



Frederik Smit  
Geert Driessen

# Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool

**its** wetenschap  
voor beleid  
en samenleving

ALLOCHTONE OUDERS EN DE PEDAGOGISCHE FUNCTIE  
VAN DE BASISCHOOL



Allochtone ouders en de pedagogische functie  
van de basisschool

Frederik Smit  
Geert Driessen

Nijmegen, juni 2002

ITS - Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is € 14,-  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smit, Frederik

Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool. / Frederik Smit &  
Geert Driessen - Nijmegen: ITS

ISBN 90 – 5554 - 198 - 2

NUGI 722

© 2002 Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit  
te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze  
uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of  
op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de  
voorafgaande schriftelijke toestemming van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen te  
Nijmegen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any  
other means without written permission from the publisher.

## Voorwoord

De stad Rotterdam heeft ongeveer 600.000 inwoners met in totaal meer dan 150 nationaliteiten. Ongeveer de helft van de leerlingen in het basisonderwijs is van allochtone afkomst. Het gemeentebestuur streeft er naar voor alle leerlingen een kwalitatief goed onderwijs aan te bieden en in het aanbod rekening te houden met de specifieke culturele achtergronden van de leerlingen. De gemeente ontwikkelt een beleid om allochtone ouders, de school en de buurt te laten samenwerken. Allochtone ouders wil men nadrukkelijk bij educatieve activiteiten betrekken, omdat zij een sleutelrol vervullen bij de afstemming tussen opvoeding thuis en het onderwijs op school. Teneinde het beleid van de gemeente desgewenst te kunnen bijstellen is op verzoek van Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam een onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool. Van dit onderzoek wordt hier verslag van gedaan. Het startte in januari 2001 en is afgesloten in april 2002.

Het onderzoek is uitgevoerd binnen het thema Organisatie van het Onderwijs van het ITS door dr. Frederik Smit en dr. Geert Driessen. De onderzoekers zijn op een zeer constructieve wijze bij opzet en rapportage begeleid door drs. Paul Hoop van de Dienst Stedelijk Onderwijs Rotterdam.

Een speciaal woord van dank geldt de beleidsmedewerkers van grote steden in Europa en onderzoekers in Europa, de Verenigde Staten en Canada die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

ITS  
Nijmegen, juni 2002

dr. J.W. Winkels  
directeur



# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	v
<b>1. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen</b>	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling, onderzoeksvraag, -opzet en -uitvoering	1
1.3 Resultaten	2
1.4 Conclusies	4
1.5 Aanbevelingen	5
<b>2. Achtergronden</b>	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Achtergronden van de relatie ouders en school	7
2.2.1 Formele en organisatorische aspecten	11
2.2.2 Communicatie tussen (allochtone) ouders en school	13
2.2.3 Ouders en de pedagogische functie van de basisschool	14
2.3 Aanleiding en doel van het onderzoek	15
2.4 Leeswijzer	16
<b>3. Onderzoeksopzet en -uitvoering</b>	17
3.1 Onderzoeksopzet	17
3.2 Fase 1: Literatuurstudie	17
3.3 Fase 2: ‘Policy Delphi’ onderzoek onder internationale deskundigen	18
<b>4. Ontwikkelingen in de samenwerking tussen ouders en school</b>	23
4.1 Inleiding	23
4.2 Ontwikkelingen in verhouding tussen ouders en school	23
4.3 Internationale trends	26
4.4 Ouderparticipatie: een model	30
4.5 Partnerschap tussen allochtone ouders en de basisschool	37
4.6 Verbetering dialoog tussen (allochtone) ouders en onderwijs	48
4.7 Samenvattend	49



<b>5. Samenwerkingsprojecten tussen scholen en allochtone ouders</b>	53
5.1 Inleiding	53
5.2 Ontwikkelingen in de relatie school, ouders en lokale gemeenschap	53
5.3 Schoolgebaseerde benadering	54
5.4 Gemeenschapgebaseerde benadering	56
5.5 Rol bevoegd gezag	62
5.6 Samenvattend	68
<b>6. Succesvolle sturingsmechanismen wat betreft afstemming tussen allochtone ouders en school</b>	71
6.1 Inleiding	71
6.2 Dynamiek in de relaties tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling	71
6.3 Samenhang tussen ‘driving forces’ ter verbetering van de pedagogische functie van de school	80
6.3.1 Partnerschapsstructuur	81
6.3.2 Partnerschapscultuur	83
6.3.3 Vaardigheid in partnerschap	84
6.3.4 Bereidheid tot partnerschap	86
6.4 Samenvattend	87

# 1 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

## 1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten samengevat. We beginnen met de probleemstelling, de onderzoeksvraag, -opzet en -uitvoering (paragraaf 1.2). In paragraaf 1.3 worden de resultaten gepresenteerd per onderzoeksvraag. In paragraaf 1.4 worden conclusies getrokken. De laatste paragraaf geeft enkele aanbevelingen.

## 1.2 Probleemstelling, de onderzoeksvraag, -opzet en -uitvoering

Op verzoek van de Dienst Stedelijk Onderwijs (DSO) te Rotterdam heeft het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) een uitgevoerd naar de relatie tussen allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool. Het onderzoek startte in januari 2001 en is afgesloten in april 2002.

De probleemstelling van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

1. Wat zijn de oorzaken van de ervaren verschillen in opvoedingsverantwoordelijkheden tussen groepen allochtone ouders en scholen?
2. Wat zijn succesvolle sturingsmechanismen ten aanzien van de afstemming tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen?

De onderzoeksopzet omvatte twee fasen:

1. Een literatuurstudie naar het functioneren van de pedagogische functie van het onderwijs ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag.
2. Een 'Policy Delphi' onderzoek onder internationale experts op het terrein van de pedagogische relatie ouders-school ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag.

### 1.3 Resultaten

Per onderzoeksvraag worden de belangrijkste uitkomsten weergegeven.

*Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de oorzaken van de ervaren verschillen in opvoedingsverantwoordelijkheden tussen groepen allochtone ouders en scholen?*

Uit onderzoek naar de relaties tussen allochtone ouders en school blijkt dat er grote verschillen zijn, niet alleen tussen de onderscheiden allochtone groepen, maar ook daarbinnen, hoe men aankijkt tegen de opvoedingsverantwoordelijkheid van de ouders, de school en hoe deze op elkaar af te stemmen. Deze verschillen in perceptie tussen groepen van allochtone ouders hangen samen met: leeftijd, verblijfsduur, generatie, geslacht, opleidingsniveau, regio van herkomst, en taalvaardigheid, en bovendien met verschillen in de leeftijd en onderwijsfase van hun kinderen. In zijn algemeenheid blijkt dat alle allochtone groepen onderwijs zeer belangrijk vinden en ook hoge aspiraties koesteren voor hun kinderen. Vanwege het ontbreken van een goed inzicht in het onderwijsstelsel en het ontberen van een goede Nederlandse taalvaardigheid zijn die aspiraties echter niet altijd realistisch. Een veel gehoorde klacht is dat de Nederlandse scholen te weinig competitief zijn, te weinig gericht op prestaties, qua pedagogische aanpak te slap en te egalitair zijn, en bovendien dat er onvoldoende recht wordt gedaan aan culturele en religieuze verschillen. Een belangrijk deel van de allochtone ouders is – al dan niet actief - op een of andere wijze bij het onderwijs betrokken, maar voelt zich niet altijd serieus genomen door de leerkrachten. Onduidelijk is voor veel ouders wat van hen verwacht wordt. Een goede communicatie lijkt een belangrijke voorwaarde om de relatie allochtone ouders – school te verbeteren.

*Onderzoeksvraag 2: Wat zijn mogelijke succesvolle sturingsmechanismen ten aanzien van de afstemming tussen (allochtone) ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen?*

Voor het realiseren van effectieve ouderparticipatie is het van belang dat vormen van ouderbetrokkenheid integraal onderdeel uitmaken van de missie van de school, waarin de pedagogische functie c.q. de pedagogische opdracht van de school is verwerkt. Om dit te realiseren moeten scholen een goede balans weten te vinden tussen de interne en externe omgeving. De schoolleider speelt hierbij een belangrijke rol. Schoolleiders zouden in het kader van de bevordering van de afstemming tussen (allochtone) ouders

en de school over onderwijs- en opvoedingskwesties, intermediairs en onderhandelaars moeten worden die complexe strategieën gebruiken om de balans te vinden tussen institutionele autonomie en externe participatie. Zij zouden een externe gerichtheid moeten hebben, meer en meer dienen te opereren in de lokale gemeenschap buiten hun school en tegelijkertijd de gemeenschap binnen moeten brengen in hun school. Schoolleiders van dergelijke dynamische scholen geven zo leiding aan het bouwen van bruggen tussen hun scholen en de omringende wereld. Op deze manier kan de 'fit' tussen de opvoedingswereld van (allochtone) ouders, de onderwijswereld op school en de lokale gemeenschap worden gerealiseerd.

Voor het bevorderen van wederzijdse relaties tussen school en de gemeenschap om de positie van allochtone ouders te versterken zijn er de laatste tijd in verschillende landen aanzetten gegeven en initiatieven ontwikkeld voor experimenten met ouderparticipatie. Deze kunnen variëren van het stimuleren van een open relatie tussen ouders en school, naar actieve ouder- en gemeenschapsparticipatie in het bestuur en beleid van de school, tot een sterke samenwerking tussen school en de lokale gemeenschap (*educatief partnerschap*) en tussen school, ouders en gemeenschap ('*communities*'). De gedachte van ouders en school als 'educatieve partners' impliceert een tweerichtingsverkeer en doorbreekt daarmee de eenzijdige relatie waarvan bij formele ouderparticipatie sprake is. Het is een proces waarin de partners er op uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen welke normen en waarden te hanteren met als doel het leren en de ontwikkeling van leerlingen (sociale competenties) te bevorderen. Het succesvol aangaan en realiseren van dergelijke wederzijdse relaties, en daarmee van 'educatief partnerschap', veronderstelt een organisatie waarin sprake is van een open communicatie en dialoog tussen ouders, leerkrachten, en directie en waarin docenten en ouders zich als partners zien die in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de doelen en inrichting van de school. Om dit te realiseren is een verandering van de structuur van scholen nodig in de richting van een open systeem dat flexibel en responsief is voor externe ontwikkelingen. In de praktijk hebben docenten eerder de neiging, veelal onder verwijzing naar hun professionaliteit en verworven expertise, om zich af te schermen van ouders en zich zo te beschermen tegen een te grote invloed en betrokkenheid van ouders bij hun werk. Als ouders teveel betrokken raken bij het dagelijkse werk van docenten ontstaan er allerlei persoonlijke en professionele spanningen tussen ouders en docenten. Om deze spanningen op te lossen dienen docenten te beschikken over verschillende strategieën om met een diverse populatie van ouders om te gaan, zich open te stellen voor ouders en open met hen te communiceren en zinvolle positieve samenwerkingsrelaties te ontwikkelen.

Een geïntegreerde planmatige aanpak vormt een voorwaarde voor een goede afstemming tussen allochtone ouders en scholen wat betreft de normen- en waardenontwikkeling en sociale vaardigheden van leerlingen. Het is belangrijk dat scholen ‘tools’ in handen krijgen om op een adequate wijze in te spelen op verschillen in belevingswereld, aanwezig kennis, vaardigheden en culturele achtergronden van uiteenlopende groepen ouders.

De basis voor samenwerking tussen leerkrachten en (allochtone) ouders is niet alleen gebaseerd op een zakelijke deal tussen partners, maar ook op een gedeeld patroon van normen en waarden, vertrouwen en respect voor elkaars kwaliteiten. Daarnaast moet men uiteraard niet alleen gericht zijn op eigenbelang, maar ook oog hebben van de belangen van de ander. Het is noodzakelijk dat personeelsleden *bereid* en *in staat* zijn tot samenwerking met verschillende groepen allochtone ouders om met hen op één lijn te komen. Scholing van leerkrachten in interculturele communicatie is een absolute voorwaarde waaraan voldaan moet worden opdat leerkrachten en allochtone ouders optimaal wederzijds van elkaars kwaliteiten kunnen profiteren. Dit ruilprincipe kan een brug vormen tussen de opvoeding thuis, het onderwijs op school en deelname aan activiteiten in de lokale gemeenschap.

Bij de contacten tussen ouders, families, scholen en welzijnsinstellingen gaat het om een wederzijds leerproces. Daarom is het goed om zowel gezamenlijke als aparte trainingen te organiseren voor leraren en groepen allochtone ouders.

#### **1.4 Conclusies**

1. Uit het onderzoek blijkt dat er grote verschillen zijn tussen en binnen groepen allochtone ouders met betrekking tot de ideeën die men heeft over de opvoedingsverantwoordelijkheid van de ouders en de school.
2. Leraren zijn vaak niet voldoende toegerust om de communicatie met allochtone ouders over de afstemming van de opvoedingsverantwoordelijkheid van ouders en school te initiëren.
3. Wereldwijd zijn aanzetten te vinden om een dialoog te starten over vormen van afstemming en samenwerking tussen (allochtone) ouders, de onderwijssector, andere dienstverleners en sleutelfiguren uit de lokale gemeenschap over opvoedings- en onderwijsvraagstukken. Het uitgangspunt daarbij is: je hebt een dorp nodig om een kind op te voeden; iedereen moet serieus worden genomen en iedereen kan van elkaar leren.

4. Het schoolmanagement speelt een sleutelrol bij het stimuleren en uitbouwen van samenwerkingsverbanden tussen allochtone gezinnen, onderwijs, de wijk of buurt (en opleidingen).
5. Leerkrachten en ouders zijn slecht geïnformeerd over elkaars opvoedingsideeën en -praktijken. Noodzakelijke voorwaarden voor leerkrachten om de samenwerking met allochtone ouders gestalte te kunnen geven zijn: omgangskundigheid, de bereidheid zich te verdiepen en interculturele communicatie én allochtone ouders als volwaardige partners te zien waarmee een positieve relatie opgebouwd dient te worden.
6. Leerkrachten kunnen voorbereid worden om een partnerschapsrelatie met ouders op te bouwen via opleiding (kennis bezitten van Epsteins zes typen van ouderbetrokkenheid), een visie aangereikt krijgen door het schoolteam over de samenwerking met ouders, (bij)scholing, kennis verwerven van ‘good practices’ op andere scholen en een inwerktraject bij de aanstelling op een school te volgen.
7. Een school moet zélf formuleren welke doelen ze wil bereiken op het terrein van de relatie ouders-school-gemeenschap, die gedragen en uitgevoerd worden door het schoolteam, rekening houdend met de specifieke kenmerken van de ouders. Dit beleid dient financieel stevig onderbouwd te worden, eventueel met behulp van externe financiering.
8. Duidelijke procedures en heldere communicatiepatronen (vastgelegd in een communicatieplan) zijn belangrijke aandachtspunten bij het ontwikkelen van een partnerschapsstructuur op bestuurs-, school- en groepsniveau waarbij allochtone ouders, scholen en welzijnsinstellingen worden betrokken.

## **1.5 Aanbevelingen**

Gegeven de voorgaande conclusies komen we tot de volgende aanbevelingen.

1. Scholen dienen te transformeren van gesloten tot open systemen waar allochtone ouders een plaats krijgen binnen de schoolorganisatie met mogelijkheden om samen te werken met andere ouders en leraren. Allochtone ouders zouden verschillende rollen moeten kunnen uitproberen om verantwoordelijkheid te leren nemen voor de sociale competenties van hun kinderen.

2. Leraren moeten een 'professionele' relatie tot allochtone ouders ontwikkelen: bereid zijn met allochtone ouders in gesprek te gaan over hun vak en over een 'toolbox' met strategieën beschikken om positieve samenwerkingsrelaties met alle groepen ouders aan te knopen.
3. Het potentieel aan talenten en mogelijkheden bij allochtone ouders zou nadrukkelijker aangeboord moeten worden om met de school mee denken over opvoedings- en onderwijsvraagstukken. Dit betekent dat allochtone ouders directer aangesproken dienen te worden op hun opvoedingsverantwoordelijkheid binnen de context van het onderwijs.
4. Scholen zouden jaarlijks expliciete doelen moeten vaststellen hoe en op welke wijze zij de samenwerking met de allochtone ouders gestalte willen geven, wat hun ambities zijn en wat ze van de ouders verwachten.
5. De interprofessionele samenwerking zoals 'meelopen' met een beroepskracht uit een andere sector ('jobshadowing'), samen met collega's een werkbezoek aan een andere school afleggen waar men goede resultaten behaalt in de samenwerking met allochtone ouders (leren van 'good practices'), dient te worden gestimuleerd.
6. Het management zou de samenwerking met allochtone ouders krachtig kunnen stimuleren door te wijzen op het feit dat je over het algemeen het beste leert door daadwerkelijk samen iets te doen ('learning by doing').
7. Het management dient leraren ruime faciliteiten te verschaffen om 'interprofessioneel' te kunnen werken en hierin (bij)geschoold te worden. Bij dit laatste zou nadrukkelijk gedacht kunnen worden aan de inzet van OALT-leerkrachten, dit op basis van gelijkwaardigheid.

Tot slot. In aansluiting op bovengenoemde aanbevelingen heeft de DSO het ITS inmiddels opdracht gegeven tot uitvoering van onderzoek naar de wederzijdse verwachtingen en wensen van nieuwe groepen allochtone ouders ten aanzien van het basisonderwijs en educatieve activiteiten in Rotterdam. In dit onderzoek komen ouders van de grootste nieuwe allochtone groepen zelf aan het woord, welke afkomstig zijn uit onder andere: Pakistan, China, Somalië, Dominicaanse Republiek en Rusland.

## 2 Achtergronden

### 2.1 Inleiding

In dit rapport wordt een onderzoek beschreven naar de relatie tussen allochtone ouders en pedagogische functie van de basisschool. Paragraaf 2.2 geeft een beschrijving van de achtergronden van de relatie ouders en school. In paragraaf 2.3 komt de probleemstelling aan de orde. Paragraaf 2.4 schetst de verdere opbouw van het rapport.

### 2.2 Achtergronden van de relatie ouders en school

Onder de pedagogische opdracht van de school kan worden verstaan de hulp aan en begeleiding van jonge mensen op weg naar volwassenheid en deelname aan het maatschappelijk leven.<sup>1</sup> Van oudsher wordt het betrekken van allochtone ouders en ouders uit de lagere sociaal-economische milieus bij de school als een belangrijk beleidsinstrument gezien om de kloof tussen gezin en school enigszins te overbruggen. Sommige scholen slagen er beter dan andere in om iets aan de onderwijsachterstanden te doen. De laatste jaren is de belangstelling voor de rol van de pedagogische opdracht van de school en de invloed van ouders op het onderwijs en op het bestuur toegenomen. Internationaal gezien wordt de ‘pedagogische dialoog’ over afstemming tussen de waardenopvoeding in het gezin en school, het vergroten van de betrokkenheid van ouders en (het bestuur van) de lokale gemeenschap bij het onderwijs als een strategie voor het bevorderen van de effectiviteit en de verbetering van het onderwijs steeds meer benadrukt.<sup>2</sup>

---

1 Klaassen, C. & H. Leefderink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

2 Berreth, D. & S. Berman (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54, (8), 24-27.

Fowler, C. & R. Klebs Corley (1996). Linking families. Building community. *Educational Leadership*, 53, (7), 24-26.



Kinderen boeken op school betere prestaties als hun ouders nauw betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen.<sup>1</sup> In het verlengde hiervan worden ook steeds meer pleidooien gehouden om activiteiten van de overheid, scholen, (allochtone) ouders en lokale gemeenschappen meer op elkaar te betrekken en daarmee de veelal bestaande scheiding tussen de school en de externe omgeving te doorbreken. Maatschappelijke, politieke en onderwijskundige ontwikkelingen vereisen bovendien ook steeds meer een gerichtheid op en bewustzijn van scholen voor externe ontwikkelingen.<sup>2</sup>

Onder invloed van secularisering, individualisering, fragmentarisering van waarden-systemen en het multicultureler worden van samenlevingen staan de pedagogische en socialiserende functie van de school, de overdracht van waarden en normen en de daarmee verband houdende opvoedingstaken in diverse West-Europese landen weer hoog op de politieke en maatschappelijke agenda.

In Nederland ligt het primaat van de opvoedingsverantwoordelijkheid sterk bij het gezin. De taakverdeling is veelal duidelijk: de school onderwijst, de ouders voeden op. Tussen allochtone en autochtone ouders zijn er echter verschillen in de wijze waarop de opvoedingsverantwoordelijkheden worden ervaren.<sup>3</sup> En problemen die allochtone ouders thuis hebben met betrekking tot de morele en sociale ontwikkeling van hun kinderen blijken doorgaans op school nauwelijks aan bod te komen.<sup>4</sup>

Kinderen brengen echter steeds minder tijd door in de opvoedings sfeer van het gezin en meer in andere opvoedings situaties. Leerkrachten krijgen te maken met 'nieuwe' typen gezinnen: bijvoorbeeld een toename van het aantal eenoudergezinnen, moeders die steeds meer verplichtingen buitenshuis hebben, toename van tweeverdieners. Er is ook een ontwikkeling dat ouders als consumenten gemak, service en tijdsbesparing willen. Leerkrachten worden steeds meer beschouwd als probleemoplosser, partner, medeopvoeders of verzorger. Tegelijkertijd is er de ontwikkeling dat ouders (meer dan voorheen) ook een groot deel van de (mede)verantwoordelijkheid op zich willen ne-

---

1 Epstein, J. (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdal: N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

2 Smit, F., H. Moerel & P. Slegers (1999). Experiments with the role of parents in primary education in the Netherlands. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/KUN/SCO-Kohnstamm Instituut.

3 Driessen, G. & J. Bezemer (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*. Nijmegen: ITS.

4 Zie ook Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

men voor wat hun kinderen leren.<sup>1</sup> Daarnaast is er de laatste jaren een ontwikkeling gaande in de richting van meer aandacht voor het betrekken van (allochtone) ouders bij het beleid en bestuur van het onderwijs.<sup>2</sup>

Vragen die naar aanleiding van het bovenstaande kunnen worden gesteld zijn de volgende: Speelt deze ontwikkeling zich ook in andere landen af en vindt daar ook een vergelijkbare discussie plaats over verschillen in opvoedingsverantwoordelijkheden van (groepen) ouders naar scholen/opvoedingsinstellingen? Wat kunnen we in Nederland van deze ervaringen leren? Welke strategieën en vormen van afstemming en samenwerking tussen ouders thuis en de school met betrekking tot opvoeding en overdracht van waarden en normen zijn succesvol? Hoe kan de (lokale) overheid daarin een stimulerende factor vormen?

Door het streven naar het vergroten van de autonomie van scholen, een trend die zich internationaal voordoet, is de roep om ouders en ook de gemeenschap meer actief te betrekken bij scholen toegenomen.<sup>3</sup> In diverse landen in Europa zijn initiatieven gestart om de pedagogische relatie met de ouders te verstevigen.<sup>4</sup> In Nederland is op 1 augustus 1998 de zogenaamde Kwaliteitswet in werking getreden die moet leiden tot een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.<sup>5</sup> Het is de bedoeling dat elke basisschool een *schoolgids* uitgeeft waarin men verantwoording aflegt aan ouders en leerlingen over de doelen, activiteiten en resultaten van de school. In het *schoolplan* maakt de school melding van onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en kwaliteitszorg. Iedere basisschool dient ook over een *klachtenregeling* te beschikken. Of de door de school verstrekte informatie de ouders bereikt, wat ouders van deze vormen van informatieverstrekking vinden en of ze er hun voordeel mee doen is onbekend.

---

1 Smit, F. & J. Claessen (1997). Hebben ouders invloed op de identiteit van de school? In: C.A.M. Hermans & J.P.A. van Vugt (Eds.), *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een geseclariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 105-129). Den Haag/Nijmegen: ABKO/Katholiek Studiecentrum.

2 OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

3 Goldring, E.B. & A.V. Sullivan (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In: K. Leithwood et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

4 Macbeth, A. (1993). Parental duties, obligations and rights. In: F. Smit, W. van Esch & H. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education*. Nijmegen: ITS.

5 Staatsblad 1998, 398.

Het schoolteam kan uit verschillende soorten strategieën kiezen om de gestelde doelstellingen met ouderbetrokkenheid te bereiken. Strategieën die schoolteams hanteren om ouders te betrekken bij de pedagogische functie van het onderwijs veronderstellen een visie van het team op de school als gemeenschap waar ouders een rol in kunnen spelen: een ‘grondhouding’ dat onderwijs op school en opvoeding thuis in elkaars verlengde liggen, ouders en leerkrachten gezamenlijke waarden hebben, een gevoel van saamhorigheid, het bestaan van een bondgenootschap, c.q. partnerschap met gemeenschappelijke doelen.<sup>1</sup>

Epstein hanteert een indeling van zes typen van ouderbetrokkenheid: voorzien in basisvoorwaarden, communicatie met de school, vrijwilligershulp, thuis steun verlenen, deelname aan de besluitvorming, samenwerking tussen school en ‘community’.<sup>2</sup> Uit onderzoek blijkt dat het voorzien in *basisvoorwaarden* en vooral de *communicatie* tussen ouders en school (over opvoeding) verbeterd zou kunnen worden.<sup>3</sup> Afstemming zou vooral gezocht dienen te worden in de voorwaarden om van elkaar te leren: het verkleinen van de culturele verschillen tussen thuis en school.<sup>4</sup> Met name wanneer de school intervenueert in gezinnen kan het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij onderwijs een belangrijke rol spelen bij het beter afstemmen van opvoeding en onderwijs en de optimalisering van de onderwijskansen.<sup>5</sup>

Voorwaarden voor participatie c.q. *vrijwilligerswerk* van (migranten)ouders zijn onder andere<sup>6</sup>: het scheppen van een klimaat dat ouders uitnodigt te participeren, een herkenbaar patroon ontwikkelen in de manier waarop leerkrachten met ouders

---

1 Smit, F., J. Doesborgh & N. van Kessel (2000). *Een extra klontje roomboter? Onderzoek naar de rol van ouders bij de levensbeschouwelijke identiteit op katholieke scholen, de houding van ouders ten opzichte schoolbesturen en de behoefte aan bijscholing voor alternatieve besturen van openbare scholen*. Nijmegen: ITS.

2 Epstein, J. (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In: A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdal: N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

3 Veen, A. & M. van Erp (1995, 1997). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel I: Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool. Deel II: Basisscholen in Rotterdam over de relatie met de ouders*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-KI/FAO.

4 Klaassen, C. & H. Leeferink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

5 Meijnen, G.W. (1996). Ouderparticipatie van concept tot praktijk. In: K. Autar, C. Gelauff-Hanzon, M. de Jong & G. Walraven (Eds.) (1996). *Ouders en school. Strategieën voor versterking van de relatie tussen ouders en school. Strategieën voor versterking van de relatie tussen ouders en school*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

6 Zie: Smit (1991); Veen & Van Erp (1995, 1997).

Zie Crozier, G. (1999). Is it a case of ‘We know when we’re not wanted’? The parents’ perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41, (3), 315-328.

omgaan en informatie uitwisselen, het afstemmen van de schoolcultuur op de ouderpopulatie, contactvormen creëren die bij ouders aanslaan. Daaraan voorafgaand is een voorwaarde dat het primaire proces van overdracht in de school goed verzorgd is en leerkrachten zich optimaal inzetten voor hun werk.<sup>1</sup> Een belangrijke 'kindfactor' is de prestatiemotivatie en een positief gevoel ten aanzien van de school.<sup>2</sup> Inspirerende, kwalitatief 'goede' scholen waar iedere leerling optimaal presteert onderscheiden zich van de middelmaat door een doordachte onderwijsfilosofie, ouders die deelnemen aan de besluitvorming over de veranderende omgang met leerlingengroepen, ouders of buurtgemeenschappen (*samenwerking tussen school en community*) en ouders die trots zijn om deel uit te maken van een schoolgemeenschap.<sup>3</sup> In het onderhavige onderzoek is met name aandacht besteed aan verschillen en veranderingen in het opvoedingsdenken en de verwachtingen ten aanzien van opvoedingsverantwoordelijkheid van ouders, school en overheid.

### 2.2.1 Formele en organisatorische aspecten

#### Schoolniveau

##### *Schoolbestuur*

Ouders van leerlingen van *openbare scholen* hebben, voor zover zij althans ook ingezetenen zijn van de gemeente, invloedsmogelijkheden op het onderwijs via de uitoefening van hun stemrecht voor de gemeenteraad en via een integrale bestuursvorm, een bestuurscommissie en een gemeenschappelijke regeling zoals bedoeld in de Wet gemeenschappelijke regelingen. Sinds februari 1997 is ook mogelijk om een openbare rechtspersoon of een stichting als het bestuur van het openbaar onderwijs in te stellen. Deze regeling stelt als verplichting dat het bestuur een bepaald aantal personen telt die zijn benoemd op bindende voordracht van de ouders van de leerlingen die zijn ingeschreven op de betrokken school of scholen. Minstens een derde deel van de bestuursleden, maar geen meerderheid, wordt op deze wijze benoemd. Er is dus sprake van ouderinvloed op de samenstelling van het bestuur van een openbare school. De WBO stelt geen specifieke eisen aan de samenstelling van het bestuur van een *bijzon-*

---

1 Zie Meijnen (1991).

2 Gelauff-Hanzon, C.W. (Ed.) (1996). *Onderwijsvoorlichting: incidenteel of structureel? Analyse van projecten voor allochtone ouders en leerlingen. PEWA rapport 5*. Leiden: PEWA.

3 Zie ook: Rinnooy Kan, H.G., in 't Veld, R. & de Vijlder, F. (2000). *Bij de les*. Max Geldens Stichting voor maatschappelijke vernieuwing.

*dere school*. Hoewel daartoe geen wettelijke verplichting bestaat, blijken ouders in ruime mate te participeren in schoolbesturen.<sup>1</sup>

#### *Medezeggenschapsraad*

De wetgever beoogt via de Wet medezeggenschap onderwijs 1992 (WMO 1992) de betrokkenen bij de school daadwerkelijk invloed te verlenen op de besluitvorming binnen de scholen, niet door verbreding van de samenstelling van het bestuur, maar door middel van een medezeggenschapsraad. Dit door wetgeving gesanctioneerde en voor de beleidsvorming ingestelde medezeggenschapsorgaan bestaat in het basis-onderwijs uit vertegenwoordigers van ouders en leerkrachten. Dat de WMO 1992 de geleding ouders in de medezeggenschapsraad een plaats toekent is mede op te vatten als een erkenning van hun *opvoedkundige verantwoordelijkheid*. De wet legt een verband tussen het bevoegd gezag en de medezeggenschapsraad: de vertegenwoordigers van verschillende groeperingen hebben bepaalde rechten ten opzichte van het schoolbestuur. Maar het schoolbestuur blijft uiteindelijk verantwoordelijk, dat wil zeggen: het is naar de landelijke overheid toe de enige partij die de school vertegenwoordigt.<sup>2</sup>

#### *Ouderraad*

Naast de medezeggenschapsraad is er op veel basisscholen een ouderraad ingesteld.<sup>3</sup> Een ouderraad is een uit en door ouders samengestelde groep die activiteiten organiseert voor de leerlingen en hun ouders. Te denken valt daarbij aan jaarlijks terugkerende activiteiten zoals schoolreisjes en sinterklaasvieringen, maar ook aan meer onderwijsinhoudelijke activiteiten zoals assisteren bij het leesonderwijs en het opzetten van een documentatiecentrum. De ouderraad stelt zich doorgaans tot taak te bevorderen dat ouders ondersteunende werkzaamheden voor de school kunnen verrichten.

---

1 Smit, F. & J. Claessen (1997), Hebben ouders invloed op de identiteit van de school? In: C.A.M. Hermans & J.P.A. van Vugt (Eds.). *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een geseclariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 105-126). Den Haag/Nijmegen: ABKO/Katholiek Studiecentrum.

2 Akkermans, P.W.C. (1987). Ouders als dragers van de vrijheid van onderwijs. In: *Onderwijsrecht 6, Verlangd onderwijs en scholenplanning*. Studieconferentie d.d. 20 november 1987 georganiseerd door de Vereniging van Onderwijsrecht en het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen. Zwolle: Tjeenk Willink.

3 Het staat ouders vrij voor het model van de oudervereniging te kiezen als samenwerkingsmodel. Een oudervereniging is een privaatrechtelijke rechtspersoon die gelden en goederen kan bezitten en beheeren (afd. 1, artikelen 26-52, boek 2 BW). Het bestuur van de oudervereniging is doorgaans de ouderraad van de school.

Naast deze praktische taken heeft de ouderraad in de regel ook een adviserende taak ten behoeve van de medezeggenschapsraad. Volgens art. 26 tweede lid van de WMO 1992 kan de ouderraad gevraagd of ongevraagd advies uitbrengen aan de medezeggenschapsraad over onderwerpen die de ouders in het bijzonder aangaan. De ouderraad hoeft zich echter niet uitsluitend tot de medezeggenschapsraad te wenden, maar kan ook acties richting het bevoegd gezag ondernemen.

## **Groepsniveau**

### *Betrokkenheid individuele ouders*

De inspraak van ouders op groepsniveau is niet wettelijk geregeld. Schoolteams organiseren doorgaans activiteiten om ouders bij de school te betrekken door informatie te geven over de school in het algemeen en de groep waarin de leerlingen geplaatst zijn in het bijzonder (organiseren van algemene ouderavonden, groepsouderavonden, de uitgave van een mededelingenblad). Voorwaarden voor de optimale betrokkenheid van ouders op school- en groepsniveau zijn met name: de wijze waarop betrokkenen met elkaar omgaan (cultuur) en de mate waarin men bereid is het proces van ‘partnership’ gezamenlijk aan te gaan (bereidheid).

### **2.2.2 Communicatie tussen (allochtone) ouders en school**

Gezin en school zijn beide verantwoordelijk voor de opvoeding van kinderen, maar hebben niet dezelfde functie. Het gezin is in de eerste plaats een affectieve zorggemeenschap: toevluchtsoord en uitvalsbasis tegelijkertijd. De school is de verbindingschakel naar de toekomstige arbeidsparticipatie en de maatschappelijk deelname. Een belangrijke schakel is de afstemming tussen gezin en school is hoe ouders, leerlingen en leerkrachten aankijken tegen de opvoedende taak van de docent.<sup>1</sup>

Wanneer leraren, ouders en leerlingen zaken met elkaar moeten regelen, kan er worden onderhandeld. Onderhandelen is dan een van de strategieën om een doel te bereiken.<sup>2</sup> Juist in het onderhandelingsritueel ontdekt men dat anderen ook eisen en belangen hebben die niet altijd te verenigen zijn met eigen ideeën daarover. En onderhandelen leer je het beste door het gewoon te doen en later (samen) terug te kijken op gemaakte fouten. Het bereiken van overeenstemming na een onderhandeling geeft een

---

1 Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In: T. Pels (Ed.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 139-171). Assen: Van Gorcum.

2 Mastenbroek, W. (1984). *Onderhandelen*, Utrecht: Het Spectrum.

goed gevoel en is vaak een opluchting: je krijgt er iets voor in de plaats, namelijk dat twee partijen het met elkaar eens zijn, zonder dat zij het gevoel hebben dat er te veel is ingeleverd.

Voor (groepen) allochtone ouders kunnen de marges om met de leerkrachten te overleggen en te onderhandelen kleiner zijn, omdat dat niet altijd gangbaar is in het land van herkomst en dat ze nog maar een relatief korte tijd in Nederland verblijven.<sup>1</sup> Daarnaast speelt het natuurlijk ook een belangrijke rol dat allochtone ouders vaak zelf geen of weinig opleiding hebben genoten en dat ze de Nederlandse taal niet machtig zijn. Bovendien spelen er nog ook religieus-culturele factoren mee, bijvoorbeeld Moslim-moeders gaan niet met mannelijke leraren praten. Begrijpelijk hebben ouders thuis en leraren op school als het er op aan komt het laatste woord op hun 'eigen territorium': zij hebben opvoedingsverantwoordelijkheid ten aanzien van hun minderjarige kinderen<sup>2</sup> of zijn een inspanningsverplichting schuldig aan het bevoegd gezag<sup>3</sup>. Toch is het doorgaans niet altijd verstandig dat ouders en leraren op hun strepen gaan staan, omdat effectief onderhandelen een houding vereist om samen de problemen te willen oplossen.<sup>4</sup> Dit betekent dat de betrokkenen uitgedaagd moeten worden eigen verlangens onder ogen te zien, ze uit te spreken en ervoor op te komen, eigen wensen openhartig - assertief - tot gelding te leren brengen, maar ze ook als goede onderhandelaars op te geven wanneer ze niet haalbaar blijken. In de praktijk blijkt dat makkelijker gezegd dan gedaan.<sup>5</sup>

### 2.2.3 Ouders en de pedagogische functie van de basisschool

Ontwikkelingen als secularisatie en de komst van allochtonen naar de meeste West-Europese landen hebben er toe geleid dat de culturele, godsdienstige en levensbeschouwelijke diversiteit van de samenlevingen in Europa is toegenomen. De vraag is of ouders, die de primaire verantwoordelijkheid dragen voor de opvoeding van hun kinderen, in de gelegenheid zijn een school te kiezen die aansluit bij hun voorkeuren

---

1 Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.

2 Krachtens artikel 245 van het Burgerlijk Wetboek zijn ouders verplicht hun minderjarige kinderen te verzorgen en op te voeden.

3 In hoofdstuk 4 wordt hier nader ingegaan op de verantwoordelijkheid van de leerkracht.

4 Huguenin, P. (1994). *Zakboek voor onderhandelaars. Vuistregels, vaardigheden en valkuilen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu van Loghum.

5 Dekkers, P. (Ed.). (2001). *De staat van het kind. Opvoeding in Nederland* (pp. 19-23). Amsterdam: Dagblad Trouw.

en zodoende te zorgen voor een goede aansluiting tussen onderwijs en opvoeding. Daarbij gaat het zowel om de formele grondslag van de school, als om de wijze waarop de levensbeschouwelijke en pedagogische identiteit van de school in de dagelijkse praktijk gestalte krijgt, bijvoorbeeld in het schoolklimaat en in gedragsregels.

### 2.3 Aanleiding en doel van het onderzoek

In Rotterdam wonen mensen van meer dan 150 nationaliteiten en taalgroepen/culturen. Meer dan 60 procent van kinderen in het basisonderwijs heeft een allochtone achtergrond en relatief veel van deze leerlingen hebben grote leerachterstanden. Het Rotterdamse integratiebeleid n aanzien van etnische minderheden beoogt de totstandkoming van een samenleving, waarin de in Rotterdam verblijvende leden van etnische minderheidsgroepen ieder afzonderlijk en als groep een gelijkwaardige plaats en ontplooiingskansen hebben. Meer in het bijzonder betekent dit een streven naar een gelijkwaardige positie in de deelname van etnische minderheden aan onderwijs, arbeidsmarkt, inkomensverwerving en sociale activiteiten.

De Dienst Stedelijk Onderwijs heeft als taak het ontwikkelen en uitvoeren van het stedelijk onderwijsbeleid van de gemeente Rotterdam. Zij doen dit samen met de school- en instellingsbesturen, deelgemeenten, ondersteuningsinstellingen, andere gemeentelijke diensten en het bedrijfsleven.<sup>1</sup>

Tot nu toe hebben onderzoeken naar de relatie tussen (allochtone) ouders en basisschool vooral betrekking gehad op de tevredenheid van ouders<sup>2</sup> en de grootste doelgroepen van het integratiebeleid minderheden, namelijk Surinamers, Turken, Marokkanen, Kaapverdianen, Antilliaanse en Arubaanse ouders.<sup>3</sup> Voor deze groepen allochtonen bestaat een redelijk inzicht in en overzicht van (ontwikkelingen in) hun houding ten aanzien van het onderwijs.<sup>4</sup> Voor de nieuwe etnische groepen, die overwegend vallen onder de categorie vluchtelingen en statushouders, is dit niet het geval. De

- 
- 1 Dienst Stedelijk Onderwijs (2000). *Jaarplan 2001*. Rotterdam: Dienst Stedelijk Onderwijs.  
Dienst Stedelijk Onderwijs (2000). *Rotterdam Onderwijsstad*. Rotterdam: Dienst Stedelijk Onderwijs.
  - 2 Zie bijvoorbeeld: Forum, *Informatiekrant Openbaar Onderwijs Rotterdam*, OTP: ouders tevreden over school, 2, oktober 2000, p. 2.
  - 3 Vgl. ook: Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.  
Nijsten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.  
Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil?* Amsterdam: Het Spinhuis.
  - 4 Veen, A. & M. van Erp (1995, 1999). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel 1: Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool. Deel 1a: Antilliaanse en Arubaanse ouders In Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-Stedelijk Bureau FAO.



noodzaak om een beter inzicht te krijgen in hun relatie tot het onderwijs neemt echter toe. Bij deze groepen is namelijk duidelijk sprake van groei en de verwachting is dat deze trend zich in de komende 15 tot 20 jaar in versterkte mate zal blijven voordoen.<sup>1</sup> Drukken we de nieuwe etnische groepen uit als percentages van de totale bevolking in Rotterdam, dan komt hun aandeel nog maar net boven de één procent uit.<sup>2</sup> Blijft het aandeel van de minderheidsgroepen, waaronder de nieuwe etnische groepen, stabiel, dan verwacht het SCP dat in 2015 de meerderheid van de bevolking in de vier grote steden tot een minderheidsgroep behoort.<sup>3</sup>

De vragen van het onderhavige onderzoek hebben betrekking op het verkrijgen van inzicht in het (beïnvloeden van) verschillen van de opvoedingsverantwoordelijkheid tussen thuis en school in verschillende nationale contexten en de daarmee gepaard gaande (gewenste) veranderingsprocessen in opvoedings- en onderwijspraktijken.

De vraagstelling van het onderzoek is:

- Wat zijn de (oorzaken van de) ervaren (verschillen in de) opvoedingsverantwoordelijkheden tussen (groepen allochtone) ouders en scholen/opvoedingsinstellingen?
- Wat zijn mogelijke succesvolle sturingsmechanismen ten aanzien van de afstemming tussen (allochtone) ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen?

## 2.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk komen de onderzoeksopzet en -uitvoering aan de orde. Hoofdstuk 4 geeft een beeld van ontwikkelingen in de samenwerking tussen ouders en school. In hoofdstuk 5 behandelen we samenwerkingsprojecten tussen scholen en allochtone ouders. Hoofdstuk 6 biedt inzicht in succesvolle sturingsmechanismen ten aanzien van de afstemming tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen.

---

1 Besjes, K., B. Bulder & F. Kriek (1998). *Monitor kleine groepen integratiebeleid minderheden. Een vooronderzoek*. Leiden: Research voor Beleid.

Tillaart, H. van den, M. Olde Monnikhof, S. van den Berg & J. Warmerdam (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam*. Nijmegen: ITS.

2 Bron: CBS, sector Bevolking.

3 Sociaal en Cultureel Planbureau (1999). *Sociale en culturele verkenningen 1999*. Rijswijk: SCP.

### 3 Onderzoeksopzet en -uitvoering

In dit hoofdstuk schetsen we de onderzoeksopzet en –uitvoering.

#### 3.1 Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, waren twee deelstudies gewenst:

- a. een literatuurstudie naar verschillen in het functioneren van de pedagogische functie van het onderwijs (ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag);
- b. een ‘Policy Delphi’ onderzoek onder (internationale) experts op het terrein van de pedagogische relatie ouders-school naar de afstemming tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen (ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag).

#### 3.2 Fase 1: Literatuurstudie

##### *Doel*

Het doel was ‘*fact finding*’ wat betreft (verschillen in) het functioneren van de pedagogische functie van het onderwijs in relatie tot de ouders, de school(besturen) en (lokale) overheden op basis van literatuuranalyse. Ten tweede een samenhangend beeld schetsen van dominante ontwikkelingen in de pedagogische samenwerking tussen verschillende opvoedingscontexten in verschillende landen.

##### *Documentenanalyses*

Literatuurstudie op basis van (internationale) reviews van beleidsadviesgroepen en adviesraden, nationale en internationale (vergelijkende) onderzoeken die in de afgelopen jaren zijn verschenen over de pedagogische verantwoordelijkheid van de school, veranderingsprocessen wat betreft de afstemming tussen de school en (nieuwe groepen) allochtone gezinnen over pedagogische vraagstukken en onder welke voorwaarden opvoedingscontexten beter kunnen samenwerken binnen educatieve infrastructuren.

Er zijn documenten bestudeerd die een feitelijk beeld geven van aspecten en voorwaarden die van belang zijn om (allochtone) ouders, school, bestuur, overheid beter te laten samenwerken in het kader van de pedagogische opdracht van de school. Het belangrijkste selectiecriteria bij de keuze van het bronnenmateriaal was dat te raadplegen publicaties met name gebaseerd dienden te zijn op empirisch materiaal.

### 3.3 Fase 2: ‘Policy Delphi’ onderzoek onder internationale deskundigen

In een Delphi-onderzoek worden vragen of problemen voorgelegd aan deskundigen, die ieder vanuit de eigen specifieke deskundigheid of belangen die zij op een bepaald terrein hebben, een mening kunnen geven over de betreffende probleemstelling, in dit geval de afstemming (allochtone) ouders en school. Het onderzoeksproces bestaat uit meerdere rondes.

#### *Doel*

Het ‘Policy Delphi’ onderzoek<sup>1</sup> onder ter zake deskundigen uit verschillende landen had ten eerste tot doel een genuanceerd beeld te krijgen van mogelijke succesvolle sturingsmechanismen ten aanzien van de afstemming tussen (allochtone) ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling en sociale competenties van leerlingen. Ten tweede vaststellen welke beleidsconsequenties getrokken kunnen worden uit de onderzoeksresultaten.

#### *Onderzoeksgroep*

We benaderden experts op het terrein van de relatie ouders en school via vier panels:

- het ‘*ERNAPE-panel*’: European Research Network About Parents and Education, onderzoekersnetwerk wat betreft de relatie ouders – school (49 personen);
- het panel ‘*Roundtable on School, Family and Community Partnerships*’ dat met name bestaat uit Amerikaanse, Canadese, Australische onderzoekers en beleidsmedewerkers (8 personen);
- leden van de *Association of Moral Education*, het belangrijkste internationale forum van pedagogen, onderwijskundigen, psychologen en filosofen dat zich bezighoudt

---

1 De ‘Policy Delphi’ is een variant van een Delphi-onderzoek, waarbij beleidsproblemen, als leidraad dienen bij de opzet en uitwerking van een Delphi-onderzoek. Beleidsproblemen worden daarbij opgevat als beslissingsproblemen, waarbij het er om gaat een oplossing te vinden voor de keuze van een acceptabel alternatief in een krachtenveld van conflicterende meningen, standpunten, argumenten en opvattingen over de te volgen handelwijze.

- met de ontwikkeling van de pedagogische functie van socialiserende instanties en de sociale en morele opvoedingsprocessen die daarbij aan de orde zijn (8 personen)
- leden van de *DIECEC*: Developing Intercultural Education through Co-operation between European Cities, internationale forum van beleidsmedewerkers van grote steden (22 personen).

Voor het onderzoek zijn in totaal 87 deskundigen benaderd, die allen vanuit hun positie een goed inzicht hebben in de relatie ouders en school. 50 Experts waren bereid te participeren in de onderzoeksgroep. Bij de selectie van personen is rekening gehouden met:

- verschillen tussen de functies die de betreffende personen vervullen in de educatieve infrastructuur;
- de verschillende kwaliteiten die de personen hebben.

#### *Onderzoeksinstrument*

Er is gebruik gemaakt van een beknopte schriftelijke vragenlijst met open antwoord-categorieën.

#### *Te verzamelen informatie*

De verzamelde informatie had betrekking op:

- hoe leraren, management en bestuurders *voorbereid* kunnen worden om partnerschaprelaties te creëren met gezinnen van etnische minderheden en de buurt;
- welke *informatie* leraren nodig hebben om positieve relaties met gezinnen te onderhouden om hen betrokken te houden bij het onderwijs van hun kinderen gedurende de schoolperiode;
- hoe het bestuursbeleid scholen en buurtwerk kan *ondersteunen* bij de samenwerking met gezinnen van etnische minderheden.

Van de deelnemers werd gevraagd hun visie op de bovenstaande aspecten te geven en te beargumenteren. De bedoeling van de eerste ronde was om een overzicht te krijgen van een breed scala aan heersende ideeën en opvattingen.

Dit onderzoeksdeel verliep in twee fasen:

1. de 50 deelnemers gaven anoniem hun meningen en standpunten over de relatie (allochtone) ouders en school;
2. de onderzoekers vatten de antwoorden van de deelnemers samen en koppelden de antwoorden terug naar de participanten;

3. een deel van de deelnemers (22) is in de gelegenheid gesteld in de tweede ronde te reageren zodanig hun oorspronkelijke standpunten te herzien en eventueel aan te vullen.

Deze tweede ronde had tot doel de deelnemers met (sterk) afwijkende of onduidelijke standpunten de gelegenheid te bieden de eerdere standpunten nog eens te overwegen, aan te scherpen en – eventueel – te wijzigen wat betreft:

- de *noodzaak* van partnerschap tussen school, buurtwerk en allochtone ouders ('noodzaak doet bewegen');
- de *visie* op partnerschap ('visie geeft richting');
- de leuke kanten en het *succes* van partnerschap ('succes doet geloven');
- de *spirit* van bestuurders: het enthousiasmeren, het aanmoedigen van partnerschap ('spirit geeft kracht');
- *structuren* bij partnerschap ('structuren lokken uit');
- *capaciteiten* van schoolteams om partnerschaprelaties te realiseren ('capaciteiten maken haalbaar');
- de wijze waarop men in de praktijk via gemaakte afspraken (*systemen*) vorm geeft aan partnerschap ('systemen bekrachtigen'). Zie figuur 3.1.

Het discussiekarakter van de procedure leidde er toe dat er dieper doorgedrongen werd naar de werkelijke gronden van meningsverschillen. Bovendien werd zichtbaar in welke richting en op welke onderdelen de standpunten convergeerden, en over welke aspecten de meningen uiteen bleven lopen wat betreft de aanpak om:

- *alle ouders bij de school* te betrekken en niemand uit sluiten ('inclusie');
- een *geïntegreerde planmatige participatiestrategie* te ontwikkelen;
- *alle vormen/typen van ouderbetrokkenheid* (zes typen van Epstein) te stimuleren.

#### *Analyse*

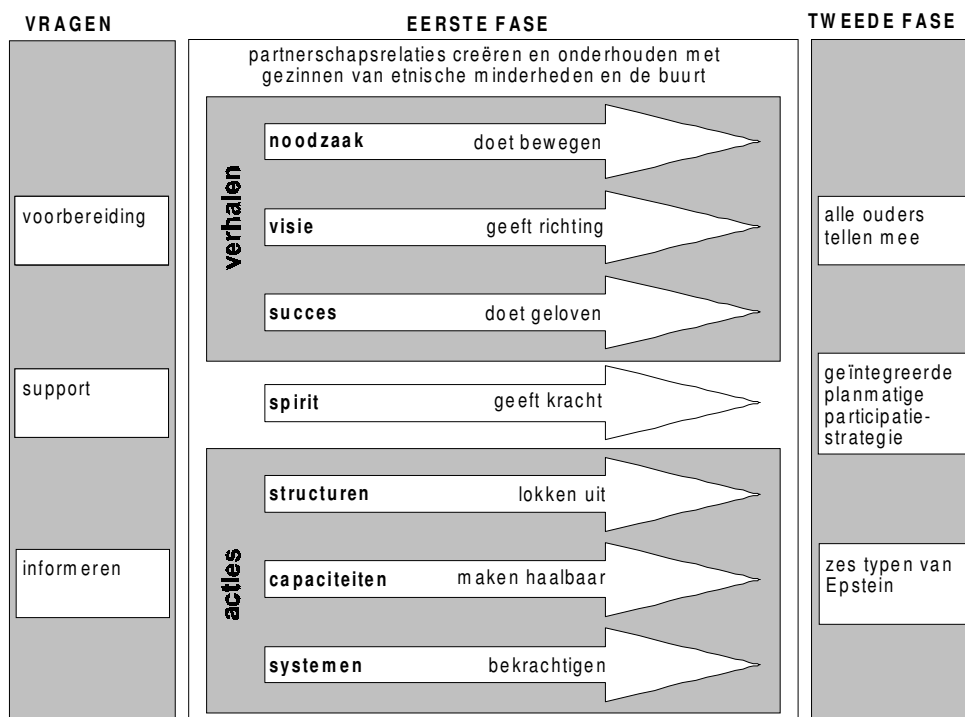
De kwalitatieve analyse van het materiaal verzameld via de panels was gericht op verdiepende antwoorden op de onderzoeksvragen.

In de *eerste ronde* is een standpuntbepaling van het panel gevraagd over de voorbereiding en de informatieverstrekking van schoolteams en bestuurders wat betreft het creëren van partnerschaprelaties tussen (allochtone) ouders en school. Ten tweede zijn zoveel mogelijk relevante argumenten voor en tegen een actieve rol van de (locale) overheid verzameld om het schoolbeleid te ondersteunen. De binnengekomen argumenten zijn aan een inhoudsanalyse onderworpen. Die vormde de basis voor een samenvatting van de argumenten, die naar (een deel van) het panel ging voor de tweede ronde. De inhoudsanalyse van argumenten bracht ons ook op het spoor van de

gemeenschappelijke criteria die in de argumenten gebruikt werden voor een passende rol van het schoolbestuur op relevante aspecten.

In de *tweede ronde* kreeg een deel van de panelleden de gelegenheid hun standpunten te herzien in het licht van de argumenten uit de eerste ronde. Een tweede taak van het panel was om gevonden ‘driving forces’ ter verbetering van de pedagogische functie van de school te beoordelen op de criteria zoals we die uit de argumenten gehaald hebben en te vertalen naar beleid.

*Figuur 3.1 – Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen*



Delen van het onderzoek zijn in november 2001<sup>1</sup> en april 2002<sup>2</sup> voor een internationaal gezelschap van onderzoekers gepresenteerd, met als doel te komen tot een completering van de reeds beschikbare kennis. Zie figuur 3.1 voor de onderzoeksopzet, de onderzoeksvragen, de behandelde thema's in de eerste en tweede fase van het Delphi-onderzoek.

In de hoofdstukken 4 en 5 worden resultaten van de literatuurstudie gepresenteerd. In hoofdstuk 6 komen de bevindingen van het 'Policy Delphi' onderzoek onder internationale experts aan de orde.

---

1 Ideeën met betrekking tot het onderzoek zijn gepresenteerd op de internationale conferentie: '*A bridge to the future: collaboration between families, school and community*', Rotterdam, 22 en 23 november 2001.

2 De onderzoeksbevindingen zijn gepresenteerd op de '*Eleventh International Roundtable on School, Family and Community Partnerships*', New Orleans, USA, 1 april 2002.

## 4 Ontwikkelingen in de samenwerking tussen ouders en school

### 4.1 Inleiding

In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de ontwikkelingen in de verhouding tussen ouders en school. Vervolgens zullen in paragraaf 4.3 een aantal internationale trends in ouderparticipatie worden beschreven. In paragraaf 4.4 zullen we een model voor ouderparticipatie beschrijven, waarmee de ontwikkelingen en krachten die zich rondom ouders en de pedagogische functie van de basisschool voordoen worden getypeerd.

### 4.2 Ontwikkelingen in verhouding tussen ouders en school

#### *De verhouding tussen ouders en bevoegd gezag*

Er worden in de literatuur verschillende begrippen gehanteerd om de verhouding tussen de ouders en het bevoegd gezag van een school te benoemen. We noemen hier met name: onderwijsovereenkomst en inspanningsverplichting. Er wordt een impliciete, 'onbenoemde' *onderwijsovereenkomst* geacht te bestaan tussen het bevoegd gezag en de ouders. Wat de precieze inhoud is van die overeenkomst en van de daaruit voortvloeiende rechten en plichten, is evenwel niet altijd even duidelijk. Aan de kant van de school en de leerkrachten wordt een inspanningsverplichting geacht te bestaan: de school en de leerkrachten hebben de plicht te zorgen dat de noodzakelijke leerstof naar behoren onderwezen wordt; zij moeten zorg dragen voor de vorming van het kind. Dat leerlingen recht hebben op kwalitatief behoorlijk onderwijs ligt voor de hand, maar wettelijk is niet vastgelegd welke eisen ouders kunnen stellen aan het onderwijs dat hun kinderen ontvangen.

De term *inspanningsverplichting* lijkt dan ook de meest realistische omschrijving, maar daarmee is nog niet gezegd binnen welke grenzen leerkrachten zich moeten bewegen om aan die plicht te voldoen. In het algemeen wordt als criterium gehanteerd dat de inspanning van de leerkracht van een zodanige kwaliteit moet zijn als van een normale deskundige verwacht mag worden. Deze norm is in juridisch opzicht echter niet bepaald 'hard' en sancties bij in gebreke blijven ontbreken dan ook nagenoeg geheel. Bovendien: hoewel de leerkracht in de onderwijspraktijk het dichtst bij de



ouders staat, is hij (of zij) geen verantwoording schuldig aan de ouders maar aan het bevoegd gezag van de school.

Andere socialiserende instanties als instellingen voor kinderopvang, scholen, sportclubs en verenigingen hebben een gedelegeerde verantwoordelijkheid. Bij deze delegatie worden de 'opvoedingstaken' uitgevoerd door de betreffende instellingen buiten het gezin, wanneer kinderen en jongeren in die instellingen verblijven. Voor een goed functioneren van deze tijdelijke delegatie van opvoedingsverantwoordelijkheid is een bekendheid met wederzijdse verwachtingen ten aanzien van opvoedingstaken en een goede afstemming nodig. Voor de goede uitvoering van de opvoedingstaken zijn de gedelegeerden dan verantwoordelijk. Opvoedingsinstellingen kunnen een eigen pedagogisch profiel hebben van waaruit gewerkt wordt. Ouders en verzorgers die kennisgenomen hebben van dat profiel weten idealiter wat de kenmerken zijn van die specifieke pedagogische aanpak en kunnen hun verwachtingen daarop afstemmen.

De sociale integratie van zowel allochtone ouders als allochtone jongeren is gediend met een betere wisselwerking met de socialiserende instituties en ondersteuningsvoorzieningen buiten het gezin. Een grotere institutionele openheid kan niet alleen een betere aansluiting bij de behoeften van allochtone ouders en jongeren bespoedigen, maar ook hun sociale integratie.<sup>1</sup>

De laatste jaren is de belangstelling voor de rol en invloed van ouders in het onderwijs toegenomen. Internationaal wordt het vergroten van de betrokkenheid van ouders en de lokale gemeenschap bij het onderwijs als een strategie voor het bevorderen van de effectiviteit en de verbetering van het onderwijs steeds meer benadrukt.

Discussies in het Engelse onderwijsstelsel over de praktijk van de pedagogische verantwoordelijkheid gaan vooral over de strekking van de verantwoordelijkheid van de overheid om het aanbod van voldoende onderwijs van en behoorlijke kwaliteitsniveau voor de verschillende groepen allochtone leerlingen te garanderen, over de wijze waarop dat gebeurt en de vraag waarop welke mate van autonomie daarbij kan - of moet - bestaan voor bekostigde scholen.<sup>2</sup> In Duitsland wordt volgens de Grondwet onderwijs gegeven in overeenstemming met de wensen van de ouders en de betreffen-

---

1 Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In: T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 139-165). Assen: Van Gorcum.

2 Harris, N.S (1992). Education by right? Breach of the duty to provide sufficient schools. *The Modern Law Review*, 4, 1990, 525-536.

Meredith (1992). *Government, schools and the law*. London.

de kerken. Het Duitse Grundgesetz maakt het mogelijk dat deelstaten, die voor regelgeving en bestuur op het terrein van het onderwijs verantwoordelijk zijn, in vergaande mate tegemoet te komen aan de wensen die in de samenleving (bij groepen allochtone) ouders bestaan bij het vormgeven van het onderwijs dat aansluit bij de opvoeding thuis.<sup>1</sup> Dit staat bijna lijnrecht tegenover de wijze waarop de neutraliteit van de staat in het Franse onderwijs vorm heeft gekregen. In Frankrijk is de levensbeschouwelijke neutraliteit van het publiek onderwijs gebaseerd op het beginsel van de *laïcité*: een strikte scheiding tussen kerk en staat. De publieke school is de plaats waar de republikeinse waarden tot uitdrukking worden gebracht. De neutraliteit van de Franse staat betekent zowel in publiek als primair onderwijs een actieve neutraliteit, gericht op het uitdragen van de waarden die ten grondslag liggen aan de Franse republiek.<sup>2</sup>

Volgens Epstein presteren kinderen beter op alle niveaus, hebben ze meer positieve attitudes naar school en hebben ze hogere verwachtingen van school, als ze ouders hebben die bewust met school omgaan, enthousiast zijn en betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen.<sup>3</sup> Onderzoek bevestigt deze redenering: het geven van mogelijkheden aan ouders om te participeren in het onderwijs van hun kinderen, heeft positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van kinderen als ook op de attitudes van ouders naar school.<sup>4</sup>

Ouderparticipatie wordt daarom ook beschouwd als een van de belangrijke componenten dan wel kenmerken van effectieve scholen.<sup>5</sup> In het verlengde hiervan worden

---

1 Campenhausen, A. von (1983). *Staatskirchenrecht*. München.

2 Leenknecht, J. (2000). Een grondrecht in vele gedaanten. Over de wijze waarop in enkele Europese landen invulling wordt gegeven aan de vrijheid van onderwijs. In: T.J. van der Ploeg (Ed.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (pp. 205-227). Utrecht: Lemma.

3 Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In: M. Aiken (Ed.), *Encyclopaedia of educational research (2nd ed.)* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.

4 Gordon, I.J. (1979). The effects of parent involvement in school. In: R.S. Brandt (Ed.), *Partners: parent and schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organisation of schools*. New York: Longman.

Smith, M.S. & J. O'Day (1991). School system reform. In: S.H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing, 1990 Yearbook of the Politics of Education Association*. New York: Falmer Press.

5 Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, (4), 297-324.

Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob (1988). *Schoolmatters: The junior years*. Somerset: Open Books.

Scheerens, J. & R.J. Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

ook steeds meer pleidooien gehouden om de activiteiten van scholen, ouders en lokale gemeenschappen meer op elkaar te betrekken en daarmee de veelal bestaande scheiding tussen de school en de externe omgeving te doorbreken. De huidige maatschappelijke, politieke en onderwijskundige ontwikkelingen vereisen bovendien ook steeds meer een gerichtheid op en bewustzijn van scholen voor externe ontwikkelingen en contingenties.

Ondanks dit belang van ouderparticipatie voor het onderwijs, is er veel onduidelijkheid over wat nu ouderparticipatie precies betekent. De term wordt gebruikt voor het aanduiden van verschillende activiteiten van ouders: variërend van een bewuste betrokkenheid van ouders bij het leren en welbevinden van hun kinderen op school, open ouderavonden die door de school worden georganiseerd, tot formele participatie van ouders in schoolbesturen en medezeggenschapsraden. Bovendien blijken er verschillende 'praktijken', experimenten en ervaringen te bestaan die voortkomen uit verschillende wijzen waarop ouderparticipatie binnen scholen wordt vormgeven.

### 4.3 Internationale trends

Om zo goed mogelijk aan de cognitieve, emotionele en sociale behoeften van leerlingen tegemoet te komen, is het van belang dat er een goede samenwerking is tussen scholen, de lokale gemeenschap en ouders. Hoewel het benadrukken van een goede samenwerking tussen deze actoren niet nieuw is, wordt de laatste tijd het belang van deze samenwerking voor het leren van leerlingen internationaal steeds meer benadrukt. In het verlengde hiervan onderscheiden Goldring en Sullivan drie trends: '*parental empowerment*', '*parental choice*' en '*community school linked service*'.<sup>1</sup> In deze paragraaf zullen we kort ingaan op deze trends. Deze beschrijving heeft de functie om ontwikkelingen met betrekking tot de relatie tussen ouders en school die zich in Nederland voor doen te positioneren binnen internationale trends. Daarnaast dient het overzicht ook om de twee typen van ouderparticipatie die in dit overzicht centraal staan, te kunnen plaatsen binnen de diversiteit aan mogelijke relaties tussen school en ouders.

Zoals eerder aangegeven, wordt het woord ouderparticipatie gebruikt om verschillende activiteiten van ouders aan te duiden. Een bruikbaar en veel gehanteerd onder-

---

1 Goldring, E.B. & A.V. Sullivan (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

scheid is het onderscheid in zes typen van ouderparticipatie, zoals door Epstein beschreven:<sup>1</sup>

1. Basisverplichtingen van ouders bij het opvoeden van hun kinderen ('parenting'). Dit eerste type heeft betrekking op het helpen van ouders bij het creëren en opbouwen van positieve thuiscondities die de ontwikkeling van kinderen bevorderen.
2. Basisverplichtingen van scholen ('communicating'). Bij dit type gaat het om de plicht van scholen om ouders te informeren over het schoolprogramma en de voortgang van de schoolloopbaan van kinderen.
3. Ouderparticipatie op school ('volunteering'). Het gaat bij dit type om de vrijwillige bijdrage en hulp van ouders bij schoolse activiteiten (bv. leesmoeders, meehelpen bij vieringen, kampouder).
4. Participatie bij het leren van kinderen thuis ('learning at home'). Dit vierde type bevat activiteiten die gericht zijn op het ondersteunen, helpen en volgen van de eigen kinderen bij leer- en ontwikkelingsactiviteiten thuis.
5. Formele ouderparticipatie ('decision making'). Het betreft hier het betrekken van ouders bij het beleid en bestuur van de school en het ontwikkelen van formele oudervertegenwoordiging.
6. Samenwerking en uitwisseling tussen de school en de gemeenschap ('collaborating'). Hierbij gaat het om het identificeren en integreren van bronnen en diensten van de gemeenschap met de bestaande schoolprogramma's, de opvoedingspraktijken binnen gezinnen en het leren van leerlingen.

In de ogen van Goldring en Sullivan is de laatste jaren in verschillende landen een ontwikkeling gaande in de richting van meer aandacht voor formele ouderparticipatie (type 5).<sup>2</sup> Door het streven naar het vergroten van de autonomie van scholen, een trend die zich internationaal voordoet, is de roep om ouders en ook de gemeenschap meer actief te betrekken bij het bestuur, beheer en beleid van scholen toegenomen.

### *Schoolkeuze*

Een tweede internationale trend die Goldring en Sullivan beschrijven betreft de ontwikkeling naar een ruimere schoolkeuze voor ouders. Het betreft hier in feite de

---

1 Epstein, J. (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In: A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdal: N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

2 Goldring, E.B. & A.V. Sullivan (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

introductie en invoering van het economisch marktmechanisme in het onderwijs. Ouders worden opgevat als klanten, die geheel naar eigen inzichten kunnen beslissen naar welke school ze hun kinderen sturen. De internationale discussie over schoolkeuze is vooral gericht op de rol van sociale klasse en schoolkeuzemotieven.

Naast de hierboven beschreven typen van ouderparticipatie, is de vrijheid van schoolkeuze een van de mogelijkheden om de invloed en macht van ouders in het onderwijs te vergroten. Over de relatie tussen (typen van) ouderparticipatie en keuzevrijheid is internationaal nog weinig bekend. Hoe verhoudt bijvoorbeeld de rol van (allochtone) ouder-als-klant zich nu tot (allochtone) ouder-als-participant? Hebben ouders nu meer invloed op het onderwijs via het economische marktmechanisme van vrije keuze dan via het politieke mechanisme van het hebben van een stem? In dit verband is het onderscheid dat Woods heeft gemaakt interessant.<sup>1</sup> Hij onderscheidt met betrekking tot de invloed van ouders op het onderwijs vier modellen die ieder op zich een uniek platform vormen voor zeggenschap. Het *'competitieve marktmodel'* benadrukt de rol van de ouder als kiezer, die de concurrentie tussen scholen aanwakkert. Het tweede model betreft het *'personal control model'*, waarin de rol van ouders als consument wordt benadrukt, die actief met scholen werkt en zelf allerlei diensten verschaft. Het *'kwaliteitsmodel'* is gericht op het vergroten van de verantwoordingsplicht van scholen naar ouders. Het vierde model, tenslotte, is het *'participatieve model'*, waarin de nadruk ligt op de participatie in besluitvorming tussen scholen en ouders.

Momenteel zijn in Nederland met betrekking tot de relatie tussen ouders en school, uitwerkingen van ieder van de vier onderscheiden modellen terug te vinden.

Als scholen een duidelijk pedagogisch profiel hebben en een pedagogisch beleidsplan waarvan via de schoolgids en het schoolplan kennisgenomen kan worden dan kunnen (allochtone) ouders in principe een keuze maken voor een bepaalde school op basis van deze pedagogische gronden. Zij kunnen kiezen voor een specifieke school als zijnde een pedagogische gemeenschap die qua normen, waarden en andere cultuurkenmerken waarschijnlijk goed zal aansluiten bij aard en karakter van het kind opdat het kind zich daar thuis kan gaan voelen. Zij kunnen in samenhang daarmee ook kiezen voor de pedagogische aanpak en ontwikkelingsstimuli die de school heeft en de kunnen leiden tot een bepaalde gewenste persoonlijkheidsontwikkeling van het kind.

Uit onderzoek naar de mate waarin ouders in Nederland hun voorkeur voor een bepaalde pedagogische aanpak gehonoreerd zien (dus in een in hun ogen geschikte

---

1 Woods (1996). In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

school voor hun kinderen hebben gevonden), blijkt dat de grote meerderheid van de ouders tevreden is. In die zin is er (nog) geen grote kloof tussen vraag en aanbod.<sup>1</sup> De meerderheid van de allochtone ouders is ook tevreden over de school van hun kinderen. Maar bij een deel van de allochtonen is sprake van een ambivalente of afwijzende houding ten opzichte van de school, omdat deze in hun ogen tekortschiet waar het haar educatieve en socialiserende functies betreft. De school vraagt in hun ogen te weinig discipline en inzet, is te weinig gericht op overdracht van kennis en draagt permissiviteit en een losse moraal uit. De socialisatie van hun kinderen op school wordt derhalve als bedreigend voor de eigen culturele (religieuze) identiteit beschouwd.<sup>2</sup> Dit betekent dat in het keuzeprocess 'ruis' is tussen vraag en aanbod bij de schoolkeuze.

#### *School - gemeenschap relaties*

Onder deze laatste trend beschrijven Goldring en Sullivan de internationale ontwikkeling in de richting van het versterken van de samenwerking tussen scholen, ouders en de gemeenschap (zie ook type 6 van Epstein). In het volgende hoofdstuk zullen we hier nader op ingaan.

#### *Herkenbare trends?*

Deze internationale trends zijn ook in Nederland herkenbaar in het huidige denken en de discussie over de vormgeving van de relatie tussen ouders en school. Wel moet daarbij opgemerkt worden dat in Nederland een aantal van deze trends al in het verleden een duidelijke invulling hebben gekregen door middel van formele wet- en regelgeving. Zo is de formele ouderparticipatie (type 5 van Epstein) in Nederland bijna twintig jaar al geregeld via de Wet Medezeggenschap Onderwijs (WMO). De discussie over vrije schoolkeuze is voor Nederlandse begrippen al helemaal geen trend te noemen. In ons onderwijsstelsel is vrijheid van schoolkeuze een reeds lang bestaand constitutioneel gegeven. De vrijheid van richting, zoals vastgelegd in Grondwetsartikel 23, en de daarvan afgeleide vrijheden van oprichting en inrichting, hebben immers geleid tot een divers palet aan scholen die verschillen naar levensbeschouwelijke grondslag en uitgangspunten.

---

1 Vrieze G., C. Tiebosch & N. van Kessel (1999). *De onderwijmeter 1999*. ITS: Nijmegen.

2 Jones, C., M. Burke & L. Picus (2001). *Parents and community partnerships in schools: an effective strategy for overcoming racial isolation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington, April 10-14, 2001.

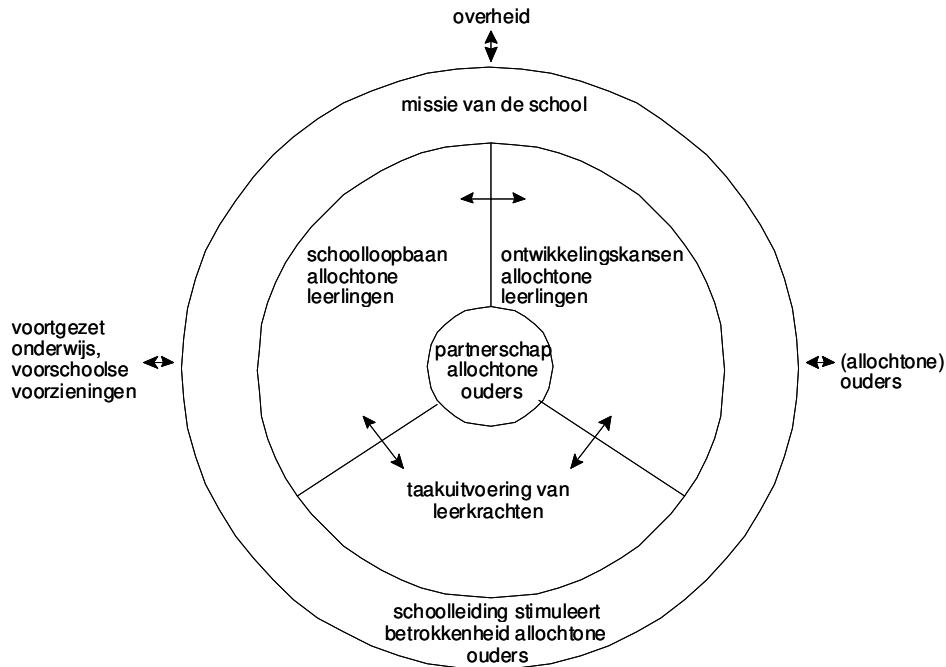
Pels, T. & A. Dieleman (2000). Opvoeding en integratie: kader van de studie. In: T. Pels (Ed.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (p. 13). Assen: Van Gorcum.

Aan de andere kant doen er zich de laatste tijd in Nederland ook ontwikkelingen voor op lokaal en nationaal niveau, die wel in het verlengde liggen van en vergelijkbaar zijn met de bovenbeschreven internationale ontwikkelingen. Zo zijn scholen de afgelopen tijd steeds meer geconfronteerd met nieuwe eisen en standaarden voor kwaliteitszorg (IST, Schoolgids). Hierdoor moeten scholen meer dan voorheen naar ouders en de lokale gemeenschap toe verantwoording (kunnen) afleggen over de door hun gemaakte keuzen en over hun behaalde resultaten. Tegelijkertijd zijn er ontwikkelingen te bespeuren die de relatie tussen school en ouders onder druk zetten. Zo stappen ouders tegenwoordig makkelijker naar de rechter als ze het niet met de school eens zijn over belangrijke beslissingen aangaande de schoolloopbaan van hun kind. Deze ontwikkelingen sluiten goed aan bij het hierboven beschreven onderscheid van Woods in vier modellen van zeggenschap. Voorbeelden van een meer schoolgebaseerde benadering ten aanzien van de relatie tussen school en lokale gemeenschap, zijn de ontwikkelde initiatieven in de richting van open wijk scholen, brede scholen en vesterscholen.

#### **4.4 Ouderparticipatie: een model**

De hierboven beschreven internationale trends laten zien dat met name de laatste twee typen van ouderparticipatie, zoals door Epstein onderscheiden ('decision-making' en 'collaborating'), een steeds belangrijkere betekenis lijken te krijgen voor het vergroten van de betrokkenheid en invloed van ouders als strategie voor het verbeteren van het onderwijs. Om deze reden willen we dan ook nader ingaan op deze twee typen ouderparticipatie: het functioneren van de formele medezeggenschap en samenwerkingsprojecten tussen school, (allochtone) ouders en lokale gemeenschap, de zogenaamde '*education partnerships*' projecten. Voordat we aspecten van deze twee typen van ouderparticipatie beschrijven, willen we eerst de maatschappelijke, bestuurlijke, politieke en organisatorische context waarbinnen ouderparticipatie vorm krijgt, bespreken. Deze positionering is van belang omdat ouderparticipatie immers geen statisch verschijnsel is, maar nadrukkelijk ook ontwikkelingen binnen het onderwijsbeleid en veld en ontwikkelingen in de scholen volgt en als gevolg daarvan evolueert. In schema 4.1 zijn de ontwikkelingen en krachten die zich rondom deze vorm van ouderparticipatie voordoen geschetst.

Schema 4.1 - Krachtenveld met betrekking tot partnerschap allochtone ouders en scholen in basisonderwijs



Een van de belangrijkste actoren die in de buitenste ring worden genoemd is de overheid. Met betrekking tot de overheid hebben diverse beleidsontwikkelingen invloed gehad op de vormgeving en inrichting van ouderparticipatie. Zo heeft het dereguleringsbeleid enerzijds geleid tot een vergroting van de zelfstandige beslissruimte van scholen op het gebied van personeel en financieel beleid, anderzijds tot een aanscherping van de output-eisen waaraan scholen moeten voldoen. Hierdoor hebben besturen een groter aantal taken en verantwoordelijkheden gekregen, waardoor ze meer eigen beleid kunnen en moeten ontwikkelen. Bij de ontwikkeling en vaststelling van deze beleidszaken moet het bestuur inspraakorganen betrekken. Daarnaast hebben beleidsontwikkelingen als institutionele en bestuurlijke schaalvergroting veelal geleid tot een heroriëntatie en herinrichting van de managementstructuur. In de meeste onderwijsinstellingen zijn er drie managementlagen ontstaan: bestuur, bovenschoolse directie en locatiedirecteuren. Daarbij komt dat als gevolg hiervan de taakverdeling tussen bestuur en directie, formeel vastgelegd in het directiestatuut, aan veranderingen onderhevig is geweest: in toenemende mate is de rol van het bestuur verworden tot een toe-



zichthouder en is de directie binnen de door het bestuur vastgestelde beleidskaders, belast met de voorbereiding en uitvoering van het beleid. Daarnaast dient nog de ontwikkeling en vormgeving van lokaal onderwijsbeleid (WSNS en GOA) genoemd te worden. Binnen het lokaal onderwijsbeleid, waar sprake is van een gemeentelijke regierol op onderwijsterrein, wordt getracht meer samenhang te krijgen tussen het onderwijsbeleid, en andere gemeentelijke beleidsterreinen, zoals het preventief jeugdbeleid en het welzijnsbeleid. Hierdoor ontstaan er allerlei lokale bovenschoolse samenwerkingsverbanden tussen scholen en andere lokale instellingen. Deze nationale en lokale ontwikkelingen hebben invloed op de vormgeving en inrichting van de medezeggenschap: medezeggenschapsraden zijn veel meer dan voorheen actief betrokken bij bovenschools en lokaal onderwijsbeleid.<sup>1</sup>

Door de professionalisering van de besturen en directies worden er hoge eisen gesteld aan leden in inspraakorganen. Willen ouders ook als serieuze gesprekspartners aan tafel zitten en daadwerkelijk ook invloed hebben dan dienen zij zich ook te scholen. Daar komt bij dat de positie van met name allochtone ouders bij de medezeggenschap doorgaans zwak is en dat van een daadwerkelijk betrekken van ouders bij de dialoog en de discussie over beleid doorgaans nog weinig terecht komt.<sup>2</sup> Bovendien lijken (allochtone) ouders die niet formeel participeren doorgaans weinig interesse te tonen voor het werk van de inspraakorganen. Dit maakt dat (allochtone) ouders formele ouderparticipatie veelal niet beschouwen als de manier om hun relatie met school vorm te geven. Deze keuze heeft invloed voor de vormgeving en het functioneren van ouderparticipatie in het onderwijs.

De binnenste cirkel heeft betrekking op factoren binnen de school die van invloed zijn op het functioneren van ouderparticipatie. Twee zaken worden daarbij genoemd: missie van de school en de rol van de schoolleiding bij het faciliteren van gedeeld leiderschap in scholen. Voor het realiseren van effectieve ouderparticipatie is het van belang dat ouderparticipatie integraal onderdeel uitmaakt van de missie van de school.<sup>3</sup> Zo

---

1 Veel besturen zijn daarom ook overgegaan tot het oprichten van gemeenschappelijke medezeggenschapsraden (GMR) die op centraal niveau functioneren en met het bestuur of instellingsdirecties bovenschools beleidszaken (arbeidsvoorwaarden, formatieplan, e.d.) regelen. Daarmee lijkt de rol van de (G)MR steeds meer te zijn verworpen tot een formeel orgaan dat betrokken is bij strategische beleidsvorming binnen scholen.

2 Crozier, G. (2000). *Parents and schools: partners or protagonists?* Stoke on Trent: Trentham Books. Smit, F. & J. Claessen (1995). *Medezeggenschap in het onderwijs*. Nijmegen: ITS

3 Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Sleegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 13-19). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.

kan het belang dat de school hecht aan ouderparticipatie en de invulling daarvan opgenomen zijn in de schoolgids, waarin diverse aspecten van de school staan beschreven met het doel ouders te informeren over de school. Indien ouderparticipatie onderdeel is van de missie verplicht het de schoolleiding meer om ouderparticipatie ook daadwerkelijk in de praktijk te realiseren. De schoolleiding kan een belangrijke rol vervullen door zorg te dragen voor het feit dat deze missie ook door het docenten-corps of team wordt gedeeld en in de praktijk wordt gebracht. Onderzoek laat echter zien dat er spanningen kunnen optreden tussen leraren en ouders wanneer ouders sterk betrokken raken bij het dagelijkse werk op school. Om goed met deze spanningen om te kunnen gaan, dienen leraren zich op dat terrein professioneel te ontwikkelen. De schoolleider kan hierbij een belangrijke rol spelen. Volgens Smylie en Hart laten resultaten van onderzoek zien dat schoolleiders (in samenspraak met bevoegd gezag) door het creëren van mogelijkheden voor continue interactie binnen de school, het geven en faciliteren van steun aan docenten, het bevorderen van gemeenschappelijke doelen en visie, het ontwikkelen van collectieve mechanismen voor collegiale controle, feedback en verantwoording en het zorgdragen voor een adequate balans tussen een interne en externe gerichtheid, een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten en de ontwikkeling van de school als professionele gemeenschap.<sup>1</sup>

De binnenste ring, het hart van het model, betreft de werking van ouderparticipatie ten dienste van de optimalisering van de mogelijkheden voor leerlingen om zich te ontwikkelen, de bevordering van de schoolloopbaan van leerlingen en de verbetering van het werk van docenten. Scholen kunnen verschillen in de mate waarin ouderparticipatie binnen hun organisatie goed functioneert en de wijze waarop ouderparticipatie is geïmplementeerd. Het model maakt tevens duidelijk dat de wijze en mate waarin ouderparticipatie wordt vormgegeven, mede bepaald kan worden door school- en omgevingsinvloeden.

---

1 Smylie, M.A. & A.W. Hart (1999). School leadership for teaching learning and change: A human and social capital development perspective. In: J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 2nd ed. (pp. 421-443). San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

### *Verschillen in opvoedingsgedrag*

Gebrek aan schoolsucces van allochtone leerlingen zou behalve door sociaal-economische status, etnische herkomst en de culturele oriëntatie mede veroorzaakt worden door de restrictieve opvoedingshouding.<sup>1</sup> Bij een *restrictieve (autoritaire)* opvoedingshouding is er veelal sprake van een ongelijke verhouding tussen ouder en kind; de ouder gebruikt zijn of haar overwicht om het kind in overeenstemming met zijn of haar wensen te laten handelen. Duidelijke vormen van autoritaire controle zijn (fysiek) straffen en machtsuitoefening, in de vorm van waarschuwen, dreigen, privileges onthouden of wegsturen. Ook liefdesonthouding als uitdrukking van boosheid op en/of afkeuring van het kind, is een vorm van autoritaire controle, evenals negeren van het kind. Bij *autoritatieve controle* is er daarentegen sprake van meer gelijkwaardigheid: er wordt gebruik gemaakt van technieken die gericht zijn op het verkrijgen van vrijwillige instemming van het kind met wensen van de ouder. De ouders doen een beroep op de eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van hun kind, met andere woorden ze bevorderen de autonomie van het kind, maar stellen ook eisen en zien toe op naleving daarvan.<sup>2</sup>

In opvoeding en onderwijs betekent een *'bevelshuishouden'* dat de omgang en communicatie tussen volwassenen en jeugdigen berust op gezag en gehoorzaamheid waarbij er voor jongeren maar beperkte mogelijkheden zijn om invloed uit te oefenen. Een *'onderhandelingsopvoeding'* kent daarentegen een rijkgeschakeerde communicatie tussen de betrokkenen waarbij men onderhandelt over regels en bij meningsverschillen zoeken naar oplossingen die voor iedereen acceptabel zijn.

De machtsbalans tussen ouders en kinderen is afgelopen decennia veranderd. Beide gaan op grotere voet van gelijkheid met elkaar om. Ouders moedigen zelfstandigheid aan, proberen op te voeden door uitleg en verminderen bij het ouder worden controle en dwang in overeenstemming met de capaciteiten van de kinderen.

---

1 Ledoux, G., P. Deckers, E. De Bruijn & E. Voncken (1992). *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.

2 Janssens, J.M.A.M. (1998). *Opvoedingshulp: doel, methoden en effecten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

In Nederland lijkt het autoritatieve opvoedingspatroon in alle lagen van de bevolking te zijn doordrongen zij het nog steeds wat minder in de lagere sociale klassen.<sup>1</sup> Wanneer het opvoedingsdoel autonomie is, in de zin van ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’ zijn autoritatieve opvoedingstechnieken het meest geëigend.<sup>2</sup> Nederlandse moeders zouden meer gebruik maken van autoritatieve controle dan allochtone ouders. De hoge mate van autoritatieve controle bij Nederlandse moeders sluit aan bij hun waardering voor zelfbepaling van kinderen.<sup>3</sup> Allochtone ouders zouden daarentegen meer accent leggen op controle dan op ondersteuning van hun kinderen.<sup>4</sup> Hoewel de diversiteit binnen groepen groot is, zijn de verhoudingen binnen allochtone gezinnen (met name Marokkaanse, Turkse en Chinese gezinnen) in het algemeen meer autoritair dan die binnen autochtone gezinnen, er is minder sprake van individu-gerichte ondersteuning en ligt een nadruk op kennisreproductie in plaats van –constructie.<sup>5</sup> En dat geeft nogal eens problemen in de schoolsituatie, omdat in het onderwijs, zoals in de samenleving als geheel, steeds meer eisen aan jongeren worden gesteld op het gebied van zelfsturing.

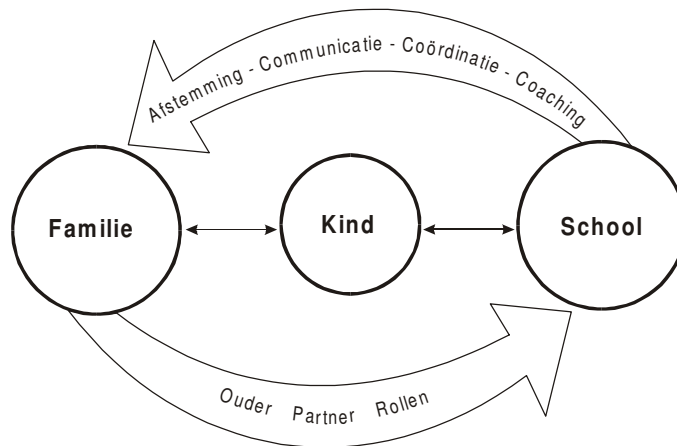
#### *Pedagogische afstemming tussen leerkracht en ouders*

Over de pedagogische afstemming tussen leerkracht en ouders heersen echter veel onduidelijkheden en er bestaan nauwelijks voorschriften. De meeste scholen trachten in de praktijk de ouders doorgaans goed te informeren, maar leveren vaak ongewild half werk, omdat het veelal niet tot de *attitude* van schoolteams behoort om ‘echt’ met (allochtone) ouders te communiceren en te overleggen, c.q. te onderhandelen: om precies na te gaan welk beeld ouders van onderwijs en opvoeding hebben en hoe de acti-

- 
- 1 Bois-Reymond, M. du (1993). Jeugd en gezin. In: Dieleman, A. J., F. J. van der Linden & A.C. Perreijn (Eds.), *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren* (pp. 134-135). Utrecht: De Tijdstroom/Open Universiteit.
  - Smit, F. & J. Doesborgh (2001). *De onderhandelmoeres in opvoedend Nederland*. Nijmegen: ITS.
  - 2 Grusec, J.E., Rudy, D. & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children’s internalization of values. In: J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children’s internalization of values. A handbook of contemporary theory* (pp. 259-282). New York: John Wiley & Sons.
  - 3 Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In: T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 56-87). Assen: Van Gorcum.
  - 4 Distelbrink, M. & T. Pels (2000). In: T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 114-133). Assen: Van Gorcum.
  - 5 Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie: conclusies. In: T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 204-229). Assen: Van Gorcum.

viteiten thuis en op school in samenspraak op elkaar afgestemd kunnen worden zoals geschetst in schema 4.2.<sup>1</sup> De school zou voor de realisering van communicatiestromen verschillende (nieuwe) organisatievormen binnen zo'n samenwerkingsmodel kunnen onderzoeken.<sup>2</sup>

Schema 4.2 - Samenwerkingsmodel/partnerschap allochtone ouders en school



Na dit overzicht van krachten en ontwikkelingen die van invloed zijn op ouderparticipatie, richten we ons hieronder op vormen van samenwerking, c.q. partnerschap tussen ouders, school en gemeenschap ('partnership'). Deze vormen van partnerschap/ouderparticipatie komen in de nu volgende paragrafen aan de orde.

---

1 Smit, F., J. Doesborgh & N. van Kessel (2000). *Ouderparticipatie Een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en school*. Nijmegen: ITS.

2 Epstein, J. e.a. (2001). *School, family, and partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

Burke, A. & L. Picus (2001). *Developing community-empowered schools. Create environments for learning through school-community partnerships*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

#### 4.5 Partnerschap tussen allochtone ouders en de basisschool

De school vervult voor het individu een sleutelrol voor de sociale integratie.<sup>1</sup> Via het onderwijs moeten leerlingen de weg vinden naar werk en beroep en naar de maatschappij. Bij de processen van kennisoverdracht en vaardigheidstraining zijn ook waarden in het geding en omgekeerd komt bij waardeverwerving ook altijd kennis kijken.<sup>2</sup> De afstemming tussen ouders en docenten ten aanzien van ieders pedagogische taak, wat nodig is voor een goede waarden- en normenverwerving, is daarom belangrijk.

Er kan een onderscheid gemaakt worden in voorwaarden voor het optimaal functioneren van partnerschap tussen (allochtone) ouders en school:<sup>3</sup>

- de mate waarin afspraken, procedures, overlegstructuren en verantwoordelijkheden duidelijk zijn (*partnerschapsstructuur*);
- de vaardigheid waarmee de betrokkenen met elkaar omgaan in het kader van de partnerschap (*vaardigheid in partnerschap*);
- de wijze waarop betrokkenen met elkaar omgaan in het kader van samenwerking tussen ouders en school (*partnerschapscultuur*);
- de mate waarin betrokkenen bereid zijn het proces van partnerschap gezamenlijk aan te gaan (*bereidheid tot partnerschap*).

De relaties tussen deze factoren staan afgebeeld in schema 4.3.

---

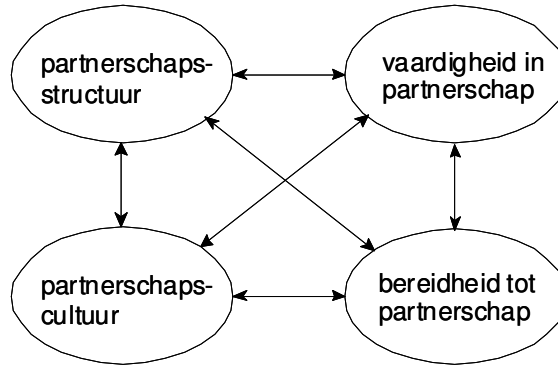
1 Dubet, F. & D. Martucelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Ed. du Seuil.

2 Klaasen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

3 Wissema, J.G., W.M.G. Bouts & B. Rutgers (1996). *Medezeggenschap op maat, van toetsende naar interactieve medezeggenschap*. Assen: Van Gorcum.

Klaassen, C. & H. Leeferink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Schema 4.3 - Sleutelbegrippen voor het functioneren partnerschap allochtone ouders en school



De vraag òf de vier begrippen (structuur, vaardigheid, cultuur, bereidheid) elkaar stimuleren dan wel tegenwerken, zou mede kunnen worden bepaald door omgevingsfactoren.

#### *Omgevingsfactoren*

In de meeste landen hebben scholen voor primair onderwijs te maken meer processen van *schaalvergroting*, fusies en aansluiting bij samenwerkingsverbanden. De gevolgen voor de rol van ouders zijn evident: complexere organisaties, grotere afstand tussen basis en top van de schoolorganisatie, gevoelens van onzekerheid, etc. Naast deze ingrijpende kwantitatieve ontwikkelingen kennen scholen in deze sector ook een grote *inhoudelijke dynamiek*. Er zijn sprake 'vernieuwingsprogramma's' (bv. het realiseren van de kerndoelen) en de opzet van 'zorgstructuren' met grote gevolgen voor de opzet en inrichting van het onderwijs. Het groter worden van scholen en de 'zorg op maat filosofie' stelt bijzondere eisen aan ouders in schoolbesturen, aan medezeggenschap van ouders in (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraden én ouders als partners van de professionals in het zoeken naar oplossingen en het nemen van beslissingen over het onderwijs aan hun kinderen.

Uitgaande van de indeling met sleutelbegrippen zullen hieronder enkele trends worden beschreven.

### *Partnerschapsstructuur*

Het belang van een goede aansluiting van het onderwijs (en de opvoeding) in de school op de opvoeding die ouders thuis geven, de partnerschapsstructuur, vormt de grondgedachte waarop de onderwijsvrijheid is gebaseerd.<sup>1</sup> Belangrijke elementen bij een partnerschapsstructuur zijn duidelijke procedures en communicatiepatronen. In de meeste landen zijn de mogelijkheden van ouderbetrokkenheid bij het school- en bestuursbeleid de laatste jaren vergroot.<sup>2</sup> Het is echter de vraag of (allochtone) ouders, nadat ze voor een school hebben gekozen, nog invloed kunnen uitoefenen op de manier waarop die school vorm geeft aan de pedagogische verantwoordelijkheid, zodat het resultaat (beter) aansluit bij hun levensbeschouwelijke en opvoedkundige opvattingen.<sup>3</sup>

### *Vaardigheid in partnerschap*

Door het wegvallen van klassegrenzen, oude tradities, religieuze zekerheden en andere vastigheden in de hedendaagse heterogene samenleving zijn vanzelfsprekendheden uit de opvoeding gehaald. Er is in de afgelopen eeuw een verschuiving opgetreden in de omgangshuishouding tussen personen, een verschuiving van een ‘*bevelshuishouding*’ naar een ‘*onderhandelingshuishouding*’. In het maatschappelijk verkeer is daardoor de bewegingsruimte van mensen toegenomen, maar onder de beperkende

---

1 In internationale verdragen als de Europese Verklaring van de Rechten van de Mens (artikel 2, protocol 1) is het primaat van ouders vastgelegd bij de opvoeding en de keuze van het geschiktste onderwijs voor hun kinderen.

2 In Denemarken, Engeland, Ierland en Wales hebben ouders ook het recht om vertegenwoordigd te zijn in schoolbesturen. De scholen worden daardoor gestimuleerd verantwoording af te leggen tegenover de gemeenschap die hen ook van financiële middelen voorziet. In Duitsland en Frankrijk daarentegen hebben scholen geen schoolbesturen. In beide landen kunnen ouders zitting nemen in klassenraden en schoolraden, die doorgaans beperkte inspraakbevoegdheden hebben. In Duitsland hebben schoolraden wel invloed op de benoeming van de directeur en de financiën van de school. In de meeste Europese landen hebben vertegenwoordigers van de *lokale gemeenschappen* geen zitting in schoolbesturen. In Engeland en Wales kunnen besturen daarentegen wel zetels beschikbaar stellen voor vertegenwoordigers uit de samenleving (bv. etnische minderheden) of personen met expertise op terreinen die voor het bestuur van belang is. Sinds het bestuur verantwoordelijk is voor het schoolbudget worden met name financiële experts geworven (OECD, 1997).

3 De Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens zijn sinds het begin van de jaren negentig bindend voor de Europese Gemeenschap en haar lid-staten en is tot verdragsrecht geworden. Daarin staat vermeld dat het lager onderwijs verplicht is en aan de ouders in de eerste plaats het recht toe komt om de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen, welke aan hun kinderen zal worden gegeven (artikel 26). De aantrekkingskracht van scholen wordt in Nederland, de Scandinavische landen, Groot-Brittannië met name bepaald door de uitstraling, de sfeer, de pedagogische aanpak. In de meeste (Zuid-Europese) landen spelen godsdienstige elementen een belangrijke rol bij de schoolkeuze.



voorwaarde dat betrokkenen hun omgang regelen *in onderling overleg* en *naar wederzijdse toestemming*.<sup>1</sup> Leraren, ouders en leerlingen krijgen thuis, op school en op het werk te maken met verschillende meningen en botsende belangen. Het is de normaalste zaak van de wereld daar over te onderhandelen: een gesprek aan te gaan waarbinnen de verschillende partijen hun mening geven, waarna ze een compromis sluiten.

Ouders, leraren en leerlingen zijn in de huidige samenleving veelal betrokken in onderhandelingsprocessen waarin ieders definitie van de situatie enige ruimte moet krijgen.

In het primair onderwijs zijn alle betrokkenen het erover eens dat ouders in het algemeen over minder onderwijskundige en technische deskundigheid beschikken dan het personeel. Ouders en personeel hebben met dit kennisverschil minder problemen dan de directie en het bestuur. Hoewel besturen in het primair onderwijs wel in voldoende mate (allochtone) ouders de gelegenheid geven om cursussen te volgen, wordt om verschillende redenen van deze mogelijkheden relatief weinig gebruik gemaakt.

#### *Partnerschapscultuur*

Ouders zijn verantwoordelijk voor de gezondheid en de veiligheid van de kinderen. Zij moeten hun kinderen op het school gaan voorbereiden, ze begeleiden en opvoeden, en zorgen voor een pedagogisch klimaat ten gunste van het leerproces en van het gedrag van het kind op school. Er is over de hele linie in de West-Europa een ontwikkeling dat ouders als consumenten gemak, service en tijdsbesparing willen. En is er een toenemende vraag naar producten en diensten van de school die tijd besparen. Scholen moeten in de ogen van ouders kunnen zeggen: 'dat regel ik voor je'. Dit wordt wel de '*one-stop-shopping-benadering*' genoemd: de zorgen uit handen nemen. Leerkrachten worden steeds meer beschouwd als probleemoplosser, partner, medeopvoeders of verzorger. Sommige (groepen) ouders gaan de school als een 'dump' zien waarbij de leerkracht de '*pointsman*' is in de strijd tegen de chaos. Tegelijkertijd is er een ontwikkeling dat ouders (meer dan voorheen) ook een groot deel van de (mede)verantwoordelijkheid op zich willen nemen voor wat hun kinderen leren. De ontwikkelingen in Groot-Brittannië, Nieuw-Zeeland en de Verenigde Staten laten net als in Nederland zien dat er niet echt sprake is van belangentegenstellingen tussen de geledingen die tot problemen kunnen leiden. De omgangsvormen zijn in het alge-

---

1 Swaan, A. de (1979). *Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de sociologie aan der Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: De Gids/Meulenhoff.

meen informeel en tegelijkertijd sterk afhankelijk van de individuele leden alsmede van de persoon van de schoolleider.

Allochtone groeperingen onderscheiden zich van de autochtone bevolking in hun culturele, linguïstische en godsdienstige voorkeuren, gedragingen en houdingen. Voor een deel van de allochtone ouders sluit de vormgeving en inhoud van het onderwijs aan hun kinderen onvoldoende aan bij hun wensen.<sup>1</sup>

Uit onderzoek naar veranderingen in attitudes en houdingen van allochtonen ten aanzien van het onderwijs blijkt het volgende:

- er bestaan grote verschillen tussen én binnen migrantengroeperingen met welk doel zij naar een bepaald land komen, hoe zij aankijken tegen het onderwijs als middel tot verdere stijging op de maatschappelijke ladder en progressie van hun kinderen in onderwijsmobiliteit;<sup>2</sup>
- de omslag in levensperspectief, de integratie in een land, is een geleidelijk proces: een ontmanteling van die houdingen en gedragingen (passend bij het oude levensperspectief) die het uitvoeren van het nieuwe perspectief belemmeren en het voorzichtig verkennen van bij het nieuwe perspectief horende houdingen en gedragingen;<sup>3</sup>
- in de overgang van een oud naar een nieuw perspectief wordt onderwijs doorgaans de crux van de sociale stijging en gaat tot de *folk theory of success* van allochtone groepen behoren;<sup>4</sup>

---

1 Driessen, G. & J. Bezemer (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.

2 Coenen, L.(2001). 'Word niet zoals wij!' *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland.* Amsterdam: Het Spinhuis.

3 Dat levensperspectief wordt gevormd met behulp van de culturele bagage (de normen, waarden en werkelijkheidsvisies) die zijn overgedragen door de omgeving. Die bagage omvat onder meer allerlei noties over familiestructuur, roverdelingen tussen man en vrouw, huwelijk en betekenis van het onderwijs. Met deze ideeën komt men naar Nederland, waar langzamerhand een omslag in plaatsvindt.

4 Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance. A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.

In zijn vergelijking van stijgingstrajecten in de USA tussen Afro-Amerikanen (onvrijwillig geïncorporeerden) en (vrijwillig toegestroomde) migranten betoogt Ogbu dat migranten vanwege hun positieve houding ten aanzien van de staat, het volgen van onderwijs onmiddellijk tot hun *folk theory of success* gingen beschouwen.

Bijvoorbeeld met het opgeven van het idee van een zelfstandig bestaan in het land van herkomst waarbij onderwijs vaak niet als noodzakelijk gezien werd, wordt in het perspectief van een bestaan als loonafhankelijke in Nederland het zeer toegankelijke voortgezette onderwijs als gewenst en zelfs als noodzakelijk beschouwd.

- verschuivingen van de ideeën over onderwijs in gezinnen leiden er toe dat de gezinsrelaties (dramatisch) veranderen ten faveure voor het ‘nieuwe’ ideaal om schoolcarrières van hun kinderen positief te beïnvloeden.<sup>1</sup>

#### *Bereidheid tot partnerschap (houding/habitus)*

De bereidheid tot partnerschap kan vanuit twee perspectieven worden beschouwd, namelijk vanuit het perspectief van de ouders zelf, maar ook vanuit dat van het onderwijs, i.c. directies en leerkrachten.

#### *Nederland*

Recentelijk is in Nederland een aantal studies verricht naar de relatie allochtone ouders en onderwijs. Opmerkelijk daarbij is dat deze nagenoeg geheel en alleen vanuit het perspectief van de ouders zijn bekeken; over het perspectief van het onderwijs is praktisch niets bekend.<sup>2</sup> In het navolgende volgt een beknopte samenvatting van het perspectief van de ouders.

In eerste instantie was het de bedoeling voor een aantal onderscheiden etnische groepen een beschrijving te geven van de genoemde aspecten. Dat bleek echter moeilijk, niet alleen vanwege de verschillen en overeenkomsten tussen groepen, maar juist vanwege verschillen binnen groepen. Deze hangen samen met verschillen tussen ouders in leeftijd, verblijfsduur, generatie, geslacht, opleidingsniveau, regio van herkomst, en taalvaardigheid, en bovendien met verschillen tussen kinderen qua leeftijd en onderwijsfase. Daarom zullen de genoemde aspecten in grote lijnen

---

1 Lewis, A. (1992). Helping young urban parent educate themselves and their children. *ERIC/CUE Digest*, 85, 3-6.

2 Coenen, L. (2001). ‘Word niet zoals wij!’ *De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Driessen, G. & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.

Geense, P. & Pels, T. (1998). *Opvoeding in Chinese gezinnen in Nederland. Een praktische benadering*. Assen: Van Gorcum.

Nijsten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn, E. de & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het Onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO.

Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland. De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.

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

worden beschreven, met daarbij voorzover mogelijk een onderscheiden naar autochtone en allochtone ouders, en binnen die laatste groep naar specifieke etnische groep. Vooraf kan al gesteld worden dat er een ontwikkeling gaande is waarbij allochtone ouders meer gaan lijken op autochtone ouders. Dit impliceert een verschuiving van autoritair naar autoritatief opvoedingsgedrag.

In de onderzoeken wordt een serie opvoedingsdoelen beschreven die kunnen worden teruggebracht tot een gerichtheid op: prestatie, conformiteit, autonomie, en sociaal gevoel. Opvallend is dat bij Turken en Marokkanen prestatie bovenaan staat, terwijl dat bij Nederlanders op de laagste plaats staat. Bij Nederlanders en Creolen staat autonomie centraal, een kenmerk dat bij Turken, Marokkanen en Chinezen juist laag scoort. Bij Chinezen staat conformiteit op de hoogste plaats. Het zal evident zijn dat deze verschillen in opvoedingsdoelen tussen met name Nederlanders en een belangrijk deel van de allochtonen niet met elkaar sporen en tot uiteenlopende verwachtingen en problemen kunnen leiden op school.

Voor de meeste allochtonen is hard werken op school, goede prestaties behalen, een hoge opleiding voltooien en vervolgens maatschappelijk succesvol zijn en veel status hebben een centraal doel. Onderwijs heeft daarbij een instrumentele functie, namelijk als middel tot succes. Allochtonen hebben dan ook hoge aspiraties, en dat geldt bijna steeds voor zowel jongens als meisjes. Met name Turkse ouders streven naar een universitaire opleiding voor hun kinderen; de andere allochtone groepen hebben een middelbare of universitaire opleiding op het oog. Nederlandse ouders hebben lagere verwachtingen; zij streven naar een middelbaar niveau. Gelet op de praktijk zal evident zijn dat deze aspiraties voor een belangrijk deel van de leerlingen niet realistisch zijn. Migranten wensen voor hun kinderen een beter leven dan zij zelf hebben. Echter, zij hebben door hun gebrekkige taalvaardigheid in het Nederlands en hun eigen lage opleidingsniveau vaak onvoldoende inzicht in het Nederlandse onderwijsstelsel en beseffen niet wat er voor nodig is om die hoge aspiraties te verwezenlijken. Dit heeft tot consequentie dat er problemen kunnen ontstaan naar zowel hun kinderen toe als voor de leerkrachten. Hun kinderen ervaren een sterke prestatiedruk. Met name geldt dit voor Chinese kinderen. Hun ouders schrijven hoge prestaties meer toe aan inzet dan aan aanleg en stellen daarom hoge eisen. De praktijk laat zien dat Chinese kinderen zeer succesvol zijn, dit ondanks het feit dat er in de thuissituatie gebrek is aan steun bij huiswerk, controle op resultaten, responsiviteit en morele steun. Hoge eisen en een grote inzet lijken bij hen de sleutel tot succes. Hiermee is tevens aangetoond dat er ook een andere route bestaat naar succes dan die van het partnerschap tussen ouders en school; bij deze groep is daar immers geen sprake van.

Er zijn daaraan wel kosten verbonden, in termen van gezinsinterne spanningen. Ook is het vraag of deze strategie op termijn stand houdt. Chinese jongeren blinken namelijk vaak wel uit door feitenkennis, maar niet door een zelfstandige houding. Overigens hebben Chinese ouders ook een ambivalente houding tegenover het Nederlandse onderwijs: enerzijds wordt het niet serieus, te vrij en te weinig competitief gevonden, anderzijds vinden ze het een verademing dat hun kinderen niet worden blootgesteld aan een concurrentieslag. Onrealistische aspiraties van ouders leggen niet alleen een hoge druk op kinderen, maar ook op leerkrachten. Lang niet alle kinderen hebben voldoende capaciteiten om naar hogere vormen van onderwijs door te stromen; bovendien spelen er vaak ook nog taalproblemen doorheen. Leerkrachten kunnen daarom niet altijd tegemoet komen aan de wensen van de betreffende ouders, bijvoorbeeld in hun advies voor het voortgezet onderwijs. Hierdoor melden ouders soms dat zij zich – indirect – gediscrimineerd voelen.

Met de pedagogisch-didactische aanpak van Nederlandse scholen heeft een belangrijk deel van de allochtone ouders grote problemen. Hoewel er daarin ontegenzeggelijk een verschuiving plaats vindt, is het toch nog vaak zo dat er in veel gezinnen een sterk paternalistisch-hiërarchische, autoritaire structuur bestaat. Zij verwachten van scholen vooral dat die zich richten op presteren en dat mag wat hen betreft begeleid gaan met een straffe hand. Dat botst echter met de in hun ogen veel te permissieve cultuur en egalitaire verhoudingen op Nederlandse school. Er is te weinig discipline, er wordt te weinig respect voor en gehoorzaamheid aan ouders bijgebracht, ze vrezen dat hun kinderen ontsporen, met drugs en criminaliteit in aanraking komen. In toenemende mate zien Turkse en Marokkaanse ouders het daarom ook als een probleem als hun kinderen op een overwegend ‘zwarte’ school zitten. Zij hebben de indruk dat op dergelijke scholen alle problemen bij elkaar komen en hun kinderen daar de dupe van worden. Recentelijk hebben om die reden bijvoorbeeld Turkse ouders in Deventer hun kinderen van een ‘zwarte’ school gehaald en naar gemengde scholen gestuurd. De ‘zwarte’ school heeft daarop haar deuren moeten sluiten.

Ondanks dat er voor een belangrijk deel van de moslim-ouders een verschuiving plaatsvindt in de relatie islam- onderwijs van het actief praktiseren van de islam naar informatie verschaffen over de islam, speelt voor veel van hen nog een rol dat er naar hun indruk te weinig aandacht is voor hun geloof. Er is geen ruimte om te bidden, er wordt geen rekening gehouden met de Ramadan, met specifieke islamitische feestdagen, (oudere) jongens en meisjes zitten gewoon bij elkaar, en er wordt geen op hun situatie afgestemd godsdienstonderwijs gegeven. In een aantal gevallen heeft dat ertoe geleid dat zij eigen islamitische scholen hebben opgericht. Uit recente behoeftepepi-

lingen in steden als Amsterdam en Rotterdam blijkt bijvoorbeeld dat er in principe behoefte is aan vier à vijf maal zoveel islamitische basisscholen als er momenteel zijn. Ook is er grote behoefte aan scholen voor voortgezet onderwijs. Om eventueel iets van die druk tot het stichten van ‘aparte’ scholen weg te nemen zou dus in het ‘reguliere’ onderwijs meer aandacht moeten worden besteed aan en ruimte dienen te zijn voor de islam.

Allochtone ouders willen in het algemeen wel dat hun kinderen deelnemen aan de Nederlandse samenleving, maar staan tegelijkertijd toch in zekere mate afwijzend tegenover ‘vernedersing’. Met name Turkse en Marokkaanse ouders wijzen ‘vernedersing’ sterk af, Surinaamse ouders wat minder en Zuid-Europese ouders hebben er de minste moeite mee. Turkse, Marokkaanse en ook Chinese ouders vinden onderwijs de eigen taal en cultuur van groot belang. Veel ouders, en dan met name moeders, klagen er over dat ze niet meer met hun kinderen kunnen communiceren omdat die de ‘eigen’ taal niet meer spreken. Dit speelt vooral voor Chinezen een rol, aangezien deze ouders zelf vaak nauwelijks of geen Nederlands beheersen. Deze ouders lezen dan bijvoorbeeld ook niet voor aan hun kinderen omdat zij bang zijn het hun kinderen verkeerd aanleren.

Veel allochtone ouders zien leren als een meer autoritair proces van kennisoverdracht. Aangezien zij zichzelf geen autoriteit achten, dichten zij zich een bescheiden rol in schoolzaken toe. Zij verdelen de maatschappij in sferen, waarbij ze de verantwoordelijkheid voor het onderwijs bij de school leggen, die voor de opvoeding thuis bij henzelf, en – in het tussengebied – die voor de straat bij de politie. Met name Turkse, Marokkaanse en Chinese ouders ervaren bedreigingen en gebreken in het onderwijs en – in ruimer verband – in samenleving. Zij kennen daarom een zekere ambivalentie in de socialisatie in relatie tot onderwijs. Dit kan ertoe leiden dat zij, in vergelijking met autochtone ouders, minder investeren in de instructie van hun kinderen, minder betrokken zijn bij hun schoolcarrière en anderszins bedoeld gedrag vertonen dat tegenstrijdig is met hun ambities. Creolen lijken hierin een wat gematigder houding te hebben. Een en ander wil overigens niet zeggen dat allochtone ouders niet bij het onderwijs aan hun kinderen betrokken zouden zijn. Zo wordt bijvoorbeeld in een studie over Turken gerapporteerd dat tweederde van de moeders frequent contact heeft met de basisschool en ruim de helft betrokken is bij activiteiten als assisteren bij feesten, spelletjes, en uitjes. Vorderingen worden frequent bijgehouden en er wordt ook vaak over proefwerk gesproken. Het is echter de vraag of dit een reëel beeld is. Door veel scholen wordt immers geklaagd dat het hen de grootste moeite kost de ouders bij school te betrekken. In ieder geval is het zo dat doorgaans de nadruk meer

ligt op controle en correctie door ouders dan op concrete steun en uitwisseling van ervaringen. Zeker de helft van de Turkse ouders geeft geen hulp bij het maken van huiswerk. Het zal evident zijn dat dit enerzijds te maken heeft met het feit dat zij vaak zelf nauwelijks opleiding hebben gehad om hun kinderen te helpen, en anderzijds met het gegeven dat zij het Nederlands onvoldoende beheersen. Dit geldt overigens voor Chinese ouders in nog veel sterkere mate dan voor Turkse en Marokkaanse ouders. Er bestaat een discrepantie tussen het beeld dat leerkrachten hebben van bijvoorbeeld Turkse ouders, ze zijn onverschillig, en het oordeel van de ouders zelf, die aangeven wel geïnteresseerd te zijn. Onder leerkrachten leeft onvrede over het feit dat ze moeilijk contact krijgen met de ouders. De leerkrachten beoordelen het wegblijven van de ouders als algehele onverschilligheid. Een aantal geeft ook aan dat ze geen idee hebben wat er zich thuis afspeelt en hoe er over school en onderwijs gedacht wordt. Een bemoeilijkende factor daarbij is dat de Turkse leerlingen weinig loslaten over de thuissituatie. Maar ouders zochten geen contact (bv. over schoolkeuze) omdat zij vinden dat degene die kennis heeft van het schoolsysteem en over de schoolcapaciteiten van de kinderen verantwoordelijk zijn voor de schoolkeuze. Daarnaast achten zij de kinderen zelf capabel genoeg adequaat verslag te doen omtrent de besprekingen zodat de ouders geïnformeerd blijven. Leerkrachten zien dit alles evenwel als onverschilligheid en het ontlopen verantwoordelijkheid. Turkse en Iberische ouders voelen zich in hun contacten met school belemmerd door hun slechte taalvaardigheid Nederlands en voelen zich soms ook niet serieus genomen. En dat geldt ook voor Chinese ouders. Ze hebben een wat afzijdige houding, ook omdat ze vinden dat de leerkrachten ervoor geleerd hebben. Als er beslissingen genomen moeten worden leggen de ouders de verantwoordelijkheid in handen van de experts. Leerkrachten lijken voor allochtone moeders evenwel minstens zo'n belangrijke bron van steun als voor autochtone moeders. Wanneer er zich feitelijke (school)problemen voordoen of ernstige opvoedingstwijfels zijn blijkt de balans voor Marokkaanse en Creoolse moeders tussen het informele en formele netwerk nogal eens om te slaan naar het formele (leerkrachten en andere schoolfunctionarissen). Voor opvoedingsproblemen vinden ze echter minder gehoor, maar toch gelden voor een deel van de Marokkaanse en Turkse moeders de leerkrachten als een bron voor opvoedingsondersteuning. Creoolse moeders zoeken voor opvoedingsproblemen minder steun bij leerkrachten, hetgeen te maken heeft met het feit dat zij deze in eigen kring, hun eigen netwerk zoeken.

### *Europa*

In de meeste landen verschaffen de scholen informatie over de schoolactiviteiten en de vorderingen van de kinderen. De mate waarin de scholen de (allochtone) ouders

serieus nemen en de informatie begrijpelijk voor alle ouders presenteren, hangt samen met de positie die ouders (met behulp van belangenorganisaties) hebben verworven binnen de communicatiestromen in het onderwijs. De bedoeling van de communicatie is doorgaans: ouders op de hoogte stellen waar de kinderen mee bezig zijn en uitwisselen van informatie over vorderingen, het welbevinden, klachten en problemen.<sup>1</sup> Er is een trend dat leraren eigen netwerken opbouwen rond hun klas/groep om, indien nodig, hulp en steun te verwerven van derden zodat ze met concrete vragen snel en adequaat naar het juiste adres doorverwezen kunnen worden. Ouders vormen een belangrijk onderdeel van zo'n netwerk. Leraren spreken ouders ook aan op hun eigen capaciteiten en verantwoordelijkheden bij het thuis helpen van leerlingen met hun huiswerk. Problemen ontstaan als ouders er andere opvattingen op na houden dan zij zelf wenselijk vinden.

Een betere communicatie met ouders is een van de belangrijkste redenen waarom scholen gestart zijn met *'home-school-contracts'*, waarin is vastgelegd wat de partijen van elkaar verwachten. De mate van uitwerking verschilt per land, met als koploper Engeland waar scholen in de contracten zelfs de pedagogische methoden vastleggen. De term contract klinkt voor Nederlandse begrippen (te) juridisch, omdat het veelal niet meer is dan een *'signed understanding'*. Van belang is dat de afspraken gezamenlijk tussen ouders en school worden opgesteld en niet als een dictaat van de school aan de ouders en/of de leerling. De ervaringen zijn over het algemeen positief. Over de functies die de (soms zeer gedetailleerde) contracten hebben, zijn de meningen verdeeld. Men is veelal niet bang dat de contracten de juridisering van het onderwijs zullen bevorderen. De verwachtingen/ervaringen zijn dat de contracten de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs vergroot.

Over het algemeen zijn ouders in inspraakorganen tevreden over de samenwerking tussen personeel en ouders, en wordt door deze geledingen de samenwerking ook als zinvol en nuttig beoordeeld. Wel is er weinig belangstelling en interesse bij de achterban voor het werk van de inspraakorganen. Daarnaast levert het bezetten van plaatsen door ouders voor de oudergeleding meer problemen op dan het bezetten van plaatsen van de personeelsgeleding. Het functioneren van inspraakorganen wordt in grote mate bepaald door de houding van de schoolleider, c.q. bevoegd gezag ten opzichte van de verschillende gremia. De sturende invloed van de schoolleider is groot en is groter naarmate de (ouders in) inspraakorganen als geheel minder kennis van zaken hebben.

---

1 National home school development group (1992). *Working with parents. Conference report.* Nottingham: University of Nottingham, July 12-14, 1992.



#### 4.6 Verbetering dialoog tussen (allochtone) ouders en onderwijs

In de literatuur worden de volgende suggesties gegeven om de dialoog tussen ouders en school over onderwijs en opvoeding te verbeteren:

- Het voeren van een *open deur politiek*. De school wordt daarbij toegankelijker en meer vertrouwd gemaakt voor ouders. Van ouders wordt verwacht dat zij de school binnenkomen. Docenten en schoolleiding laten merken dat zij bereikbaar zijn wanneer het over opvoeding en het welzijn van de leerlingen gaat. Ook laten zij merken het wenselijk te vinden hierover met elkaar te communiceren;<sup>1</sup>
- Ouders moet nadrukkelijk het gevoel gegeven worden dat *docenten bereid en geneigd zijn om te luisteren naar ouders* als het gaat om waardenopvoeding. Docenten moeten als vertrouwenspersonen en opvoedingspartners beschouwd kunnen worden;<sup>2</sup>
- De school moet een *veilige plek* voor ouders zijn. Dit kan worden gerealiseerd door het organiseren van activiteiten en ouders te stimuleren de school te bezoeken. Ook moet de school zich verdiepen in redenen waarom ouders zich weinig betrokken tonen en luisteren naar ideeën van ouders over gewenste dialoogvormen (bv. op klasniveau). Het is goed als docenten zich realiseren dat veel ouders hun eigen schoolervaringen projecteren op de school van hun kind, en dat deze ervaringen niet altijd positief hoeven zijn;<sup>3</sup>
- *Docenten kunnen ouders thuis bezoeken* om over waardenopvoeding en de ontwikkeling van kinderen te praten. Vooral wanneer men de ouders en de thuissituatie niet kent, lijkt dit van belang;<sup>4</sup>
- Het aanstellen van een 'contactouder' voor ouders met opvoedingsproblemen is een methode om de school meer toegankelijk te maken voor deze ouders. Een belangrijk strategisch punt is het aansluiten bij ervaren problemen van ouders. Er blijkt bij ouders behoefte te bestaan aan communicatie over en reflectie op opvoeding. Voor de dialoog met ouders, waarin ook de visie van de school op waardenopvoeding ter sprake komt, is het zinvol hierbij aan te sluiten. Een mogelijke werkwijze is om ouders eerst een avond zelf te laten discussiëren over opvoeding en op een volgen-

---

1 Klaassen, C. & H. Leefderink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school* (p. 7). Assen: Van Gorcum.

2 Smit, F., J. Doesborgh & N. van Kessel (2000). *Ouderparticipatie een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.

3 Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: ITS.

4 Epstein, J. e.a. (2001). *School, family, and partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

de avond een gesprek tussen bijvoorbeeld twee docenten en ouders te laten plaatsvinden.

Een school die een pedagogisch beleid wil formuleren, vastgelegd in een expliciet pedagogisch beleidsplan, zou aandacht kunnen besteden aan de volgende punten:<sup>1</sup>

- een uiteenzetting van de pedagogische missie van de school;
- een lijst van pedagogische gespreksonderwerpen die op school jaarlijks aan de orde gesteld worden;
- de (steeds voorlopige) resultaten van discussies in het schoolteam over opvoeding, waarden, normen en burgerschap;
- de consequenties van de pedagogische missie voor het handelen van docenten, schoolleiding, leerlingen en ouders;
- duidelijke procedures voor de pedagogische communicatie met ouders;
- de strategie om de dialoog over opvoeding met ouders te onderhouden en te verbeteren;
- de wijze waarop de binnenschoolse pedagogische dialoog tussen schoolleiding en schoolteam plaatsvindt;
- de pedagogische contacten van schoolleiding en schoolteam met de externe sociale omgeving van de school;
- de wijze waarop binnen de school gestalte gegeven wordt aan democratische verhoudingen en aan aandacht voor democratie;
- de wijze waarop in de school de ontwikkeling van de pedagogische professionaliteit van docenten ter hand genomen wordt;
- de manier waarop schoolleiding, schoolteam en leerlingen het morele schoolklimaat kunnen verbeteren en in stand houden;
- de wijze waarop de jaarlijkse evaluatie van het pedagogische schoolbeleid vormgegeven wordt.

#### **4.7 Samenvatting**

In dit hoofdstuk is ingegaan op twee typen van ouderparticipatie, te weten de formele participatie van (allochtone) ouders door middel van medezeggenschapsorganen en samenwerkingsprojecten tussen school, ouders en de gemeenschap (zie Epstein, 1992). Internationaal wordt het bevorderen van meer invloed van ouders op schoolbe-

---

1 Klaassen, C. & H. Leefderink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school* (p. 7). Assen: Van Gorcum.

leid als een belangrijke strategie gezien om te komen tot een verdere emancipatie van ouders bij het bestuur en het beheer van de school ('empowerment'). Resultaten van onderzoek naar het functioneren van medezeggenschap in Nederland laten zien dat formele ouderparticipatie in het onderwijs de afgelopen jaren steeds beter functioneert.

Ondanks de geboekte vooruitgang en de verschillen in ervaringen met ouderparticipatie, is de medezeggenschap in het onderwijs nog verre van optimaal. Daarbij komt dat de communicatie tussen vertegenwoordigers van ouders in formele medezeggenschapsorganen naar de achterban problematisch verloopt en dat er weinig animo bestaat bij ouders voor formele ouderparticipatie. Deze resultaten sluiten aan bij resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek (OECD, 1997) waaruit blijkt, dat de positie van (met name) de ouders ten opzichte van de school relatief zwak is en versterking behoeft om te kunnen spreken van gelijkwaardige partners in educatie. De school ziet ouders vaak vooral als leveranciers van leerlingen, en beschouwt de opvoedingspraktijk thuis als iets waar zij goede adviezen over kan geven. En ouders zien zichzelf nogal eens - ten onrechte - als amateurs en leerkrachten als professionals op het terrein van opvoeding en onderwijs. Er is, kortom, nogal eens sprake van een enigszins eenzijdige relatie.

Uit onderzoek naar de relaties tussen allochtone ouders en school blijkt dat er grote verschillen, niet alleen tussen de onderscheiden groepen, maar ook daarbinnen zijn. Deze hangen samen met verschillen tussen ouders in leeftijd, verblijfsduur, generatie, geslacht, opleidingsniveau, regio van herkomst, en taalvaardigheid, en bovendien met verschillen tussen kinderen qua leeftijd en onderwijsfase. In zijn algemeenheid blijkt dat alle allochtone groepen onderwijs zeer belangrijk vinden en ook hoge aspiraties hebben voor hun kinderen. Vanwege het ontbreken van een goed inzicht in het onderwijsstelsel en het ontberen van een goede Nederlandse taalvaardigheid zijn die aspiraties echter niet altijd realistisch. Een veel gehoorde klacht is dat de Nederlandse scholen te weinig competitief zijn, te weinig gericht op prestaties, qua pedagogische aanpak te slap, te egalitair, en bovendien dat er onvoldoende recht wordt gedaan aan culturele en religieuze verschillen. Een belangrijk deel van de allochtone ouders is op een of andere wijze bij het onderwijs betrokken, maar voelt zich niet altijd serieus genomen door de leerkrachten. Een goede communicatie lijkt een belangrijke voorwaarde om de relatie allochtone ouders – school te verbeteren.

Bij de toelichting op het model over ouderparticipatie (zie schema 4.1) werd reeds aangegeven dat het voor het realiseren van effectieve ouderparticipatie van belang is

dat ouderparticipatie integraal onderdeel uitmaakt van de missie van de school. Om dit te realiseren moeten scholen een goede balans weten te vinden tussen de interne en externe omgeving. Volgens Goldring en Sullivan heeft de schoolleider hierbij een belangrijke rol.<sup>1</sup> In hun ogen kunnen schoolleiders niet langer meer functioneren als poortwachters die proberen om de betrokkenheid van (allochtone) ouders en de gemeenschap bij school te minimaliseren. Schoolleiders moeten in het kader van de bevordering van de afstemming tussen (allochtone) ouders en de school over onderwijs- en opvoedingskwesties, onderhandelaars worden die complexe strategieën gebruiken om de balans te vinden tussen institutionele autonomie en externe participatie. Zij zullen een externe gerichtheid moeten hebben, dienen meer en meer te opereren in de lokale gemeenschap buiten hun school en zullen tegelijkertijd de gemeenschap binnen brengen in hun school. Schoolleiders van dergelijke dynamische scholen geven zo leiding aan het bouwen van bruggen tussen hun scholen en de omliggende wereld.<sup>2</sup> Op deze manier kan de 'fit' tussen de opvoedingswereld van (allochtone) ouders, de onderwijswereld op school en de lokale gemeenschap worden gerealiseerd.

---

1 Goldring, E.B. & A.V. Sullivan (1996). *Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment*. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

2 Goldring, E. & Rallis, S. (1993). *Principals of dynamic schools. Taking charge of change*. California: Corwin Press Inc.



## 5 Samenwerkingsprojecten tussen scholen en allochtone ouders

### 5.1 Inleiding

We bespreken in dit hoofdstuk samenwerkingsprojecten tussen scholen en allochtone ouders. In paragraaf 5.2 worden ontwikkelingen in de relatie ouders, school en lokale gemeenschap belicht. In paragraaf 5.3 en 5.4 komen verschillende vormen van samenwerkingsprojecten tussen ouders, school en gemeenschap ter sprake: de zogenaamde ‘school-based’ en de ‘community based’ benadering van ouderparticipatie aan de orde. Paragraaf 5.5 stipt de rol van het bevoegd gezag aan om opvoedingspatronen in allochtone gezinnen aan te laten sluiten bij onderwijs- en opvoedingspraktijken in de school en de gemeenschap. We sluiten het hoofdstuk af met een samenvatting.

### 5.2 Ontwikkelingen in de relatie school, ouders en lokale gemeenschap

Meer buitenshuis werkende moeders, het toegenomen aantal eenoudergezinnen en de toename van allochtone leerlingen zorgen er voor dat scholen steeds meer gaan functioneren binnen interorganisatorische netwerken van welzijnsinstellingen, kerken, clusters van scholen, vormen van voor- en naschoolse opvang met huiswerkbegeleiding, etcetera. Het begrip ouderparticipatie wordt ruimer opgevat: ouders worden gezien als deel van de ‘sociale gemeenschap’. Bij de uitwisseling van ervaringen tussen de school en (geloofs)gemeenschap gaat het om het identificeren en integreren van bronnen en diensten van de gemeenschap met de bestaande schoolprogramma’s, de opvoedingspraktijken binnen gezinnen en het leren van kinderen. De gedachte daarachter is dat scholen niet als enige instantie aan de behoeften van kinderen kunnen voldoen, los van de gemeenschap waarin deze kinderen leven. De relatie tussen school en gezin wordt daardoor meer verweven. De functiescheiding tussen gezin en school verliest haar strikte karakter. De rollen en taken van ouders en leerkrachten gaan meer overlap vertonen.

In hoofdstuk 4 hebben we melding gemaakt over samenwerkingsprojecten die zich richten op het versterken van de samenwerking tussen scholen en de gemeenschap. De gedachte daarachter is dat scholen niet als enige instantie aan de be-

hoeften van kinderen kunnen voldoen, los van de gemeenschap waarin deze kinderen leven. Daarbij zijn twee verschillende benaderingen te onderscheiden: de *schoolgebaseerde* en de *gemeenschapgebaseerde* benadering.<sup>1</sup>

### 5.3 Schoolgebaseerde benadering

Bij de schoolgebaseerde benadering van samenwerking staat de school centraal. Verschillende sociale voorzieningen en diensten (gezondheidszorg, welzijnszorg) worden in deze benadering aan de school aangeboden, en de school verzorgt de coördinatie daarvan. Dienstverleningsinstellingen en scholen worden zo aangemoedigd om aanvullende en samenhangende diensten te leveren om zo in de diverse en onderlinge met elkaar verbonden behoeften van leerlingen te voorzien. Op deze manier vindt er vanuit de school een inspanning plaats om leren op school, opvoedingspraktijken binnen het gezin en maatschappelijke dienstverlening zoveel mogelijk te integreren.

#### *Typen experimenten vanuit de schoolgebaseerde benadering*

Op grond van het literatuuronderzoek is een zevental typen van experimenten met ouderparticipatie onderscheiden die gebaseerd zijn op de 'schoolgebaseerde' benadering. Vier aspecten van ouderparticipatie zijn daarbij gehanteerd om deze zeven typen van ervaringen te beschrijven: redenen/oorzaken, doelen, strategieën en problemen. Deze beschrijving wordt in schema 5.1 gegeven.

---

<sup>1</sup> Goldring, E.B. & A.V. Sullivan (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In: K. Leithwood et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.

Schema 5.1 - Typen van schoolgebaseerde vormen van partnerschap

	<i>Redenen</i>	<i>Doelen</i>	<i>Strategieën</i>	<i>Problemen</i>
1	De school kan het niet alleen: orde problemen, gebrek aan autoriteit.	Bruggen bouwen tussen thuis en school.	Openheid naar ouders toe: <i>'learning to know'</i> .	Angst voor ongewenste interventies.
2	Communicatie tussen school en thuis ontbreekt.	Samenwerking zal de relatie leerlingen, ouders, school en buurt/gemeenschap goed doen.	Het faciliteren van de communicatie tussen ouders en leraren: <i>'learning to do'</i> .	Gebrek aan integraal schoolbeleid.
3	Geen vriendschapsbanden tussen allochtone autochtone leerlingen	Interculturele communicatie in de klas en op school.	Dialogo bevorderen op groeps- en schoolniveau (met speciale rollen voor allochtone sleutelfiguren): <i>'learning to be'</i>	Ter discussie stellen van het handelen van de leraren.
4	Suboptimaal schoolklimaat: spijbelen, drop-out, geweld.	Veranderen van het schoolklimaat.	Bevorderen samenwerking met ouders en het optimaliseren van de thuissituatie: <i>'learning to live together'</i> .	Ouders krijgen een grotere rol in externe kwaliteitszorg (accountability).
5	Verschillende opvoedingsbenaderingen en de verdeling van taken tussen school en gezin.	Verbeteren van de ouder-school relatie.	Het schoolteam demonstreert ondersteunend gedrag naar ouders: <i>'learning to learn'</i> .	Een Babylonische spraakverwarring over pedagogische afstemming tussen ouders en leraren.
6	Ouders helpen en ondersteunen het leren op school niet.	Wederzijds vertrouwen en respect - tussen ouders en leraren. Tweezijdige - samenwerking tussen ouders en school.	Aandacht voor voorschoolse programma's en ouderzeggenschap ('empowerment'): <i>'learning to use resources'</i> .	Beperkte ondersteuning door het management.
7	Ouders participeren niet bij beleidsbeslissingen van de school.	Actieve ouderparticipatie in gevarieerde settings en commissies.	Vertegenwoordiging van ouders in schoolbesturen, inspraakorganen en ouderraden Het opzetten van netwerken van gezinnen (achterban) met vertegenwoordigers van ouders: <i>'learning to use networks'</i> .	Gebrek aan steun van het management (mission statement).



Deze op schoolgebaseerde projecten hebben (nog) veelal een instrumentele benadering ('*professionele benadering*'): ouders, veelal moeders, worden eerder benaderd als instrument om de ontwikkeling van hun kinderen te bevorderen dan om henzelf als opvoeders steun te bieden. Er wordt veelal gewerkt met paraprofessionals uit de eigen kring en het werken met moedergroepen neemt toe. Dit leidt doorgaans tot marginale veranderingen, omdat de vooraf gedefinieerde professionele opdracht tot een begrenzing leidt van bijvoorbeeld doelen, ontwikkelingsdomeinen en leeftijdscategorieën.<sup>1</sup>

#### 5.4 Gemeenschapgebaseerde benadering

Zoals reeds aangegeven, wordt het benadrukken van een goede samenwerking tussen ouders, school en de gemeenschap de laatste tijd steeds meer benadrukt om de motivatie, het leren en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. In dit verband is er een internationale trend waarneembaar van ouderparticipatie naar 'educatief partnerschap' tussen school, ouders en de gemeenschap ('communities'). Ouders en school als 'educatieve' partners betekent vanuit deze optiek dus uitdrukkelijk een tweerichtingsverkeer.

In de gemeenschapgebaseerde benadering staat niet zozeer de school centraal, maar wordt de gemeenschap gezien als het centrum van leren en educatie. In de zogenaamde '*community schools*' heeft deze benadering een uitwerking gekregen. De idee van de '*community schools*' is gebaseerd op een brede conceptualisering van de missie van scholen binnen de gemeenschap en de plaats van de gemeenschap in scholen<sup>2</sup>. Het doel is om de cultuur van de gemeenschap te verbinden met de cultuur van de school. In '*community schools*' zijn de faciliteiten van de school voor iedereen van de gemeenschap toegankelijk, zijn schoolactiviteiten geïntegreerd met de activiteiten van de gemeenschap en komt het schoolcurriculum overeen met de brede waarden en behoeften van de gemeenschap. In een dergelijke benadering is de kloof tussen school en gemeenschap volledig overbrugd.

---

1 Pels, T. (1998). Opvoedingsdiversiteit en de rol van opvoedingsdeskundigen. In: G.W. Meijnen (Ed.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 179-195). Groningen: Wolters-Noordhoff.

2 Onder een buurt verstaat men doorgaans een wijd scala van organisaties en mensen in een bepaalde geografische zone. Het gaat ook om kerken, scholen, ouderen, vrijwilligers en de arbeidsmarkt. Valkestijn, M. & G. v.d. Burgwal (2001). *Het Europese congres brede school. Een Nederlandse samenvatting van presentaties en uitkomsten*, p. 19. Utrecht: NIZW.

Recent ontwikkelde initiatieven in Nederland om de school en de lokale gemeenschap meer op elkaar te betrekken, zoals de open wijkscholen, vensterscholen en de notie van de brede school, zijn voorbeelden van de eerste benadering. Deze stappen zijn voor allochtonen interessant: ouders kunnen cursussen Nederlands volgen; en kan wat gedaan worden op het gebied van de voor- en vroegschoolse periode en ouder-kindprogramma's (bv. Opstap, Overstap). Ook kunnen in dergelijke scholen (laagdrempelige) bibliotheken en peuterspeelzalen worden gevestigd, in de avonden activiteiten voor ouders worden georganiseerd, etc. Voorbeelden van zogenaamde 'community schools' of 'community colleges' zijn bijvoorbeeld te vinden in Sheffield, Engeland.

Enerzijds gaat het veelal om meer betrokkenheid van ouders bij wat er in de school gebeurt en anderzijds gaat het doorgaans ook om een meer gezinsgerichte versterking van oudervaardigheden door de school. Het is een proces waarin de partners er op uit zijn elkaars vaardigheden te versterken en wederzijds te ondersteunen, zodat de resultaten voor de kinderen een verbetering betekenen.

Kernvraag in de verhouding tussen ouders en school (en andere sociale verbanden) is: wie is op welke aspecten verantwoordelijk bij opvoeding en onderwijs of zou dat moeten zijn?

De *European Parents' Association*, waarbij de meeste nationale ouderorganisaties in Europa zijn aangesloten, onderscheidt de volgende rechten en plichten van ouders:<sup>1</sup>

- ouders hebben het *recht* op erkenning van hun primaire verantwoordelijkheid als opvoeders voor hun kinderen;
- ouders hebben de *plicht* hun kinderen op een verantwoordelijke manier op te voeden en hen niet te verwaarlozen;
- ouders hebben het *recht* op volledige toegang tot het formele onderwijssysteem voor hun kinderen op basis van hun behoeften, eigen waarden en talenten;
- ouders hebben de *plicht* zich als partners op te stellen ten aanzien van het onderwijs aan hun kinderen;
- ouders hebben het *recht* op alle informatie van onderwijsinstellingen die te maken hebben met hun kinderen;
- ouders hebben de *plicht* alle informatie aan de school te verstrekken die relevant is voor het verwerven van de onderwijsdoelen waar zij samen aan werken;
- ouders hebben het *recht* een keuze te maken voor het onderwijs die dichtst staat bij hun overtuigingen en de waarden die zij hanteren bij het opvoeden van hun kinderen;

---

1 OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: OECD.

- ouders hebben de plicht om goed geïnformeerd te zijn en nauwgezette keuzes te maken omtrent het onderwijs dat hun kinderen moet ontvangen;
- ouders hebben het *recht* zich in te spannen invloed uit te oefenen op het beleid dat de school van hun kinderen;
- ouders hebben de *plicht* persoonlijk betrokken te zijn bij de school van hun kinderen als een noodzakelijk deel van de lokale gemeenschap;
- ouders en hun organisaties hebben het *recht* actief geraadpleegd te worden over het beleid van de bestuurders op elk niveau;
- ouders hebben de *plicht* op alle niveaus democratische ouderorganisaties op te zetten om hen te vertegenwoordigen en voor hun belangen op te komen.

Naast deze formele benadering van de verhouding tussen school en ouders in termen van rechten en plichten, zijn er in diverse landen de laatste tijd aanzetten gegeven en initiatieven ontwikkeld om vanuit de bestaande situatie gekomen tot betekenisvolle samenwerking. In deze samenwerkingsprojecten werken ouders, school en de lokale gemeenschap als gelijkwaardige educatieve partners aan het gemeenschappelijk doel: een optimale afstemming tussen de opvoeding thuis en op school/in het onderwijs.<sup>1</sup>

In de VS, Canada en Engeland zijn diverse projecten gestart gebaseerd op variaties van het Afrikaanse gezegde ‘Je hebt een heel dorp nodig om een kind op te voeden’ en vanuit het principe ‘Scholen zijn kleine gemeenschappen met sociale relaties die zijn gebaseerd op gezamenlijke waarden’. Uitgangspunten bij deze ‘education is partnership’ projecten zijn veelal dat ouders verder moeten emanciperen (versterking en activering van kennis en vaardigheden, (‘empowerment’), de school bereid moet zijn te veranderen en de lokale gemeenschap een rol krijgt bij het opvoedings- en onderwijsproces. Dit betekent dat ouders en leerkrachten veelal (bij)geschoold worden om als ‘goede’ partners te kunnen functioneren en de activiteiten van de school een plaats dienen te krijgen binnen de activiteiten van de gemeenschap. Dat wil onder meer zeggen: een bewustwordingsproces op gang brengen dat ouders, school en de gemeenschap het afzonderlijk niet alleen kunnen, in staat zijn met elkaar te communiceren, respect ontwikkelen voor ieders bijdrage aan de educatie van kinderen/leerlingen, en die bijdragen op elkaar afstemmen. Met veelal als doel: ‘to

---

<sup>1</sup> Adger, C.T. (2001). School-community-based organisation partnerships for language minority students' school success. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6.  
Collignon, F., M. Men & S. Tan. (2001). Finding ways in: Community-based perspectives on Southeast Asian family involvement with schools in a New England state. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6.

promote ways in which families, schools and communities can work in partnership to foster children's motivation, learning and development'.<sup>1</sup>

Kenmerken van de projecten zijn;<sup>2</sup>

1. *Visie op de benadering van ouders.* Men ziet de afnemers van onderwijs als cliënten die in vertrouwen de professionele diensten van de school en andere instellingen afnemen. Men gaat met elkaar een onderlinge relatie aan met wederzijdse verplichtingen.<sup>3</sup>

Men onderkent expliciet het bestaan van pedagogische discontinuïteit tussen school en (allochtone) ouders en draagt bij aan het vinden van wegen om deze van twee kanten te overbruggen. Scholen (c.q. besturen) hanteren een meer *vraag-gerichte benadering*. De overlegagenda wordt mede bepaald door vragen en behoeften van de (allochtone) ouders. Het streven is een tweerichtingsverkeer te realiseren tussen school, ouders en de 'community'.

2. *Visie op de schoolorganisatie.* In de 'education is partnership' projecten ligt de nadruk op de schoolorganisatie, de community en de rol van de ouders daarbij als geheel. De schoolorganisatie wordt gezien als een samenhangend cultureel systeem. De schoolorganisatie wordt bijeen gehouden door *gezamenlijke waarden: de school als gemeenschap*. Er worden geen fundamentele belangentegenstellingen ervaren tussen enerzijds het schoolbestuur en/of de schoolleiding, de leerkrachten en anderzijds de ouders. Ouders, personeelsleden, schoolleiding streven zoveel mogelijk naar consensus. Men gaat dus uit van een gemeenschappelijke cultuur van personeel, ouders en leerlingen: gezamenlijke verantwoordelijkheid voor opvoeding/onderwijs. Deze cultuur heeft vergaande consequenties voor de organisatievormen. Ouders geven gezamenlijk op alle niveaus (mede) richting aan beleids- en uitvoeringsbeslissingen. Men ziet ouders als partners van leerkrachten met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding/onderwijs en het onderwijsbeleidsproces. Personeel en ouders hebben volgens hen in feite een aantal gemeenschappelijke doelen, zoals: de bloei van de school, het optimaliseren van de ontwikkelingskan-

---

1 Davies, D. & V. Johnson (Eds.) (1996). *Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration. International Journal of Educational Research.*

2 Cooper, C. & P. Gandara (Eds.) (2001). *When diversity works: bridging families, peers, schools and communities at CREDE Journal of Education for Students at Risk.* London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Burke, A. & L.O. Picus (2001). *Developing community-empowered schools. Create environments for learning through school-community partnerships.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Epstein, J. e.a. (2001). *School, family, and partnerships. Your handbook for action.* Thousand Oaks: Corwin Press.

3 Zie ook: Wieringen, A. van, Besturing en management. In: A.M.L. van Wieringen, J. Ax, P.N. Karstanje & J.C. Voogt. *Organisatie van scholen.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

sen van leerlingen, het verbeteren van de schoolloopbaan van leerlingen, een effectieve taakuitvoering van leerkrachten.

De thermometer van de school is de ouderbetrokkenheid, c.q. ouderparticipatie ('het visitekaartje van de school'): hoe meer ouders bij verschillende activiteiten betrokken zijn des te beter. Hoe meer het personeel er alleen voor staat des te slechter.

3. *Visie op de duurzaamheid van de samenwerking.* In de vernieuwingsprojecten staat de 'langdurige samenwerking' tussen socialiserende instanties en ouders voorop. Personeel en ouders vormen een stabiel verband. Men streeft naar een duurzame samenwerking. Gedurende een groot aantal jaren vertrouwen de ouders de school een essentieel deel van de opvoedingstaak toe.
4. *Drijfkrachten.* In de projecten prevaleert een gezamenlijk 'norm- en saamhorigheidsbesef'. Voorop staat het met elkaar op één lijn komen: onderwijs op school en opvoeding thuis liggen in elkaars verlengde. Zowel personeel als ouders zoeken primair naar wat hen bindt: 'we zijn allemaal met hetzelfde bezig, we delen dezelfde zorg, dus laten we overleggen en zaken op elkaar afstemmen'.
5. *Mensbeeld.* In de projecten staat het 'gezamenlijk belang' voorop. Leerkrachten en ouders: zien elkaar als partners, stemmen opvoeding (thuis) en onderwijs (school) op elkaar af, maken drempels zo laag mogelijk, houden elkaar zo goed mogelijk op de hoogte, streven naar samenwerking; hebben beiden recht op een substantiële beïnvloeding van het onderwijs- en opvoedingsproces.
6. *Gevoelstoon.* In de projecten klinkt een idealistische gevoelstoon door: 'Een school kun je niet vergelijken met een koekjesfabriek. Het gaat om een indringende unieke onderwijsrelatie tussen opvoeders en leerlingen, waarin overdracht van normen en waarden plaatsvindt'.

The Centre on Families, Communities, Schools and Children's Learning - een consortium van vijf universiteiten en het Institute for Responsive Education to Baltimore - heeft met middelen van het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs onderzoek en ontwikkelingswerk uitgezet om vormen van samenwerking te initiëren tussen gezinnen, scholen en gemeenschappen.<sup>1</sup> Verbreiding van de ideeën over de samenwerking gaan via zogenaamde 'demonstration projects'.<sup>2</sup>

---

1 Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 13-19). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.

2 Hartman, J. A. Kinkor, B. Wilson & R. Payne (1999). Connecting student achievement to teaching standards and family, school, community partnerships. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 81-84). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.

Ook in Europa zijn soortgelijke (succesvolle) initiatieven gestart.<sup>1</sup>

Naar deze samenwerkingsverbanden of projecten is in Nederland nauwelijks onderzoek verricht. Klaassen & Leeferink hebben geprobeerd om een zo breed mogelijk beeld te geven van de afstemmingsproblematiek tussen ouders en school wat betreft de opvoeding.<sup>2</sup> Uit het onderzoek komt naar voren dat ouders en docenten slecht geïnformeerd zijn over elkaars opvoedingspraktijken en docenten moeten leren om met ouders over opvoeding te praten. Het is niet meer zo vanzelfsprekend dat ouders en docenten wat betreft waardenopvoeding op een en dezelfde lijn liggen. Wel is het nog altijd zo dat de primaire verantwoordelijkheid voor de opvoeding bij de ouders wordt gelegd. Toch beschouwen ouders en school elkaar als 'partners in de opvoeding'. Van groot belang voor de afstemming tussen school en gezin is de beeldvorming van ouders en docenten over elkaar. Docenten staan kritisch tegenover de wijze waarop ouders opvoeden. Ouders bekritisieren docenten vanwege het ontbreken van een doordacht pedagogisch beleid en een gebrek aan communicatie. De kritische geluiden die over en weer te beluisteren zijn, kunnen voor een groot deel worden teruggevoerd op een gebrek aan communicatie. Te veel blijft onbesproken waardoor verkeerde beelden en misverstanden kunnen ontstaan. Vergelijk bijvoorbeeld de situatie van allochtone ouders met een geringe taalvaardigheid Nederlands. Niet alle onderzochte docenten zijn voorstander van de idee dat ouders partners zouden moeten zijn van de school. Een veel gehoorde reden is de taakbelasting van de docent. Ouders hebben maar met een of enkele docenten te maken, terwijl docenten aan de andere kant contact moeten onderhouden met tientallen ouders. Ouders zijn vooral emotioneel betrokken bij de opvoeding van hun kinderen; docenten zijn beter in staat het gedrag van de leerling te relativeren en in een breder en langer termijn perspectief te bezien.

Uit het bovenstaande komt naar voren dat het scheppen van duidelijkheid over elkaars verantwoordelijkheden een belangrijke voorwaarde lijkt te zijn voor een goede samenwerking en afstemming over opvoedingspraktijken tussen ouders en school.

---

1 Mendel, M. (1999). 'Parents at School' programme as a perspective of partnership's orientation increase in Poland. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 59-66). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.

Safran (1999). Parent school partnership programs to assist refugees and other vulnerable populations. In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 153-158). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.

2 Klaassen, C. & H. Leeferink (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Lueder onderscheidt de volgende voorwaarden die van belang lijken te zijn voor het succes van de samenwerking tussen ouders-school-gemeenschap:<sup>1</sup>

- de mate waarin de socialiserende instanties het idee loslaten hun eigen doeleinden en belangen na te willen streven;
- leerkrachten bereid zijn hun autonomie, hun 'professionele' afstand tot ouders, los te laten. Dus zich minder onafhankelijk van ouders durven op te stellen. De schoolgemeenschap in mindere mate een arena, een strijdtoneel is, wat betreft taakafbakening tussen personeelsleden en ouders;
- leerkrachten en ouders de inhoud en vormgeving van onderwijs- en opvoedingsprocessen op school en thuis bespreekbaar maken. Of zoals verwoord in een OECD-studie: 'Principals, teachers and parents need more experience in working together and training in how to do it, especially since some teachers find it hard to relate professionally to adults rather than children.'<sup>2</sup>

### 5.5 Rol bevoegd gezag

Wil het schoolbestuur een rol spelen om opvoedingspatronen in allochtone gezinnen aan te laten sluiten bij onderwijs- en opvoedingspraktijken in de school en de gemeenschap dan is het de bedoeling om het draagvlak voor deze beslissing in de hele (school)organisatie zo groot mogelijk te maken.<sup>3</sup> Het doel is uiteindelijk dat een gedeeld patroon van denken, ideeën, gevoelens en waarden als resultaat van gedeelde ervaringen en gezamenlijk leren ontstaat. Er een cultuur groeit die door betrokkenen als (deel van een) groep, community wordt geleerd.<sup>4</sup> Het gaat er tenslotte om dat de betrokkenen (op alle niveaus) bereid zijn het voorgenomen beleid uit te voeren.<sup>5</sup> De informatie-overdracht moet zo plaatsvinden dat eenieder vooral een helder beeld heeft

---

1 Lueder, D.C. (1998). *Creating partnerships with parents: An educator's guide*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.

2 OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: OECD.

3 ISEO & COS (2001). *Minderhedenmonitor 2000. Etnische minderheden in Rotterdam*. Rotterdam: ISEO & COS.

4 Schein, E.H., (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco/Washington/London: John Bass.

5 Vanuit de scholen zal men het uiteraard op prijs stellen als het bestuur oog heeft voor de dagelijkse schoolpraktijk, openheid betracht in de richting van het team/de teams, op actieve wijze de relaties onderhoudt met alle geledingen binnen de school; dit niet alleen met de directie maar ook rekening houdt met de wensen van de medezeggenschapsraad, de ouderraad, het personeel en naast formele contacten ook informeel de contacten onderhoudt.

van wat er staat te gebeuren en wat de concrete gevolgen van besluiten zijn voor de mensen en de school in de toekomst.<sup>1</sup>

Van Wieringen & Van Esch hanteren drie invloedslijnen die door schoolbesturen kunnen worden geïmplementeerd om hun doelstellingen wat betreft de afstemming tussen groepen allochtone ouders en de school te realiseren:<sup>2</sup>

- *de invloedslijn via de schooldoelen, de schoolidentiteit*: het bestuur is bijvoorbeeld uitdrukkelijk aanwezig als het gaat om financiële zaken (beheer: begroting, reserveringen) en in iets mindere mate ook bij personele zaken (werving personeel);
- *de invloedslijn via de directe onderwijsgerichtheid van de schoolleider*: actieve beïnvloeding en supervisie van de schoolleiding door het schoolbestuur via bijvoorbeeld functioneringsgesprekken en nascholing;<sup>3</sup>
- *de invloedslijn via activiteiten op de 'technologie' van de school*: bijvoorbeeld de zorg voor optimalisering van de afstemming tussen de thuis- en de schoolsituatie én aandacht voor de feitelijke realisering van vormen van ouderbetrokkenheid en van (niet-)geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie.<sup>4</sup>

De *operationele planning* van een schoolbestuur/directie is veelal gericht op de interne afstemmingsproblemen binnen een school, c.q. scholen wat betreft de concrete inrichting van de kernactiviteiten in de school: het onderwijzen en begeleiden van leerlingen. Zo'n planning is bijvoorbeeld het antwoord op de vraag: 'Welke onderwijzende, begeleidende en opvoedende activiteiten van leraren en ouders worden door wie en in welke volgorde uitgevoerd ten behoeve van welke leerlingen?' *Operationele beslissingen* van een schoolbestuur hebben meestal betrekking op de korte termijn of op concrete terugkerende uitvoeringsaspecten; in scholen is dat een jaar of minder. Hierbij krijgen de ondersteunende medewerkers, leraren en leden van de schoolleiding meer of minder gedetailleerde taken opgedragen (of leggen die zichzelf op). Strategische en organisatorische beslissingen worden omgezet in concrete actiepatronen, geschikt voor directe uitvoering en bedoeld voor een bepaalde periode.

---

1 U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (1998). *Parent involvement in children's Education: Efforts by public elementary schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

2 Wieringen, A.M.L. & W.J.M. van Esch (1996). Zeggenschapsprofiel van scholen. In: *Cursusdeel 1 Schoolmanagement. Oriëntatie op theorie en praktijk, planning* (pp.39-66). Heerlen: Open Universiteit.

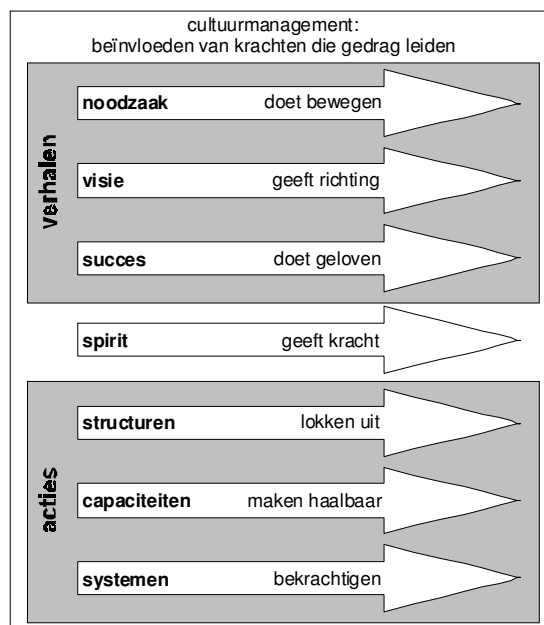
3 U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (1996). *Reaching all families. Creating family-friendly schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

4 Shartrand, A., H. Weiss, H. Kreider & M. Lopez (1997). *New skills for new schools: preparing teachers in family involvement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.



Welke instrumenten staat het bestuur ter beschikking bij operationele planning? Een interessant hulpmiddel is het zogenaamde ‘zeven-krachtenmodel’ dat een aantal algemene handvatten biedt die nog specifiek naar de eigen (school)situatie vertaald moeten worden. Met het ‘zeven-krachtenmodel’ krijgen nieuwe perspectieven te aanzien van planning een kans.<sup>1</sup> Het gaat dan vooral om het uitzetten van beleid ten aanzien van de ‘zachte’ kant van de organisatie: de cultuur. In dit model worden zeven krachten onderscheiden waarmee het schoolbestuur zijn *beïnvloedingsstrategie* kan bepalen en het proces van cultuurverandering kan bewaken. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen zingevingskrachten, actiekrachten en één proceskracht. Het model wordt weergegeven in figuur 5.2.

*Figuur 5.2 - Model van cultuurbeïnvloeding*



<sup>1</sup> Claus, W.J.M. (1991). Veranderen van organisatieculturen. In: J.J. Swanink (Ed.), *Scoren met cultuurverandering*. Schiedam: Scriptum.

a. Zingevingskrachten

De zingevingskrachten zijn zogenaamde verhalende krachten. Met deze krachten wordt duidelijk gemaakt waarom en in welke richting een verandering gerealiseerd moet worden. We lichten dit toe aan de hand van ideeën van De Jonge, Gielen & Satter<sup>1</sup>:

- *Noodzaak doet bewegen*

De noodzaak doet bewegen is een kracht die de bereidheid tot veranderen moet prikkelen. Het zichtbaar maken van die noodzakelijkheid en tegelijkertijd de gezamenlijke verantwoordelijkheid benadrukken is de belangrijkste bijdrage van deze kracht. Bijvoorbeeld wat betreft de afstemming in houdingen, wensen, verwachtingen en feitelijk gedrag van allochtone ouders en de school ten aanzien van het onderwijs.<sup>2</sup> In schema 5.3 vatten we enkele kernpunten samen.

---

1 Jonge, H. de, K.J.M. Gielen & J.M.G. Satter (1996). Operationele planning. In: *Cursusdeel 1 Schoolmanagement. Oriëntatie op theorie en praktijk, planning* (pp. 177-194). Heerlen: Open Universiteit.

2 Jones, C., M. Burke & L. Picus (2001). *Parents and community partnerships in schools: an effective strategy for overcoming racial isolation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, April 10-14, 2001.

Schema 5.3 - Afstemming in houdingen, wensen, verwachtingen en feitelijk gedrag van allochtone ouders en de school ten aanzien van het onderwijs

	Houdingen	Wensen	Verwachtingen	Feitelijk gedrag
1	Marokkaanse ouders: positieve houding t.a.v. de school. Onzekerheid op deelterreinen van opvoeding met name t.a.v. onderwijsondersteuning, disciplineren en gezagshandhaving.	Minder vrijheid (sociale autonomie) en meer discipline, meer stimuleren van leerlingen. Meer aandacht voor de religie (islam) en eigen taal en cultuur.	Hoge verwachtingen t.a.v. hun zoons, maar ook dochters.	Oudere broers/zussen: ondersteunend naar school: ondersteuning bij huiswerk. Ouders komen weinig voor zichzelf op. Voelen zich niet serieus genomen door school. Moeders bezoeken weinig de ouderavonden. Informele netwerk voor moeders grote steun. School: indirecte discriminatie via verlagen prestatie-eisen en etnocentrisme leerkrachten.
2	Turkse ouders: positieve houding t.a.v. de school, zijn geïnteresseerd, een deel voelt zich gediscrimineerd. Veel ouders vinden optreden leerkrachten te slap.	Goede opleiding en maatschappelijk succes belangrijkst. Op school zou veel meer aandacht moeten zijn voor discipline. Meer aandacht voor de religie (islam) en eigen taal en cultuur.	Hoge onderwijsaspiraties voor zowel jongens als meisjes (prestatiedruk).	Ouders zijn op de hoogte via ouderavonden en rapportbesprekingen, zelf naar school gaan (halen/brengen). Voor deel Turkse moeders vormen de leerkrachten een bron voor opvoedingsondersteuning.
3	Surinaamse ouders hebben positieve houding t.a.v. school.	Zijn in het algemeen tevreden met onderwijs.	Willen goede opleiding voor hun kinderen.	Goed bekend met Nederlands onderwijsstelsel en relatie onderwijs – baan. Opvoedingsproblemen. wellicht samenhangend met gezinsstructuur (eenoudergezinnen).
4	Chinese ouders: onbegrip over egalitaire verhoudingen. Voelen zich in contacten met school belemmerd door slechte taalvaardigheid. Vermijdingsgedrag.	Conformiteit en maatschappelijk presteren is belangrijk. Sterke behoefte aan onderwijs in het Chinees.	Zeer hoge onderwijsaspiraties voor zowel jongens als meisjes (stellen hoge eisen: prestatiedruk).	Moeders bieden kinderen wel emotionele steun. Steun bij huiswerk, controle op resultaten niet goed mogelijk.
5	Iberische ouders voelen zich in contacten met school belemmerd door slechte taalvaardigheid.	Wensen serieuzer genomen te worden	Hoge aspiraties.	Leggen verantwoordelijkheid in handen van de school (experts).

- *Visie geeft richting*  
Visie geeft richting is een kracht waarin de toekomst voorstelbaar wordt gemaakt. Waar leiden de veranderingsacties toe? In de visie wordt een streefbeeld tastbaar gemaakt.
  - *Succes doet geloven*  
Succes doet geloven is een kracht waarbij gestreefd wordt naar zichtbaarheid van veranderingen in gedrag, structuur en cultuur. Worden er successen behaald, dan kan dit breed in de organisatie kenbaar worden gemaakt.
  - *Spirit geeft kracht*  
Spirit geeft kracht is een andere orde. Het is de motor achter de verandering. Deze kracht is erop gericht de aanwezige energie binnen de organisatie te bundelen en te kanaliseren in één richting. 'Dragers' van de verandering proberen het eigen enthousiasme ten aanzien van de verandering over te dragen aan anderen binnen de organisatie.
  - *Structuren lokken uit*  
Structuren lokken uit vormt één van de actiekrachten. Het gaat hierbij om het aanbrengen van veranderingen in de condities waaronder de kerntaak van de organisatie vorm krijgt. Het kan gaan om bijvoorbeeld de invoering van een netwerkstructuur waarin ouders, de school en andere socialiserende instanties als kinderopvang, sportclubs, bibliotheken, welzijnsinstellingen een belangrijke rol spelen.
  - *Capaciteiten maken haalbaar*  
Capaciteiten maken haalbaar is een kracht, gericht op deskundigheidsbevordering bij betrokkenen. Mensen vragen om een verandering gestalte te geven, vereist veelal verandering in denken en doen via scholing en training.
  - *Systemen bekrachtigen*  
Systemen bekrachtigen is de laatste actiekracht. Deze kracht heeft betrekking op het zichtbaar maken van de bijdrage van mensen in het grote geheel. Betrokkenen worden geïnformeerd over het verloop van een en ander en herkennen daarin het eigen aandeel.
- b. De tijdlijnserie  
Een tijdlijn is een eenvoudig hulpmiddel voor de uitvoering van beleid. De datum waarop het werk start, komt aan het begin van de lijn en de datum waarop het werk klaar moet zijn aan het einde. Van de uit te voeren activiteiten wordt aangegeven hoe lang ze duren. De tijdlijn gaat ervan uit dat de werkzaamheden na elkaar plaatsvinden en dat de uitvoering geschiedt door één persoon of groep.
- c. Het budget  
Bij budgetteren worden plannen uitgedrukt in financiën.

Nadat het beleid is uitgevoerd zal het bestuur uiteraard periodiek moeten nagaan:

- of datgene bereikt wordt waartoe is besloten;
- of er belemmeringen zijn die opgeruimd moeten worden dan wel of er correcties nodig zijn in verband met eventuele bijstellingen;
- of herziening en/of bijstelling, herformulering van doelstelling nodig is;
- meedenken over het onderwijskundige beleid van de school en bevorderen, dat beslissingen daarover de instemming van alle betrokkenen hebben; dat spitst zich toe op het fiatteren van het schoolwerkplan;
- beoordelen of organisatorisch de voorwaarden aanwezig zijn om het onderwijskundige beleid ten uitvoer te brengen en voorzover dat niet het geval is, meehelpen die tot stand te brengen;
- scheppen en onderhouden van de externe relaties die voor de ontwikkeling van de school, c.q. scholen nodig zijn;
- zorg voor het personele en materiële randvoorwaardenbeleid;
- hulp verlenen bij het oplossen van conflicten en impasses in waarderingsprocessen, zoals bijvoorbeeld bij sterke terugval in leerlingental, acute crisissituaties, ontregeling van de leiding en dergelijke.

## 5.6 Samenvattend

Voor het bevorderen van wederzijdse relaties tussen school en de gemeenschap om de positie van allochtone ouders te versterken zijn er de laatste tijd in verschillende landen aanzetten gegeven en initiatieven ontwikkeld voor experimenten met ouderparticipatie. Deze kunnen variëren van het stimuleren van een open relatie tussen ouders en school, naar actieve ouder- en gemeenschapsparticipatie in het bestuur en beleid van de school, tot een sterke samenwerking tussen school en de lokale gemeenschap (*educatief partnerschap*) en tussen school, ouders en gemeenschap ('communities'). De gedachte van ouders en school als 'educatieve' partners impliceert een tweerichtingsverkeer en doorbreekt daarmee de eenzijdige relatie waarvan bij formele ouderparticipatie sprake is. Het is een proces waarin de partners er op uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen welke normen en waarden te hanteren met als doel het leren en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen (sociale competenties). Het succesvol aangaan en realiseren van dergelijke wederzijdse relaties, en daarmee van 'educatief partnerschap', veronderstelt een organisatie waarin sprake is van een open communicatie en dialoog tussen ouders, leerkrachten, en directie en waarin docenten en ouders zich als partners zien die in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de

doelen en inrichting van de school. Om dit te realiseren is een verandering van de structuur van scholen nodig in de richting van een open systeem dat flexibel en responsief is voor externe ontwikkelingen. Volgens Moore en Lasky hebben veel scholen moeilijkheden om zich te transformeren naar een dergelijke open organisatie.<sup>1</sup> In de praktijk hebben docenten eerder de neiging, veelal onder verwijzing naar hun professionaliteit en verworven expertise, om zich af te schermen van ouders en zich zo te beschermen tegen een te grote invloed en betrokkenheid van ouders bij hun werk. Als ouders teveel betrokken raken bij het dagelijkse werk van docenten ontstaan er allerlei persoonlijke en professionele spanningen tussen ouders en docenten. Om deze spanningen op te lossen dienen docenten te beschikken over verschillende strategieën om met een diverse populatie van ouders om te gaan, zich open te stellen voor ouders en open met hen te communiceren en zinvolle positieve samenwerkingsrelaties met ouders te ontwikkelen.

Besturen kunnen met behulp van instrumenten voor *operationele planning* plannen en achterliggende intenties om opvoedingspatronen in allochtone gezinnen aan te laten sluiten bij onderwijs- en opvoedingspraktijken in de school (en de gemeenschap) op een motiverende en inspirerende wijze overdragen aan andere betrokkenen. Als onderdeel van een planningscyclus kan operationele planning in het kader staan van de strategische omslag van een wijziging in de verhouding tussen school, ouders en welzijnsinstellingen die directe invloed zal hebben op de cultuur van deze instituties.

In het volgende hoofdstuk gaan we nader in welke sturingsmechanismen besturen en managers ten dienste staan om de afstemming tussen allochtone ouders en school te realiseren.

---

1 Moore, S. & S. Lasky (1999). In: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 13-19). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-KI.



## 6 Succesvolle sturingsmechanismen wat betreft afstemming tussen allochtone ouders en school

### 6.1 Inleiding

We bespreken in dit hoofdstuk succesvolle sturingsmechanismen in de afstemming tussen allochtone ouders en school. In paragraaf 6.2 wordt de dynamiek in de relaties tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling belicht. In paragraaf 6.3 stellen we de samenhang tussen ‘driving forces’ ter verbetering van de pedagogische functie van de school aan de orde. We sluiten het hoofdstuk af met een samenvatting.

Voor de beschrijving maken we gebruik van de resultaten van de internationale Delphi-studie; voor de opzet daarvan verwijzen we naar Hoofdstuk 3. We volgen bij de uitwerking in eerste instantie de vragen zoals ze in de Delphi gesteld zijn en hanteren bij de ordening van de gegevens de indeling van het zogenoemde ‘zevenkrachten model’ dat besproken is in hoofdstuk 5. De bevindingen daaruit worden kort en puntsgewijs in paragraaf 6.2 aan de orde gesteld en zijn eveneens verwerkt in paragraaf 6.3 over de voorgestelde geïntegreerde aanpak ter verbetering van de pedagogische functie van de school. In een aantal gevallen is meteen al een vertaalslag gemaakt naar de Nederlandse situatie.

### 6.2 Dynamiek in de relaties tussen allochtone ouders en school met betrekking tot normen- en waardenontwikkeling

*Hoe kunnen leraren voorbereid worden om een partnerschapsrelatie op te zetten met allochtone ouders?*

Op basis van de ervaringen in andere landen zou in de Nederlandse situatie als voorbereiding van leraren om een partnerschapsrelatie op te zetten met allochtone ouders aandacht besteed kunnen worden aan de volgende punten.



### ***Noodzaak doet bewegen***

- *Opleiding.* De relatie tussen ouders en school (en dan niet alleen allochtone ouders, maar ouders in het algemeen) zou een onderwerp moeten zijn in het curriculum van de initiële opleidingen. Op Pabo's en (vooral in de) lerarenopleidingen is de relatie ouders-school veelal nog een geheel onontgonnen terrein. Omgang met allochtone ouders (of breder: de doelgroepen van het achterstandsbeleid) zou men meer kunnen laten oefenen in gerichte stages, waarbij de toekomstige leerkrachten ervaringen opdoen met deze doelgroepen, het werken op achterstandsscholen, oefenen met verschillende typen oudercontacten en interculturele communicatie. Dit laatste impliceert tevens dat men inhoudelijk kennis neemt van verschillen in cultuur en religie. Oefensituaties betreffen bijvoorbeeld heel concreet: huisbezoek (evt. samen met de groepsleerkracht, OALT-leerkracht, schoolcontactpersoon), organisatie van en deelname aan ouderavonden (evt. specifiek voor allochtonen, moeders en vaders apart), 10-minutengesprekken, intakegesprekken.

‘Leraren hebben behoefte aan informatie over de achtergronden van het gezin van allochtone leerlingen, de familiestructuur, de familiehiërarchie van hun kinderen, de religie, de relaties die het gezin heeft met andere families, de mening van het gezin en de kennis over het land waar ze in wonen. Leraren moeten ook de bereidheid hebben om iets te delen van hun leven met allochtone ouders. Als aan die voorwaarden is voldaan kan een dynamisch proces starten tussen leraren en allochtone ouders. Dit betekent dat leraren een belangrijke rol spelen in het begin van dit dynamische proces. De start van de samenwerking levert doorgaans de meeste problemen op. De verwachtingen van allochtone ouders veranderen als ze langer in een dominante cultuur wonen. In welke richting ze anders gaan denken hangt (mede) af hoe het afstemmingsproces tussen ouders en school verloopt.’

### ***Visie geeft richting***

- *Visie op ouders als hulpbronnen aanreiken.* Ouders thuis en op school betrekken bij het onderwijs en hen inschakelen bij een veelheid van activiteiten. Voor allochtone ouders betekent dit wellicht eerder hen inzetten bij de concrete organisatorische activiteiten (bv. specifieke feesten gerelateerd aan hun geloof of cultuur) dan inhoudelijke activiteiten (zoals leesmoeders, etc.).
- *Team moet visie op relatie met ouders ontwikkelen.* Ouders niet zien als leveranciers van kinderen, maar als *partners* bij onderwijs en opvoeding. Leraren en ou-

ders zouden elkaar niet alleen op school moeten ontmoeten, maar leraren zouden de ouders en hun kinderen ook thuis kunnen bezoeken en van elkaar kunnen leren hoe om te gaan met de diversiteit aan achtergronden van leerlingen van etnische minderheden. Voorwaarde is dat de directie er achter staat en een stimulerend beleid voert en hoge verwachtingen ontwikkelt wat betreft de loopbaan van leerlingen op school. Het team zal zich dienen in te zetten om optimale informatie en feedback te verschaffen over de vorderingen van de leerlingen. Er zou een attitude moeten groeien om allochtone ouders als ‘gewone’ ouders te behandelen en niet als ouders van etnische minderheden. Gestimuleerd zou moeten worden dat leraren uit etnische minderheidsgroepen les gaan geven op scholen in multiculturele wijken.

- *Bijbscholing*. Schoolleiders zouden geschoold moeten worden hun school te transformeren tot een lerende organisatie met aandacht voor netwerkrelaties in de lokale gemeenschap. Leraren zouden via bijbscholingscursussen kennis aangereikt moeten krijgen over de achtergronden van allochtone ouders en kritisch om te gaan met informatie over allochtone ouders. Te denken valt aan informatieverstrekking over de familiestructuur (relaties binnen en tussen gezinnen, en de verdere ‘extended family’), over opvoeding en onderwijs in land van herkomst, issues met betrekking tot culturele diversiteit en multicultureel onderwijs (communicatievaardigheden) en intercultureel onderwijs. Leraren zouden vaardigheden moeten aanleren om respectvol met allochtone ouders om te gaan (niemand uit te sluiten), en rekening te houden met verschillen tussen ouders qua waarden en normen, sociale klasse, ras, huidskleur, leeftijd, seksuele geaardheid en religie.

‘Het is van belang dat leraren de overtuiging hebben dat het creëren van partnerschapsrelaties mogelijk is op alle scholen, in alle groepen, met alle groepen allochtone ouders en dat zo’n relatie zelden de positie van de professional bedreigt of ondermijnt. Leraren krijgen op basis van de aangereikte informatie ideeën en voorbeelden om partnerschapsrelaties in diverse settings op te zetten en te continueren.’

### ***Succes doet geloven***

- *Beschikbare kennis en succeservaringen delen op beleids-, school-, groepsniveau tussen alle betrokken actoren*. Dergelijke kennis kan ook afkomstig zijn van externe bronnen, zoals allochtonenorganisaties en religieuze instellingen (bv. moskee). Bovendien hoeft dit niet beperkt te blijven tot de interne situatie op school,

maar kan het ook schooloverstijgend plaatsvinden (netwerken). Tevens kan gedacht worden aan de expertise en inzet daarvan van (beleids)medewerkers op gemeentelijk niveau.

- *Inwerktraject*. Een inwerktraject voor leerkrachten die gaan werken in achterstandswijken. Niet alleen de ‘moeilijke’ kanten, maar vooral ook de ‘leuke’ kanten en de mogelijke successen van het werken in een multiculturele wijk laten zien. Met het oog op het werken in Brede Scholen moet in dit inwerktraject ook worden geleerd welke typen instellingen op het terrein van onderwijs en welzijn het netwerk rondom de school vormen en met welk doel er samenwerkingsverbanden met die instellingen zijn opgezet.

‘Maak gebruik van de mogelijkheden van ouders om de prestaties van leerlingen te verbeteren en ten goede te laten komen van de schoolloopbaan. Relateer de partnerschapsrelatie tussen ouders, school en welzijnsinstellingen nadrukkelijk aan het verbeteren van leeractiviteiten van leerlingen. Wees duidelijk en open over wat je van elkaar verwacht en spreek daar elkaar op aan.’

***Welke informatie en training hebben leraren nodig om positieve relaties op te bouwen met allochtone ouders om hen betrokken te houden bij het onderwijs aan hun kinderen gedurende hun schoolcarrière?***

Op basis van de ervaringen in andere landen zou in de Nederlandse situatie bij de informatieverstrekking aan leraren om een partnerschapsrelatie op te zetten met allochtone ouders gedacht kunnen worden aan:

- *Algemene kennis*. Informatie over aanpakken en voorbeelden van vormen van school-oudercontacten (zie Epsteins 6 typen van ouderbetrokkenheid in hoofdstuk 4). Kennis over democratische partnerschapsrelaties en de mogelijkheden om in alle scholen (dus ook achterstandsscholen) samen te werken met diverse groepen ouders zonder dat hun professionele expertise ondermijnt.

‘Maak van de school een aantrekkelijke, spannende plek voor alle ouders om elkaar en de leraren te ontmoeten. Zorg er voor dat de communicatielijnen van de school naar de ouders en welzijnsinstellingen vice versa open staan.’

- *Specifieke kennis*. Leraren zouden zicht moeten krijgen op onder andere de verwantschapsrelaties binnen allochtone groepen en wat dat bijvoorbeeld betekent

voor kinderen uit huwelijken van verschillende culturen. Kennis moeten verwerven over houdingen, wensen en verwachtingen van ouders uit etnische minderheidsgroepen ten aanzien van het onderwijs en wat dat betekent voor de informatievoorziening aan ouders over vorderingen van de kinderen, de omgang met de eigen cultuur, de tweede taal. Directeuren van scholen te scholen in het creëren van *'inclusieve ouderparticipatie'* waarbij iedere ouder betrokken wordt bij de school (*'iedere ouder telt'*) Scholen kunnen daarbij wellicht samenwerken met beleidsmedewerkers van gemeenten, als verzamelpunt van deskundigheid. Op alle niveaus dient een intercultureel klimaat te worden geschapen. Leraren dienen kennis te hebben van de verschillende culturen en religies van de kinderen en bewust te zijn van de taalproblemen. De school heeft in het algemeen informatie nodig over de doelgroepen die deel uitmaken van haar populatie. Meer specifiek moet de school zoeken naar wegen om te luisteren naar haar eigen ouders (informatie inwinnen). Dat is moeilijk, omdat vooral scholen erg gewend zijn om informatie te geven (kennis over te dragen) en veel minder om te luisteren en systematisch met verkregen informatie om te gaan. Rekening houden met de cultuur van de groepen waarmee men te maken heeft in de onderwijsprogramma's (bv. aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienstonderwijs, maar ook biologie/menskunde, tekenen, muziek) en op basis van de beschikbare informatie over de ouders van de leerlingen een *'inclusive'* beleid te ontwikkelen.

'Inclusieve ouderparticipatie beschrijft het proces waarbij de school tracht nauwe contacten te (gaan) onderhouden met alle groepen allochtone ouders door in de schoolorganisatie en –cultuur rekening te houden met de diversiteit van de achtergronden, verwachtingen en wensen van groepen allochtone ouders ten aanzien van opvoeding en onderwijs. Het doel is hen zo min mogelijk buiten te sluiten van activiteiten.'

### ***Capaciteiten maken haalbaar***

- *Vaardigheidstrainingen.* Vaardigheidstrainingen zijn vaak noodzakelijk. Coaching van leraren om partnerschapsrelaties te ontwikkelen en te continueren (ook met de ouders die slecht Nederlands spreken) in verschillende settings is daarbij van groot belang. 'Zaterdagsscholen' opzetten voor etnische minderheden. En gezamenlijke cursussen en trainingen volgen om van elkaar te leren
- *Attitude.* Leraren moeten bewust worden en blijven van de multiculturele samenleving waarin ze werken. Kennis over nieuwe allochtone groepen (bv. ook vluch-

telingen/asielzoekers) is nodig om activiteiten die men wil ondernemen (het scholen en informeren van ouders, maar ook activiteiten voor de kinderen) zo goed mogelijk op de populatie af te stemmen.

- *Contacten.* De school moet ouders niet alleen naar school laten komen, maar omgekeerd ook de wijk in trekken, bijvoorbeeld systematisch jaarlijks bij iedereen op huisbezoek gaan, en buitenschools leren in samenwerking met wijkinstellingen. De individuele leerkracht zou moeten proberen om contact met ouders te leggen en te onderhouden. In de onderbouw, als ouders hun kind vaak nog naar school brengen, is dit natuurlijk veel makkelijker dan in de bovenbouw. Maar daar is het evenzeer van belang. Naast ouderavonden en 10-minutengesprekken daarom zorgen voor informele ontmoetingen met de ouders op school (bv. inloopochtenden), maar ook gebeurtenissen in de wijk bezoeken (ook: huisbezoek). Een goede contactmogelijkheid voor de midden- en bovenbouw: bijvoorbeeld de ouder als ‘gast in de klas’: elke ouder uitnodigen om gedurende het schooljaar een les bij te wonen, of eventueel zelf te geven (bv. over het herkomstland, over het uitgeoefende beroep, ‘success stories’; voorbeeldfunctie geslaagde allochtonen). Dat levert weer aanknopingspunten op voor gesprekken met de ouders.

‘Scholingsprogramma’s voor leraren moeten vooral praktisch gericht zijn op het opzetten en continueren van activiteiten waarbij de relatie tussen ouders, school en de buurt wordt versterkt. Schoolteams zouden ouders kunnen stimuleren om cursussen te volgen.’

### ***Hoe zou het beleid vorm moeten krijgen om scholen te ondersteunen langdurige partnerrelaties aan te gaan met allochtone ouders?***

Suggesties hoe het beleid vorm zou kunnen krijgen om scholen te ondersteunen langdurige partnerrelaties aan te gaan met allochtone ouders:

#### ***Spirit geeft kracht***

- *Gezamenlijke visie.* Het schoolteam zou een gezamenlijke visie moeten ontwikkelen en doelen vaststellen met betrekking tot de relatie ouders-school.
- *Strategie.* Het schoolteam zou (vooraf) strategieën moeten ontwikkelen hoe om te gaan met bepaalde onderwerpen. Hoe de filosofie van inclusie (alle ouders bij de school betrekken) handen en voeten te geven. Hoe te luisteren naar de ouders en hoe ze ondersteunen? Hoe in te spelen op hun verwachtingen en behoeften? Hoe

een multidisciplinaire benadering (in samenwerking met de ouders uit minderheidsgroepen) van sociaal werkers en onderwijsgeevenden. Ondersteunen om samen te werken via netwerken op verschillende niveaus. Gebruik maken van (allochtone) ouders als ‘gastheren’ en ‘gastvrouwen’ en middelen om de kloof tussen ouders en school en de wijk te verkleinen (‘bridge builders’). Scholen zouden een anti-discriminatiebeleid en anti-pestbeleid moeten ontwikkelen. Het beleid zou gemonitord en zonodig bijgesteld dienen te worden.

‘Tracht verschillen en overeenkomsten in het hanteren van normen en waarden tussen groepen allochtone ouders en school bespreekbaar te maken. Tracht ‘vrijplaatsen’ te creëren en fora in te stellen waar groepen allochtone ouders met elkaar en met schoolteams van gedachten kunnen wisselen over onderwerpen die hen bezig houden wat betreft opvoeding en scholing. Neem vragen en opmerkingen van ouders serieus.’

#### ***Structuren lokken uit***

- *Medezeggenschap*. Ouders dienen betrokken te worden bij beleidsbeslissingen op lokaal bestuursniveau, school- en groepsniveau wat betreft personele aangelegenheden, financiën, etc.

‘Tracht de samenstelling van inspraakorganen een afspiegeling te laten zijn van de schoolbevolking. Scholen zouden alle groepen allochtone ouders op alle niveaus (groeps-, school-, bestuursniveau) dienen te betrekken bij beleidsbeslissingen om draagvlak te creëren voor de uitvoering van beslissingen.’

#### ***Capaciteiten maken haalbaar***

- *Succesvol beleid*. Een school zal zelf moeten formuleren welke doelen ze wil bereiken op het terrein van de relatie ouders-school-gemeenschap, rekening houdend met de specifieke kenmerken van haar populatie. Daar zal dan het beleid op moeten zijn afgestemd.

‘Leraren en ouders hebben elkaar nodig bij onderwijs en opvoeding. Een eigen missie van de school is te formuleren op basis van beantwoording van de vragen: welke doelstellingen willen we voor de komende jaren realiseren en waar staan we voor als school? De doelen moeten vervolgens vertaald worden in een praktische aanpak, zeg maar vaststelling van speerpunten die men op korte en (middel)lange termijn wil realiseren. Het vaststellen van de sterke en zwakke kanten van de school is een eerste stap in het proces van doelformulering bij het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs aan groepen allochtone leerlingen. Onderwijs heeft kwaliteit als de school haar beloftes waar maakt. Scholen worden er steeds nadrukkelijker op afgerekend dat leerlingen de beoogde vaardigheden en attitudes hebben aangeleerd.’

### ***Systemen bekrachtigen***

- *Middelen* (*‘funds’*). Instellen van actie-teams, ruimte beschikbaar stellen voor vergaderingen, vertalers aanstellen voor communicatie met anderstaligen (bv. OALT-leerkrachten, oudercontactpersonen). Begrip en waardering kweken voor de visie dat dynamische processen tussen ouders, school en ‘community’ een extra ‘incentive’ nodig hebben. Relaties aangaan met het bedrijfsleven en universiteiten voor support. ‘Tutor’ studenten inschakelen. Betrokkenheid van ouders op ieder niveau waarderen. Jaarlijks een ‘waarderingsprogramma’ van ouders instellen (‘in het zonnetje zetten’, ‘parent of the year’).

### ***Conclusies***

#### *Vorbereiding*

Ouders zijn doorgaans zeer betrokken bij de schoolloopbaan van hun kinderen. Voor allochtone ouders en ouders uit lagere sociaal-economische milieus geldt vaak eerder dat ze ‘op afstand’ dan concreet inhoudelijk ondersteunend betrokken zijn. Leerkrachten hebben niet alleen informatie nodig, het zijn juist de ouders die veel informatie nodig hebben om positief betrokken te geraken en te blijven. Leerkrachten zouden over veel meer vaardigheden op het gebied van *interculturele communicatie* moeten beschikken en ouders frequenter van informatie dienen te voorzien. Een voorbeeld: Er zijn conflicten tussen basisscholen en ouders uit etnische minderheidsgroepen op het punt van het doorverwijzen naar het speciaal onderwijs en bij het

schooladvies naar het voortgezet onderwijs. Allochtone ouders zien leerkrachten weinig en stappen niet snel op hen af, ze horen de nuances in de boodschappen van leerkrachten niet en krijgen in de periode van twijfel over het handhaven of verwijzen van leerlingen weinig gelegenheid mee te denken met de leerkrachten. Pas op het moment dat leerkrachten hun beslissing genomen hebben en niet meer de boodschap overbrengen dat 'het goed gaat' worden ouders geïnformeerd.

Leraren tonen wel bereidheid tot coöperatie met allochtone ouders, maar praktische obstakels zorgen er voor dat de samenwerking niet altijd goed tot zijn recht komt. Gebrek aan tijd, adequate middelen, kennis van zaken en het ontbreken van een schoolbeleid worden nogal eens naar voren gebracht. Positieve ervaringen met projecten en experimenten zouden door het management ingebed moeten worden in het beleid van de scholen.

### *Informatie*

Voor de beroepsuitoefening van leerkrachten zijn kennis en vaardigheden op het gebied van interculturele communicatie noodzakelijk: kennis van en inzicht in de multiculturele samenleving, bestrijding van vooroordelen en racistisch gedrag op school en het omgaan met de verhoudingen tussen ouders onderling.

Leerkrachten zouden moeten leren zich in te leven in de kijk van ouders op opvoeding en onderwijs in een multiculturele context. Naast 'lezen over' zouden zij ook daadwerkelijk moeten ontmoeten, beleven en communiceren. Een vluchtig contact is daarbij niet voldoende. Daarnaast zouden leerkrachten moeten trachten te reflecteren op het perspectief waarbinnen de school-oudercontacten geplaatst kunnen worden. Het wordt langzamerhand tijd het 'inschakelingsperspectief' te vervangen door een '*interactieperspectief*'. Daarbij is het noodzakelijk eveneens te reflecteren op welke onderdelen van het onderwijs welk type school-oudercontact het meest gewenst is. De school zou contacten moeten leggen met groepen in de samenleving die een rol kunnen spelen bij de integratie.

### *Support*

Samenwerking tussen allochtone ouders en school heeft de laatste jaren een breder draagvlak gekregen, is minder afhankelijk geworden van de interesses van individuele leerkrachten en het aantal allochtone ouders op een school. Scholen zouden in hun beleid echter preciezer moeten aangeven wat ze willen met de samenwerkingsrelatie tussen ouders en hoe ze daar vorm aan willen geven. Dit betekent, in overleg met (vertegenwoordigers van) ouders *doelen formuleren, plannen opstellen en strategieën ontwikkelen* om het beleid met betrekking tot contacten met ouders vorm te geven.

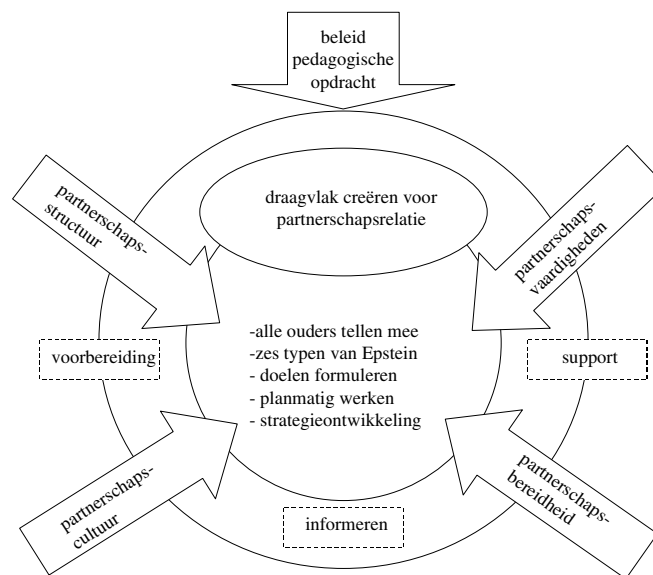


Dit betekent dat men zal moeten aansluiten bij de verschillen in belevingswereld en culturele achtergronden van de ouders.

### 6.3 Samenhang tussen ‘driving forces’ ter verbetering van de pedagogische functie van de school

De voorwaarden voor optimaal functioneren van partnerschapsrelaties tussen ouders en school zijn een partnerschapsstructuur, een -cultuur, -vaardigheden en -bereidheid om de samenwerking vorm te geven. Er kan een draagvlak voor samenwerking tussen ouders en school gecreëerd worden als vormen van samenwerking geen op zichzelf staande activiteiten zijn, maar aansluiten bij de missie van de school, het bestaande beleid, de activiteiten van leerkrachten, en een ‘open’ communicatie- en informatie-uitwisseling. Kortom: het is van groot belang dat de samenwerking met ouders is ingebed in het beleid van de scholen en wordt gedragen en uitgevoerd door leerkrachten. Het gaat met andere woorden om een *geïntegreerde planmatige aanpak*. Geïsoleerde, ad hoc activiteiten met betrekking tot de stimulering van samenwerkingsrelaties zullen doorgaans weinig succes opleveren. Zie schema 6.1.

Schema 6.1 Voorwaarden samenwerkingsrelaties allochtone ouders en school



### 6.3.1 Partnerschapsstructuur

De gemeente heeft een regierol gekregen op onderwijsterrein, waardoor scholen tot samenwerking gebracht kunnen worden en waarbij samenhang wordt gerealiseerd tussen het onderwijsbeleid en andere beleidsterreinen, zoals het preventief jeugdbeleid en het welzijnsbeleid. Daarvoor is een aantal wettelijke maatregelen getroffen met betrekking tot onder andere de schoolbegeleiding, het onderwijsachterstandenplan en de huisvesting. De bedoeling is samenwerkingsverbanden op te zetten tussen scholen onderling en samenwerkingsvormen met andere lokale instellingen op onderwijs- en welzijnsgebied. Als gevolg van deze ontwikkelingen worden aan het functioneren van schoolteams deels andere en nieuwe eisen gesteld. Er zal een nieuwe informatiebehoefte ontstaan die vooral de lokale problematiek aangaat.

De gemeente zou de voorwaarden kunnen scheppen voor de uitvoering van de pedagogische opdracht. Toegespitst op de problematiek van de afstemming tussen allochtone ouders en de school zal men binnen een geïntegreerde aanpak rekening kunnen houden met het geven van voorlichting aan directeuren en leerkrachten over alle aspecten voor verbetering van de afstemming tussen ouders en de school teneinde draagvlak te creëren.

Uit bestudering van de in het kader van het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) opgestelde onderwijsachterstandenplannen van enkele gemeenten blijkt echter vooralsnog dat de aan ouders toegemeten rol hooguit een zeer marginale is. Concreet worden de volgende activiteiten genoemd, i.c. aangestipt, waarbij ouders mogelijk betrokken zouden kunnen zijn en actief een rol zouden kunnen spelen: Open wijk scholen als gemeenschappen waarin de buurt, onderwijs en welzijn bij elkaar kunnen komen; peuterspeelzalen en gezinsgerichte ontwikkelings- en stimuleringsprojecten (zoals Instapje, Opstap), die tot doel hebben ouders en kinderen te activeren, stimuleren en scholen; opvoedingsondersteuning en ouderparticipatie; onderwijsvoorlichting; inzet van schoolcontactpersonen. In zijn algemeenheid worden deze verschillende onderdelen echter zeer summier behandeld en niet of nauwelijks uitgesplitst naar of toegespitst op verschillen tussen etnische groepen.

In een van deze gemeentes wordt vanuit achterstandsscholen in het primair onderwijs gewerkt aan de ondersteuning van ouders vanuit een ouderbeleid. In het voortgezet onderwijs werkt men daar vanuit een ouderplan. Hierin wordt op een rij gezet met welke groepen van ouders men te maken heeft en hoe men hen op systematische wijze en planmatig bij het onderwijs probeert te betrekken. Ook wordt vermeld dat de

verwachtingen in beeld worden gebracht van de ouders ten opzichte van de school. Het gaat om een wederzijdse inspanningsverplichting vanuit zowel de school als de ouders om de schoolloopbaan tot een succes te maken.

In een andere gemeente wordt gesproken over de inzet van allochtone (para)professionals, intermediaire allochtone instellingen, en interculturele communicatie. Maar ook hier blijft het bij het benoemen en ontbreekt het vooralsnog aan een praktische uitwerking.

Belangrijke aandachtspunten bij het ontwikkelen van een partnerschapsstructuur op bestuurs-, school- en groepsniveau waarbij allochtone ouders, scholen en welzijnsinstellingen zijn betrokken, zijn het creëren van duidelijke procedures en heldere communicatiepatronen. De bedoeling is dat mogelijkheden van ouderbetrokkenheid bij het school- en bestuursbeleid worden benut, dat ouders invloed kunnen uitoefenen op de wijze waarop de school vorm geeft aan haar pedagogische verantwoordelijkheid, zodat de aanpak (beter) aansluit bij de opvoedkundige opvattingen van de allochtone ouders. Overigens kan het zeer verhelderend werken deze opvattingen – van zowel school als ook ouders – te expliciteren.

Factoren die een rol spelen wat betreft de mate waarin groepen allochtone ouders, de school en welzijnsinstellingen gemotiveerd zijn om te participeren in een samenwerkingsverband:

- Bevat het eventuele missie-statement van de samenwerking een inspirerende *visie* op de bijdragen en opbrengsten van de afzonderlijke partners?
- Sluit de inrichting van het partnerschap voldoende aan bij de *behoeften* van personeel en groepen allochtone ouders wat betreft ruimte voor eigen initiatief, ‘wij-gevoel’ en het zich kunnen onderscheiden?
- Biedt de samenwerking *voldoende speelruimte* om verantwoordelijkheidsgevoel en goede inzichten om te zetten in adequate actie?
- In hoeverre bestaan er *regels en voorschriften* wat betreft de samenwerkingsrelatie die niet worden nageleefd? Bedenk hierbij dat door dwangmatig opleggen van regels de betrokkenen van hun taak kunnen vervreemden.
- Is er een systeem dat bevordert dat ieders functioneren wel eens onderwerp van gesprek is? Om tijdig te kunnen bijsturen is het nodig dat directies, personeelsleden, ouders en vertegenwoordigers van welzijnsinstellingen regelmatig *de voortgang van de samenwerking evalueren en zonodig bijstellen*.

De motivatie van leerkrachten om met groepen allochtone ouders samen te werken wordt mede bepaald door:

- De mate in hoeverre *de stijl van leidinggeven* door de directie motiverend en inspirerend is en de veranderingen zijn gewenst.
- De mate waarin leerkrachten precies weten wat er van hen *verwacht* wordt. De taakstellingen voldoende specifiek, uitdagend, haalbaar en geaccepteerd zijn.

### 6.3.2 Partnerschapscultuur

Onder de partnerschapscultuur verstaan we de wijze waarop betrokkenen met elkaar omgaan in het kader van de samenwerking. Er zijn (zoals we in hoofdstuk 4 gezien hebben) grote verschillen in attitudes en houdingen van groepen allochtonen ten aanzien van het onderwijs.

De essentie van het leraarschap is cultuurdeskundigheid en de overdracht daarvan. Omgangdeskundigheid is een noodzakelijke voorwaarde<sup>1</sup>.

De mate waarin leerkrachten en allochtone ouders gemotiveerd zullen zijn om met elkaar te willen samenwerken zal in positieve zin worden gestimuleerd door:

- *Duidelijke verwachtingen te definiëren*. Duidelijkheid verschaffen over de inhoud van de beider inbreng, zodat de motivatie om bepaalde doelen te bereiken, hierdoor maximaal kan zijn.
- *Zorgen dat de gestelde doelen ook haalbaar zijn*. Realistische doelen te formuleren die haalbaar zijn. Dit voorkomt teleurstellingen.
- *Regelmatig feedback geven*. Ervoor te zorgen dat een ouder of een leerkracht zo snel mogelijk na een bepaalde gebeurtenis hoort wat men van zijn/haar optreden vond.

Van leerkrachten wordt nogal wat verwacht in relatie tot allochtone ouders: open staan voor (geheel) andere meningen, inlevingsvermogen in de uitgangspunten en ideeën van een andere cultuur, kunnen luisteren naar ouders die de Nederlandse taal bijna niet beheersen, geduld, tolerantie. Hoe beter leerkrachten in staat zijn het werk af te stemmen op behoeften van ouders, hoe beter de resultaten zullen zijn. In de interactie met ouders is het van belang dat zij:

---

<sup>1</sup> Maas, A. (2001). Leraarschap als cultuuroverdracht. In: Kessel, N. van & H. Satter (red.). MESO Focus 44, p 56-59. *Leraar worden, leraar blijven*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

- ouders aanmoedigen iets te zeggen, belangstelling of waardering voor hen tonen;
- ‘deuren openen’ en het voor ouders mogelijk maken een bijdrage te leveren aan gesprekken;
- het gevoel van de ouders in een gesprek onder woorden weten te brengen;
- de spanning in contacten weten te verminderen (humor, kalmeren).

### **6.3.3 Vaardigheid in partnerschap**

Vaardigheden in partnerschap, in het bijzonder de vaardigheden op het terrein van interculturele communicatie, zijn noodzakelijk voor een optimale samenwerking tussen leerkrachten en ouders van verschillende culturele achtergronden. Weten de leerkrachten welke informatie zij willen hebben en waarvoor zij deze nodig hebben? Hoe komen zij er vervolgens aan?

Bij het verzamelen en verstrekken van informatie zal de school prioriteiten moeten stellen om zelf en de ouders niet ten onder te laten gaan in de hoeveelheid informatie die op hen afkomt. Het is belangrijk dat de school/leerkrachten kunnen aangeven welke informatie zij precies van de ouders nodig hebben en welke informatie men aan de verschillende groepen ouders wil verstrekken.

#### *Uitgangspunten communicatieplan*

Scholen kunnen een communicatieplan opstellen met als uitgangspunten:

- verbetering van de communicatie tussen de leden van het schoolteam over de relatie ouders-school;
- verbetering van de communicatie tussen de school/leerkrachten en haar overlegpartners (onderwijs- en welzijnsinstellingen, lokale overheden) door het gebruik van in- en externe netwerken.

#### *Doelen communicatieplan*

Doelen van een communicatieplan zouden kunnen zijn:

- hoe helderheid te verschaffen over de positionering van de verschillende betrokkenen binnen de samenwerkingsrelatie;
- hoe duidelijkheid te scheppen omtrent communicatiestromen en besluitvormingsprocedures;
- hoe dubbel werk c.q. herhaling van discussies over de relatie ouders-school te voorkomen;
- hoe duidelijkheid te krijgen omtrent mate van draagvlak ten behoeve van de optimalisering van de contacten met groepen allochtone ouders;

- hoe duidelijkheid te scheppen over invloeden van verschillende netwerken en partnerrelaties die de school heeft.

#### *Opstellen van een communicatieplan*

In een communicatieplan voor de afstemming tussen allochtone ouders en de school kunnen we de volgende stappen onderscheiden:

- *Vaststellen van de communicatiedoelen.* De communicatiedoelen zouden vooral tweerichtingsverkeer moeten dienen (informatie geven/brengen en meningen vragen/steun mobiliseren).
- *Formulering van de gewenste resultaten van de afstemming.* Scholen zouden (in samenspraak met ouders) concreet kunnen aangeven welke resultaten zij nastreven met de samenwerkingdoelen. Van belang is dat de doelen zo specifiek mogelijk (positief) worden geformuleerd, toetsbaar zijn en samenhang hebben.
- *Bepaling van de doelgroepen.* Basisscholen hebben te maken met ouders uit verschillende herkomstlanden en daarmee dient rekening te worden gehouden.
- *Vaststellen van de gewenste inspanning van de doelgroepen.* De leden van de doelgroepen zullen uiteraard moeite moeten doen om ook geïnformeerd of betrokken te raken: berichten in de schoolkrant lezen, naar een ouderavond of een hoorzitting komen, hun ideeën en standpunten kenbaar maken en zich houden aan de afgesproken inspanningsverplichtingen, enzovoort.
- *Vaststellen van de communicatiemiddelen.* De communicatiemiddelen dienen te worden afgestemd op de gewoontes in de eigen organisatie en van de doelgroepen. Er dient een realistische keuze gemaakt te worden van de middelen waarbij de inspanningen afgewogen dienen te worden tegen de kosten. Voor allochtone ouders kan dat bijvoorbeeld betekenen dat boodschappen eerder mondeling dan schriftelijk worden doorgegeven, en wanneer schriftelijk dan in de eigen (waarbij bijvoorbeeld OALT-leerkrachten kunnen worden ingeschakeld).
- *Gebruik geen onderwijsjargon.* Het is aan te raden het taalgebruik aan te passen aan de doelgroepen (schakel eventueel tolken en leerlingen in).
- *Evaluatie.* Nadat betrokkenen alle stappen volgens het communicatieplan hebben gezet en uitgevoerd is het ook belangrijk stil te staan bij het resultaat van de communicatie tot dan toe. De evaluatie is bedoeld om van fouten te leren en de goede zetten te handhaven.

Leerkrachten zouden zelf in onderling overleg kunnen bepalen wie van het schoolteam welke activiteiten gaan uitvoeren:

- *Inventariseer alle taken.* Bij deze stap gaat het erom de taken te verdelen onder de leerkrachten en de ouders (bijvoorbeeld de ouderraad inschakelen) teneinde de communicatiemiddelen in te kunnen zetten.
- *Inzet personen.* Wie gaan wat (samen) doen en wie zijn verantwoordelijk voor de uitvoering? Bepaal welke leerkrachten en ouders de uitvoering ter hand nemen en verantwoordelijk zijn.

### 6.3.4 Bereidheid tot partnerschap

Scholen gaan veelal uit van een *gezamenlijke verantwoordelijkheid* van bestuur/directie, ouders en personeel voor het functioneren van de school. Natuurlijk hebben de verschillende betrokkenen ook verschillende belangen. Het belang dat het *personeel* in de rol van werknemer heeft is het werknemersbelang. Vanuit dit werknemersbelang kan de grond voor samenwerking met allochtone ouders gevonden worden in: meewerken aan de totstandkoming van het ‘product’ onderwijs. Het belang van *ouders* als cliënten is de school te zien als een verlengstuk van de opvoeding door de ouders. Ouders kunnen zichzelf beschouwen als afnemers van het ‘product’ onderwijs. Zij hebben belang bij de wijze waarop het onderwijs op de school wordt verzorgd. De belangen van de ouders bij de school betreffen vooral de optimale deelname van hun kinderen aan het onderwijsleerproces en het resultaat daarvan: deugdelijk onderwijs.

Ouders en personeelsleden zullen in onderling overleg moeten nagaan hoe zij de samenwerking zodanig vorm willen geven dat ieders definitie van de situatie ruimte krijgt.

De bereidheid tot partnerschap van leerkrachten en allochtone ouders zal groter zijn, als directies van scholen zich inzetten om:

- *Taken van leerkrachten en ouders duidelijk te omschrijven.* Te zorgen dat leerkrachten en ouders precies weten welke taken van hen worden verwacht.
- *Elkaar leren kennen.* Leerkrachten en ouders zullen (vooral in het begin van het schooljaar) de tijd kunnen nemen om elkaar wat beter te leren kennen en te praten over welke ideeën er leven over samenwerking.
- *De schoolorganisatie en de thuissituatie leren kennen.* Er voor te zorgen dat leerkrachten relevante informatie krijgen over de thuissituatie van allochtone ouders. En ouders op hun beurt de beschikking krijgen over informatie over de schoolorganisatie: de besluitvormingsstructuur, de spelregels waaraan ouders zich moeten houden en wat er van hen verwacht wordt als partners van de leerkrachten

(begeleiding van kinderen thuis, belangrijke informatie doorspelen naar school, etc.).

- *Goed inwerken.* Nieuwe leerkrachten zouden goed geïnformeerd en ingewerkt kunnen worden door ervaren collega's. Het is wenselijk dat ouders bij hun entree op school geïnformeerd worden over de aanpak. De schoolbrochures zouden informatie moeten bevatten over de motieven en de consequenties van de samenwerking tussen ouders en school.
- *Goed begeleiden.* Men zou hulp en advies kunnen vragen van schoolbegeleidingsdiensten.
- *Zorg voor passende taken.* Wanneer blijkt dat bepaalde taken voor leerkrachten of ouders te lastig, te moeilijk of te zwaar zijn, zoek dan naar mogelijkheden tot verandering of verlichting.
- *Let op de samenstelling van de werkgroepen en commissies.* Het kan voorkomen dat bepaalde leraren en groepen ouders elkaar gewoon niet liggen, of dat bepaalde groepen ouders niet met elkaar kunnen overleggen in verband met culturele of godsdienstige achtergronden en dat er daardoor conflicten ontstaan. Maak ook dit soort zaken bespreekbaar. Zijn de problemen binnen de werkgroepen en commissies niet op te lossen, kijk dan of er een andere groepssamenstelling mogelijk is.

De voorwaarden waaronder leerkrachten ouders meer als partners gaan zien waarmee samengewerkt moet worden:

- zich bewust worden dat men elkaar nodig heeft en dat men van elkaar kan leren;
- vaststellen wat de verwachtingen zijn ten aanzien van allochtone ouders zijn en hoe men met hen als 'natuurlijke bondgenoten' kan gaan samenwerken om de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verbeteren;
- op school- en groepsniveau afspraken te maken over de informatie-uitwisseling, de afstemming van opvattingen, wensen en verantwoordelijkheden die leerkrachten en allochtone ouders hebben, ook al is het heel lastig met groepen allochtone ouders te communiceren;
- allochtone ouders (gaan) aanspreken op eigen capaciteiten en verantwoordelijkheden.

## 6.4 Samenvattend

In dit hoofdstuk zijn we ingegaan op succesvolle sturingsmechanismen in de afstemming tussen allochtone ouders en school. Hieraan liggen met name de resultaten van het Delphi-onderzoek ten grondslag. De kern is dat een geïntegreerde planmatige



aanpak een voorwaarde vormt voor een adequate afstemming tussen allochtone ouders en scholen wat betreft de normen- en waardenontwikkeling en sociale vaardigheden van leerlingen. In dit hoofdstuk is daarvoor een eerste aanzet geschetst. Relevant hierbij is op te merken dat het belangrijk is dat scholen 'tools' in handen krijgen om op een adequate wijze in te spelen op verschillen in belevingswereld, aanwezig kennis, vaardigheden en culturele achtergronden van uiteenlopend groepen van ouders.

De basis voor samenwerking tussen leerkrachten en (allochtone) ouders is niet alleen gebaseerd op een zakelijke deal tussen partners, maar ook op een gedeeld patroon van normen en waarden, vertrouwen en respect voor elkaars kwaliteiten. Daarnaast moet men uiteraard niet alleen gericht zijn op eigen belang, maar ook oog hebben voor de belangen van de ander. Het is noodzakelijk dat personeelsleden *bereid* en *in staat* zijn tot samenwerking met verschillende groepen allochtone ouders om met hen op één lijn te komen. Scholing van leerkrachten in interculturele communicatie is een absolute voorwaarde dat leerkrachten en allochtone ouders optimaal wederzijds van elkaars kwaliteiten kunnen profiteren. Dit ruilprincipe kan een brug vormen tussen de opvoeding thuis en het onderwijs op school en deelname aan activiteiten in de lokale gemeenschap.

Bij de contacten tussen ouders, families, scholen en welzijnsinstellingen gaat het om een wederzijds leerproces. Daarom is het goed om zowel gezamenlijk als aparte trainingen te organiseren.