende schaal beantwoord zijn. In dit paper zijn alleen de thema's meegenomen waarvan de items antwoordmogelijkheden hadden op een 5-puntsschaal waren en die aansluiting vonden in de leerkrachteninterviews: visie op samenwerken met ouders, meebeslissen en vaardigheden. De bijbehorende items worden besproken in de paragraaf beschrijvende resultaten vragenlijstonderzoek (§3.3).

2.3 Leerkrachtinterviews

In schooljaar 2016-2017 werden semigestructureerde diepte-interviews uitgevoerd met 55 leerkrachten (ongeveer 4,5 procent van de hele leerkrachtpopulatie van de twee deelnemende schoolbesturen). De interviews werden afgenomen door studenten van de Pabo en Pedagogiek, die daartoe getraind werden door het onderzoeksteam. De interviewgesprekken namen tussen 30 en 60 minuten in beslag.

De steekproef bestond uit 20 leerkrachten van zeven reguliere basisscholen, 21 leerkrachten van zeven stimuleringscholen en 14 leerkrachten van vier scholen voor speciaal onderwijs. De leerkrachten van de reguliere scholen hadden tussen 10 en 15 procent zorgleerlingen in hun klas, de leerkrachten van de stimuleringscholen tussen 17 en 50 procent en de leerkrachten van de scholen voor speciaal onderwijs hadden 100 procent zorgleerlingen in hun klas. Op elke school werden ongeveer drie leerkrachten geïnterviewd, waarbij gestreefd werd naar een gelijke verdeling in ervaringsjaren en leerjaar (onder-, midden- en bovenbouwklassen).

Instrument. Interviewleidraad

In de interviewstudie stond de vraag centraal of en hoe leerkrachten en ouders tweerichting gesprekken voeren, waarin de leerkracht open-minded is, ouders om input vraagt, nagaat of ouders het

³ Hierbij is gebruik gemaakt van een zogenaamde Oblimin rotatie. Dit is een factorrotatie waarbij er rekening mee gehouden wordt dat de dimensies met elkaar correleren.

begrijpen, hun wensen serieus neemt en hen meeneemt in beslissingen (Leenders, De Jong, Monfrance & Haerlemans, 2019). Het onderzoeksteam ontwikkelde de vragen voor de semigestructureerde leerkrachtinterviews, gebaseerd op het theoretisch kader van de studie. In het eerste deel van het interview werden achtergrondkenmerken verzameld als geslacht, leeftijd en ervaringsjaren. In het tweede deel van het interview werd leerkrachten gevraagd om concrete voorbeelden te geven vanuit hun gesprekken met ouders over thema's als afstemmen van wederzijdse verwachtingen en ambities, afstemmen van beslissingen omtrent zorg, bespreken van lastige kwesties en omgaan met conflicten.

Om meer zicht te krijgen op de vaardigheden van leerkrachten is in de interviews niet alleen dieper doorggevraagd hoe leerkrachten omgaan met ouders die sterk van henzelf verschillen (in referentiekader, of ouders met een andere thuistaal) maar ook hoe ze situaties aanpakken waarin ouders en leerkrachten duidelijk verschillende, soms conflicterende, verwachtingen, ambities en doelen hebben ten aanzien van het kind. In dit paper worden daarmee alleen de interviewvragen meegenomen die passen bij de schalen 'visie op samenwerken met ouders', 'meebeslissen rondom zorg' en 'vaardigheden van leerkrachten' uit het vragenlijstonderzoek en die daarmee verdiepende informatie kunnen geven over de communicatie, vaardigheden en houding van leerkrachten in de samenwerking met diverse ouders. De volgende thema's staan hier centraal:

- 1) Meenemen in beslissingen rondom zorg. Leerkrachten werd gevraagd hoe zij ouders betrekken bij beslissingen omtrent de zorg voor hun kind met een speciale onderwijsbehoefte, met vragen als: 'Hoe bespreekt u wat in het belang is van het kind wanneer het kind speciale behoeften heeft (leer-, gedragsproblemen)?' '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?'
- 2) Vaardigheden van leerkrachten. Leerkrachten werd bij alle interviewthema's gevraagd hoe zij omgaan met ouders met andere ambities en verwachtingen, een ander referentiekader, een andere thuistaal, met vragen als: 'Hoe bespreekt u XXX met migrantenouders en laagopgeleide ouders van Nederlandse komaf?' 'Hoe gaat u om met ouders als hun wensen en verwachtingen 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?' Ook werd de leerkrachten gevraagd naar lastige kwesties (zoals ernstige opvoedproblemen of alarmerende kwesties in de thuissituatie) en conflicten waar ze samen met ouders uitgekomen zijn: 'Wanneer u en de ouder het niet eens zijn over hoe het gaat en wat het kind nodig heeft - is daar ruimte voor? Hoe komt u daar samen uit?' 'Kunt u een voorbeeld noemen van het oplossen van een conflict?'

3. Analyse en resultaten vragenlijstonderzoek

3.1 Methode en analyse

We starten met de beschrijvende statistieken van alle meegenomen variabelen in het vragenlijstonderzoek. Vervolgens worden per thema de antwoorden op de bijbehorende items beschreven. In verdere analyse wordt er met een correlatieve analyse gekeken naar de samenhang tussen achtergrondkenmerken van leerkrachten, type school en visie en vaardigheden van leerkrachten met betrekking tot samenwerken met ouders enerzijds en meenemen van ouders in beslissingen anderzijds. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van een multinomiale regressie met robuuste standaardfouten waarmee gecontroleerd wordt voor de verschillen op schoolniveau.

Leerkrachten zijn alleen meegenomen in de analyse wanneer alle informatie beschikbaar was. Nadat deze selectie toegepast is bestaat de uiteindelijke analytische sample uit 723 leerkrachten van 91 verschillende scholen.⁴

3.2 Beschrijvende statistieken

In Tabel 1 zien we dat de gemiddelde score op visie op samenwerken met ouders, vaardigheden van leerkrachten en het meenemen van ouders in beslissingen vrij hoog is (rond een score van 4) maar met een variatie tussen 1,14 en 5. Daarnaast zien we ook dat het gemiddelde aantal ervaringsjaren met bijna 20 vrij hoog is maar dat er ook hier variatie is tussen 0 en 46 ervaringsjaren. Het merendeel van de respondenten is vrouw (85%) en lesgeven in een combinatieklas komt het vaakst voor. Het merendeel van de leerkrachten is werkzaam op een reguliere school (79,8%). Ongeveer 10% van de leerkrachten geeft les op een stimuleringschool of op een school voor speciaal onderwijs.

⁴ De achtergrondvariabele groep bleek vooral voor leerkrachten in het s(b)o vaak te ontbreken. Dit heeft er mee te maken dat de groepsindeling op s(b)o scholen soms niet helemaal vergelijkbaar is met de groepen op reguliere en stimuleringscholen. Er is daarom besloten om de variabele groep niet mee te nemen als controlevariabele in de hoofdanalyse. De analyses zijn ook uitgevoerd op de sub sample waarvoor groep wel bekend was. De resultaten hiervan waren in overeenstemming met de resultaten die in dit paper besproken worden.

Tabel 1
Beschrijvende statistieken

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Std. Dev.
Visie	723	4,22	1,14	5	0,47
Vaardigheden	723	3,99	2,20	5	0,44
Meebeslissen	723	3,75	1,25	5	0,53
Jaar les	723	19,84	0	46	11,07
	N	Frequentie			
Geslacht	723				
Man	112	15,5%			
Vrouw	611	84,5%			
Type school					
Regulier	577	79,8%			
Stimulering	71	9,8%			
S(b)o	75	10,4%			

3.3 Beschrijvende resultaten

Visie op samenwerken met ouders

In Tabel 2 zien we dat leerkrachten grotendeels zeer positief staan ten opzichte van samenwerken met ouders. Bijna alle leerkrachten vinden dat ouders en leerkrachten een gedeelde verantwoordelijkheid hebben waar het gaat om het creëren van goede omstandigheden voor het leren en ontwikkelen van leerlingen, dat het belangrijk is dat ouders meedenken en spreken over de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van hun kind en dat zij meedenken over de kwaliteit van het onderwijs. Een grote meerderheid (90%) geeft ook aan dat het belangrijk is dat ouders participeren in de beslissingen rondom zorg. Iets minder (ongeveer driekwart) geeft aan dat ze samen met ouders een gedeelde verantwoordelijkheid hebben in het creëren van onderwijskansen voor leerlingen en dat het leerklimaat thuis van invloed is op leerprestaties.

Tabel 2
Visie op samenwerken met ouders

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	N
Zonder ouders/verzorgers is het onmogelijk alle geplande (buitenschoolse) activiteiten uit te voeren	0%	5%	3%	41%	51%	723
Het is belangrijk dat ouders meedenken en meespreken over de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van hun kind	1%	1%	2%	43%	54%	723
Het leerklimaat bij de leerlingen thuis is van invloed op hun leerprestaties	0%	4%	22%	59%	15%	723
Leerkrachten en ouders hebben een gedeelde verantwoordelijkheid inzake het creëren van goede omstandigheden voor het leren en ontwikkelen van leerlingen	1%	1%	1%	52%	46%	723
Leerkrachten en ouders hebben een gedeelde verantwoordelijkheid inzake het	0%	7%	20%	56%	16%	723

creëren van onderwijskansen voor leerlingen						
Het is belangrijk dat ouders meedenken en meespreken over de kwaliteit van het onderwijs	1%	1%	2%	48%	48%	723
Het is belangrijk dat ouders participeren in de besluitvorming over de meest passende ondersteuning van (zorg)leerlingen	1%	2%	7%	55%	35%	723

Vaardig voelen in de omgang met ouders

Wat betreft vaardig voelen in de omgang met ouders zien we in Tabel 3 dat bijna alle leerkrachten aangeven de nodige vaardigheden te hebben om te investeren in de contacten met ouders en dat ze er met ouders weten uit te komen als ze het niet met elkaar eens zijn. Iets minder leerkrachten, maar nog steeds een grote meerderheid, geeft aan ouders voldoende op de hoogte te kunnen houden over de ontwikkeling van het kind en de nodige ervaring te hebben om met ouders met andere ambities of verwachtingen om te kunnen gaan. De helft van de leerkrachten geeft aan dat zij over de nodige ervaring beschikken om te kunnen omgaan met ouders die een andere thuistaal hebben. De andere helft komt mogelijk minder in aanraking met ouders met een andere thuistaal.

Tabel 3
Vaardigheden van leerkrachten

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens	N
Ik heb de nodige vaardigheden om te investeren in mijn contacten met de ouders van mijn leerlingen	0%	0%	3%	57%	39%	723
Ik kan de ouders van mijn leerlingen voldoende op de hoogte houden van de ontwikkeling van hun kind	0%	0%	12%	72%	15%	723
Ik heb de nodige ervaring om om te gaan met ouders met andere ambities of verwachtingen dan ik zelf heb	0%	3%	18%	63%	16%	723
Ik heb de nodige ervaring om om te gaan met ouders met een andere thuistaal	3%	15%	33%	40%	8%	723
Als ouders en ik het niet eens zijn, weten we er met elkaar uit te komen	0%	0%	2%	66%	32%	723

Meenemen in beslissingen rondom zorg

Wat betreft meenemen in beslissingen rondom zorg zien we in Tabel 4 dat een grote meerderheid van de leerkrachten aangeeft dat ouders actief worden betrokken bij het vaststellen van extra hulp.

Ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan dat de school, leerling en de ouders gezamenlijk beslissingen nemen. Iets minder leerkrachten (70%) geven aan ouders te laten meebepalen welke begeleiding hun kind op school krijgt en minder dan de helft vraagt ouders naar hun mening over de beste manier om het kind te begeleiden.

Tabel 4
Meenemen in beslissingen rondom zorg

	Helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	Helemaal mee eens	N
De school, de leerling en diens ouders nemen gezamenlijk beslissingen over de toekomst van de leerling	0%	4%	21%	59%	15%	723
Ik vraag ouders naar hun mening over de beste manier om hun kind te begeleiden	0%	15%	40%	40%	4%	723
Ouders worden actief betrokken bij het vaststellen van extra hulp bij zorgleerlingen	0%	3%	14%	63%	21%	723
Ik laat ouders meebepalen welke begeleiding hun kind op school krijgt	0%	6%	24%	54%	15%	723

3.4 Resultaten regressieanalyse

In de regressieanalyse zijn voor de uitkomstmaat ‘meenemen van ouders in beslissingen rondom zorg’ verschillende modellen geschat. In het eerste model zijn visie en vaardigheden samen opgenomen als verklarende variabelen. Vervolgens zijn de controlevariabelen leerkrachtkenmerken (ervaringsjaren en geslacht) en het schoolkenmerk (type school) opgenomen in model twee en drie. In model vier is de referentiecategorie voor het schoolkenmerk (type school) veranderd van reguliere school naar stimuleringschool. Tenslotte zijn er een aantal modellen geschat waarin verschillende interactie variabelen zijn opgenomen om na te gaan of de relatie tussen visie op samenwerken met ouders of vaardig in de omgang met ouders en het meenemen van ouders in beslissingen anders is voor wat betreft ervaringsjaren en type school. Omwille van de leesbaarheid zijn alleen de significante interacties opgenomen in de beschreven resultaten. De resultaten van alle geschatte interacties zijn opgenomen in Appendix A.

In Tabel 5 is te zien dat er een significante samenhang is tussen zowel visie en vaardig voelen en het meenemen van ouders in beslissingen. Deze relatie blijft ook significant wanneer de leerkrachtkenmerken en het schoolkenmerk type school worden meegenomen. In hoeverre leerkrachten ouders meenemen in beslissingen blijkt dus positief samen te hangen met de visie die leerkrachten hebben op samenwerken met ouders en hoe vaardig zij zich hierin voelen.

De controlevariabelen ervaringsjaren en geslacht lijken geen rol te spelen bij het meenemen van ouders in beslissingen wanneer er rekening gehouden wordt met visie en vaardig voelen. Voor de controlevariabele ervaringsjaren is dit opvallend omdat uit eerder onderzoek blijkt dat vooral beginnende leerkrachten problemen ervaren in de samenwerking met ouders (Gaikhorst, 2014).

Wat betreft de controlevariabele op schoolniveau, type school, zien we dat leerkrachten in s(b)o scholen vaker aangeven ouders mee te nemen in beslissingen dan leerkrachten in reguliere en stimulerings scholen. Wanneer we vervolgens de interactie tussen type school met visie en vaardig voelen meenemen in de analyse blijkt de relatie tussen vaardig voelen en het meenemen van ouders in

beslissingen anders te zijn voor leerkrachten in scholen voor speciaal onderwijs. Waar vaardig voelen in reguliere scholen positief samenhangt met het meenemen van ouders in beslissingen is dit in het speciaal onderwijs niet het geval. Er blijkt een negatieve relatie te zijn tussen hoe vaardig een leerkracht zich voelt en in hoeverre deze ouders meeneemt in beslissingen. Naarmate leerkrachten van s(b)o scholen zich vaardiger voelen lijken ze ouders minder mee te nemen in beslissingen.

Tabel 5
Resultaten regressie analyse meenemen van ouders in beslissingen rondom zorg

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Visie op samenwerken met ouders	0.288** (0.0601)	0.288** (0.0601)	0.290** (0.0590)	0.290** (0.0590)	0.298** (0.0567)
Vaardig voelen in de omgang met ouders	0.427** (0.0470)	0.427** (0.0469)	0.426** (0.0462)	0.426** (0.0462)	0.378*** (0.0457)
Ervaringsjaren		-0.000173 (0.00149)	-0.000147 (0.00158)	-0.000147 (0.00158)	
Man (ref. vrouw)		0.0153 (0.0425)	0.0144 (0.0428)	0.0144 (0.0428)	0.0188 (0.0412)
Typeschool					
Stimuleringschool (ref. reguliere school)			-0.0397 (0.0621)		-0.486 (0.483)
S(b)o school (ref. reguliere school)			0.0431 (0.105)	0.0828 (0.114)	-1.432* (0.609)
Reguliere school (ref. stimuleringschool)				0.0397 (0.0621)	
Interactie					
Stimuleringschool*vaardig					0.112 (0.126)
S(b)o school*vaardig					0.369** (0.159)
Constante	0.832** (0.252)	0.832** (0.252)	0.828** (0.252)	0.788** (0.249)	0.981** (0.264)
<i>N</i>	723	723	723	723	723
Aantal scholen	91	91	91	91	91

Robuuste standaardfout tussen haakjes, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

4. Analyse en resultaten interviewstudie

4.1 Methode en analyse

Alle interviews zijn door de studenten 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 te (her)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 ouders meenemen in beslissingen rondom zorg en vaardigheden van leerkrachten zijn op verschillende wijze gelabeld en gecodeerd. De tekstfragmenten over hoe leerkrachten ouders meenemen bij beslissingen omtrent extra zorg en omgaan met ouders met andere ambities, een ander referentiekader en/of andere thuistaal zijn gecodeerd als eenzijdige of tweezijdige communicatie en gekwantificeerd. Tekstfragmenten over lastige kwesties en omgaan met conflicten zijn eerst gelabeld, vervolgens gecodeerd als eenzijdige of tweezijdige communicatie, en gekwantificeerd.

4.2 Resultaten

Ouders meenemen in de beslissingen rondom zorg

De interviews laten zien dat leerkrachten het in de praktijk lastig vinden om ouders mee te nemen bij beslissingen omtrent extra ondersteuning voor zorgleerlingen en dat zij hen onvoldoende meenemen in dit proces. Er zijn wel verschillen tussen de typen scholen. Leerkrachten op reguliere scholen en scholen voor speciaal onderwijs gebruiken meer eenzijdige communicatie (informereren, 'zenden', adviseren), leerkrachten op stimuleringscholen gebruiken meer tweezijdige communicatie. Zo wordt op reguliere scholen en scholen voor speciaal onderwijs de zorgroute vooral uitgelegd en toegelicht terwijl op stimuleringscholen ook wordt nagegaan of ouders ook begrijpen hoe de zorg georganiseerd is, zelfs als dat veel moeite kost. Deze leerkrachten onderzoeken actief of ouders begrijpen hoe de zorg is georganiseerd en welke keuzemogelijkheden er zijn. Ook houden ze daarbij rekening met hoe de ouders thuis met het probleem omgaan.

Terwijl alle leerkrachten zorgleerlingen in hun klas hebben blijkt slechts de helft van hen desgevraagd een concreet voorbeeld te kunnen geven van een gezamenlijke inzet thuis en op school die ten goede komt aan de speciale behoefte van het kind. Slechts 6 leerkrachten (van 20) van reguliere basisscholen weten praktijkvoorbeelden te geven van gecoördineerde zorg op school en thuis, tegenover 6 (van 14) leerkrachten van de s(b)o-scholen, en 12 (van de 21) leerkrachten van stimuleringscholen. De leerkrachten die wél voorbeelden noemen stemmen met ouders af hoe het probleem het best aangepakt kan worden, wat school kan doen en wat ouders thuis kunnen doen, bespreken het zorgproces regelmatig en passen de zorg waar nodig tussentijds aan. Maar het blijkt op alle schooltypen niet algemeen gangbaar te zijn om én ouders te vragen hoe zij thuis met het probleem omgaan én rekening te houden met de ondersteuning die thuis geboden kan worden, al geven leerkrachten van stimuleringscholen hiervan nog de meeste praktijkvoorbeelden.

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, worden ouders soms overruled. Of ouders beschikken over zwakke opvoedingsvaardigheden, waardoor zij thuis niet kunnen helpen met het probleem van het kind. ‘Soms moet je ze niet teveel opzadelen met wat ze thuis nog moeten doen, want dat kunnen ze niet. Dan zeg ik: ik neem iets van je af, ik ga voor je kind zorgen’, aldus een leerkracht van een stimuleringschool.

Op basis van de interviews kan gesteld worden dat het meenemen van ouders bij beslissingen rondom zorgleerlingen op alle typen scholen een aandachtspunt blijkt te zijn, hetgeen consistent is met het vragenlijstonderzoek.

Vaardigheden van leerkrachten. Omgaan met ouders met andere ambities en verwachtingen, een ander referentiekader en/of thuistaal

Om dat leerkrachten zich vaak minder comfortabel voelen in het contact met ouders met een andere culturele of sociaaleconomische achtergrond (Bakker e.a., 2013), is er in de interviews apart aandacht gevraagd naar het samenwerken met migrantenouders en laagopgeleide ouders van oorspronkelijk Nederlandse komaf. Er is gekeken of en hoe leerkrachten blijf geven open te staan voor de gevoelens, behoeften en perspectieven van deze ouders. Tevens is nagegaan of leerkrachten zich verdiepen in de leefwereld van ouders, hun thuissituatie, thuistaal, of zij zich begripvol opstellen en rekening houden met (on)mogelijkheden van ouders, en hoe zij dit doen.

Zes van de 22 geïnterviewde leerkrachten op reguliere basisscholen gaven hiervan positieve voorbeelden, tegenover 10 van de 14 leerkrachten uit het speciaal onderwijs en 17 van de 21 leerkrachten van stimuleringscholen. De voorbeelden kwamen van alle scholen voor speciaal onderwijs en alle stimuleringscholen. Op twee van de zes deelnemende reguliere basisscholen werden geen voorbeelden genoemd, hetgeen te verklaren is vanuit het lage aandeel lage SES en migrantenouders met kinderen in deze scholen. We vonden geen negatieve houding van leerkrachten tegenover kwetsbare of incompetent ouders uit gezinnen die kampen met multi problematiek, of jegens ouders van niet-westerse komaf. Alle leerkrachten blijken zich in voorkomende gevallen niet-veroordelend op te stellen. We troffen juist sensitieve en compassievolle leerkrachten aan die laagopgeleide en niet-westerse ouders stimulerend tegemoet treden.

Leerkrachten tonen compassie met ouders die het thuis moeilijk hebben, werkloos zijn of te maken hebben met financiële moeilijkheden. ‘Het raakt me dat u als alleenstaande moeder in zo’n situatie

bent gekomen', aldus een leerkracht op een stimuleringschool. Er is begrip voor ouders die vanwege een moeilijke situatie thuis geen energie hebben om hun kind te helpen met huiswerk of met extra taken in verband met een zorgplan. 'Ik kan niet van moeder verwachten dat ze de structuur biedt die haar kind—met ernstige ADHD—nodig heeft met die vijf anderen die thuis rondrennen. Ik blijf in gesprek en geef kleine stapjes aan', aldus een leerkracht op een stimuleringschool. Ook is er begrip voor het feit dat ouders soms geen besef hebben van de problemen van hun kinderen. 'En als je zelf heel druk bent en het kind gaat zich ook zo gedragen en school vindt het een probleemgeval, dan zie je dat zelf niet. Dat begrijp ik' (leerkracht speciaal onderwijs).

Als ouders andere opvoedidealen en -praktijken hebben vanuit hun culturele achtergrond is daar in alle voorkomende gevallen begrip voor, ook in extremere gevallen. Zo begrijpt een leerkracht van een school voor speciaal onderwijs dat een alleenstaande Marokkaans-Nederlandse moeder haar manipulatieve zoontje niet makkelijk kan aanpakken. 'Ik zie ook wel dat de jongetjes prinsjes zijn in die cultuur,' aldus de leerkracht. Een vader van het kamp, die stelt dat "jongens bij hen geen huishoudelijke taken hoeven te doen" wordt door de leerkracht van een stimuleringschool heel langzaam op weg geholpen om er anders tegenaan te kijken. Een leerkracht van diezelfde school die te maken kreeg met het verwijt dat ze discrimineert ('De juf heeft wat tegen Chinezen, want die van ons mag niet naar de havo'), geeft aan dit te begrijpen vanuit de taalbarrière en de hoge prestatieverwachting van deze ouders. Zij neemt de tijd om het voor het kind op te nemen en te zorgen dat zijn ouders hem niet overvragen.

Vaardigheden van leerkrachten. Omgaan met lastige kwesties en conflicten

Om meer zicht te krijgen op de vaardigheden van leerkrachten is in de interviews niet alleen dieper doorggevraagd hoe leerkrachten omgaan met ouders met een ander referentiekader maar ook hoe ze situaties aanpakken waarin ouders en leerkrachten duidelijk conflicterende verwachtingen hebben. Hoe komen leerkrachten samen met ouders uit deze lastige situaties en conflicten?

Een opvallende bevinding is dat bijna alle leerkrachten voorbeelden weten te noemen van lastige kwesties (zoals ernstige opvoedproblemen of alarmerende kwesties in de thuissituatie) en conflicten waar ze samen met ouders uitgekomen zijn. Tweeënvijftig van de 55 geïnterviewde leerkrachten zijn in staat om voorbeelden te geven van lastige kwesties of conflicten met ouders die ze samen succesvol hebben weten op te lossen. Daarbij was in sommige gevallen sprake van boze ouders.

Nadere analyse van deze gespreksvoorbeelden laat zien dat leerkrachten hier juist vanuit educatief partnerschap handelen, ongeacht of ouders nu hoogopgeleid of heel kwetsbaar zijn. Ingeval van (vermoedens van) mishandeling, een thema dat op alle typen scholen genoemd wordt, blijken leerkrachten bijvoorbeeld op proactieve wijze te signaleren en het probleem op te pakken. Hier staat op passende wijze het kind centraal: de vertrouwensrelatie kind-leerkracht wordt beschermd en het kind wordt tegelijkertijd in zijn kracht gezet. En ook bij het bespreken van armoedeproblematiek, een thema dat 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.

Verrassend positief is hoe leerkrachten op alle typen scholen omgaan met boze ouders: ze blijven doorgaans rustig, geven tijd om stoom af te blazen, tonen vaak compassie met de moeilijke situatie van de ouders en zijn niet bang voor een grote mond van ouders. Leerkrachten in reguliere scholen geven 5 voorbeelden van boze ouders, waaronder één hoogoplopend conflict. 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 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 stimuleringscholen 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 wanneer ouders een grote mond hebben (‘Blaffende honden bijten niet’).

5. Conclusies en discussie

In de onderhavige studie is op basis van vragenlijstonderzoek en aanvullende interviews onderzocht of verschillen tussen leerkrachten waar het gaat om ouders mee te nemen in beslissingen omtrent extra zorg verklaard kunnen worden door hun visie op samenwerken met ouders en hoe vaardig zij zich

hierin voelen. Ook is er gekeken naar hoe leerkrachten in communicatie en houding invulling geven aan de wederkerige relatie met ouders op scholen met veel en weinig zorgleerlingen en leerlingen met een lage SES-achtergrond.

Op basis van de vragenlijst kunnen we stellen dat leerkrachten over het algemeen positief staan ten opzichte van samenwerken met ouders en zich vaardig voelen in de omgang met ouders. Wanneer het gaat om het meenemen in beslissingen rondom zorg vinden we dat minder leerkrachten aangeven ouders hier ook daadwerkelijk bij te betrekken. In hoeverre leerkrachten ouders meenemen hangt samen met de visie die leerkrachten hebben op samenwerken met ouders en hoe vaardig zij zich voelen om met ouders om te gaan.

Maar als we kijken *hoe* leerkrachten ouders betrekken bij zorgbeslissingen, uit de eigen voorbeelden die zij geven in de interviews, dan neigen leerkrachten ernaar de expert-rol in te nemen, in plaats van een tweezijdig gesprek met ouders aan te gaan en samen met hen te komen tot geïntegreerde zorg thuis en op school. Ook leerkrachten in het speciaal onderwijs, die in het vragenlijstonderzoek het meest aangeven ouders mee te nemen in beslissingen, neigen ernaar ouders professioneel advies te geven in plaats van de ervaringskennis van ouders te benutten, zo laten de interviews zien.

De constatering dat leerkrachten die zich vaardig voelen ook daadwerkelijk meer samenwerken met ouders wordt ook in deze studie weer bevestigd (Zygmunt-Fillwalk, 2006), alsmede dat zorgelijke punt: de neiging om advies te geven als professional (Baeck, 2010, 2015; Fyelling & Sandvin, 1999; Gwernan-Jones et al., 2015). Doordat we leerkrachten in verschillende typen scholen onderscheiden kunnen we hier enkele nuanceringen aan toevoegen. Baeck's (2010) constatering dat leerkrachten vooral jegens hoogopgeleide ouders de neiging hebben zich op hun professionaliteit als leraar te beroepen zien we in onze studie vooral op reguliere scholen terug, waar leerkrachten ouders meer blijken te betrekken bij zorgbeslissingen naarmate zij zich vaardiger voelen. Leerkrachten in het speciaal onderwijs, daarentegen, zijn geneigd om ouders *minder* mee te nemen in beslissingen naarmate zij zichzelf vaardiger voelen. De valkuil van het innemen van een expert-rol in contacten met zorgleerlingen heeft hier mogelijk te maken met de urgentie van de (zorg)problematiek van leerlingen en de aanwezigheid van leraar-specialisten in dit type school.

Onze conclusies wijken af van ander onderzoek (bv. Broomhead, 2014) waaruit blijkt dat onderwijsprofessionals die te maken hebben met lage SES-ouders en leerlingen met leer- en gedragsproblemen juist minder positief reageren op wat zij beschouwen als een chaotische en dysfunctionele thuissituatie van leerlingen en hun ouders. Wij sluiten juist aan bij bevindingen uit eerder Nederlands onderzoek (Denessen & Raket, 2016): leerkrachten zijn wel degelijk in staat zich responsief op te stellen tegenover ouders met een andere achtergrond dan zichzelf en dat maakt dat ouders zich beter thuis voelen op school. Ook een positieve houding jegens de thuistaal van migrantenouders geeft ouders dat gevoel (Bakker et al., 2013). Wij zagen in de interviews veel voorbeelden van leerkrachten die bewust dialect spreken met laagopgeleide ouders en die tolken,

familieleden, andere ouders, gebaren of beeldmateriaal gebruiken om te communiceren met anderstalige ouders.

In het verlengde hiervan wijzen Denessen en Raket (2016) op een begripvolle, empathische houding van leerkrachten jegens wat in het internationale debat ‘*challenging parents*’ wordt genoemd, en die ook in onze studie wordt bevestigd. Waar bijvoorbeeld Broomhead (2014) vaststelt dat leerkrachten de neiging hebben om conflicten te vermijden wanneer ze worden geconfronteerd met lage SES-ouders die kinderen hebben met leer- of gedragsproblemen laat ons onderzoek zien dat leerkrachten in alle schooltypen juist bij het omgaan met lastige thema’s en conflicten adequaat gedrag laten zien dat past bij de populatie van de school. Zij laten een proactieve en sensitieve houding zien, hebben inlevingsvermogen in- en compassie met ouders en stellen heldere en veilige grenzen richting kinderen, terwijl ze tevens de vertrouwensrelatie met ouders beschermen. En ook in geval van sterk afwijkende referentiekaders en andere opvoedidealen en -praktijken, zoals bij migrantenouders, stellen leerkrachten zich niet veroordelend op.

Concluderend kunnen we stellen dat het *de* uitdaging is van inclusief onderwijs om een balans te vinden tussen het ervoor zorgen dat de zorg goed gecoördineerd wordt en de expertise van ouders wordt benut, terwijl tegelijkertijd de belangen van het kind worden beschermd. Onze studie laat zien dat er veel te leren valt van hoe leerkrachten omgaan met lastige situaties en hoe zij omgaan met ouders met een achtergrond die sterk van hen verschilt. Leerkrachten zouden zich meer van hun competenties in het omgaan met diverse ouders en de gerelateerde adequate houding van ‘naast de ouder staan’ bewust moeten zijn en deze meer mogen inzetten in het afstemmen van beslissingen rondom zorgleerlingen.

Referenties

B&T (2017). *Ontwikkeling regionale visie onderwijskaart PO Zuid-Limburg, Eindrapportage*.

Amsterdam: B&T Organisatieadvies.

Baeck, U-D. K. (2010). ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3). DOI: 10.1080/01425691003700565

Baeck, U-D. K. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers’ Relationship to Home School

Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 37-46. Opgehaald op 15 januari 2017, van

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/307/233>

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. Opgehaald op 22 mei 2016, van <http://panteia/Handlers/PPI/DownloadPublication.ashx?documentid=1080>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage.
- Broomhead, K. (2014). 'A clash of two worlds'; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioural, emotional and social difficulties. *British Journal of Special Education*, 41(2), 136-150. DOI: 10.1111/1467-8578.12058
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Bevolkingssamenstelling, kerncijfers*. <http://statline.cbs.nl>
- Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid. *Pedagogiek*, 12(3), 245-265. DOI: 10.5117/PED2016.3.DENE
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- 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. DOI: 10.1111/1471-3802.00005
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- 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. Opgehaald op 23 mei 2014, van <http://web.b.ebscohost.com/>
- Fyilling, I., & Sandvin, J.T. (1999) The role of parents in special education: the notion of partnership revised. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 144-157. DOI: 10.1080/0885625990140205
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Amsterdam: UvA.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K., & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300.
- Jungbluth, P. (2014). *Eindopbrengsten van basisscholen in Zuid-Limburg. Schoolpubliek, segregatie, tevredenheid, schoolwelbevinden, veiligheid, succesverwachting, burgerschaps- en academische competenties, CITO-eindtoets en schooleffectiviteit*. Maastricht: Maastricht

- University/ KAANS. Opgehaald op 22 mei 2015, van <http://moelejaan.kaans.nl/rapportages/test/index.php>
- Kassenberg, A., & Petri, D. (2015). Competenties van leerkrachten in het samenwerken met ouders: een literatuurstudie. *Conference paper*. Opgehaald op 20 maart 2019, van https://www.researchgate.net/profile/Dorien_Petri/publication/285371638_Competenties_van_leerkrachten_in_het_samenwerken_met_ouders_een_literatuurstudie/links/565da02708aefe619b2652de/Competenties-van-leerkrachten-in-het-samenwerken-met-ouders-een-literatuurstudie.pdf
- Kim, E. M., Sheridan, S., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: the mediating role of parent-teacher relationships, *Journal of School Psychology, 51*, 175-185.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). New York: Sage.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching. Theory and Practice, 24* (6), 719-743. DOI: 10.1080/13540602.2018.1456420
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*. DOI: 10.1080/0305764X.2019.1566442
- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben. Met ouders samen werken aan het toekomstperspectief van de jeugd in Rotterdam Zuid*. Lectorale rede. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- 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. DOI: 10.1080/0260/37042000229228
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools, 49*(8), 794-808.
- 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.
- Wellner, L. (2012). Building parent trust in the special education setting. *Leadership, 41*(4), 16-19.
- Zygmunt-Fillwalk, E.M. (2006). The difference a course can make: Preservice teachers' perceptions of efficacy in working with families. *Journal of Early Childhood Education, 27*, 327-342.

Appendix A

Resultaten regressie analyses meenemen van ouders in beslissingen rondom zorg inclusief interactievariabelen

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10
Visie op samenwerken met ouders	0.288** (0.0601)	0.288** (0.0601)	0.290** (0.0590)	0.290** (0.0590)	0.290** (0.0589)	0.210* (0.0846)	0.281** (0.0619)	0.450** (0.0833)	0.298** (0.0567)	0.298** (0.0567)
Vaardig voelen in de omgang met ouders	0.427** (0.0470)	0.427** (0.0469)	0.426** (0.0462)	0.426** (0.0462)	0.374** (0.0706)	0.427** (0.0462)	0.419** (0.0451)	0.419** (0.0451)	0.378** (0.0457)	0.490** (0.120)
Ervaringsjaren		0.000173 (0.00149)	0.000147 (0.00158)	0.000147 (0.00158)	-0.0109 (0.0155)	-0.0164 (0.0214)				
Man (ref. vrouw)		0.0153 (0.0425)	0.0144 (0.0428)	0.0144 (0.0428)	0.0163 (0.0425)	0.0138 (0.0428)	0.0140 (0.0431)	0.0140 (0.0431)	0.0188 (0.0412)	0.0188 (0.0412)
Typeschool										
Stimuleringschool (ref. reguliere school)			-0.0397 (0.0621)		-0.0424 (0.0613)	-0.0439 (0.0614)	-0.758 (0.419)		-0.486 (0.483)	
S(b)o school (ref. reguliere school)			0.0431 (0.105)	0.0828 (0.114)	0.0445 (0.105)	0.0461 (0.104)	0.0795 (0.950)	0.838 (0.961)	-1.432* (0.609)	-0.946 (0.741)
Reguliere school (ref. stimuleringschool)				0.0397 (0.0621)				0.758* (0.419)		0.486 (0.483)
Interacties										
Ervaringsjaren*vaardig					0.00268 (0.00396)					
Ervaringsjaren*visie						0.00383 (0.00501)				
Stimuleringschool*visie							0.168 (0.100)			
S(b)o school*visie							0.00872 (0.209)	-0.177 (0.213)		
Reguliere school*visie								-0.168 (0.100)		
Stimuleringschool*vaardig									0.112 (0.126)	
S(b)o school*vaardig									0.369* (0.159)	0.256 (0.193)
Reguliere school*vaardig										-0.112 (0.126)
Constante	0.832** (0.252)	0.832** (0.252)	0.828** (0.252)	0.788** (0.249)	1.032** (0.391)	1.160** (0.425)	0.887** (0.283)	0.129 (0.334)	0.981** (0.264)	0.495 (0.473)
<i>N</i>	723	723	723	723	723	723	723	723	723	723
Aantal scholen	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91

Robuuste standaardfout tussen haakjes, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$