

***Alles begint thuis, echt waar.
Maar hoe?***

**Een kwalitatief sociologisch onderzoek naar ouderbetrokkenheid vanuit
het perspectief van laaggeletterde ouders**

Titelblad

Titel scriptie: “Alles begint thuis, echt waar”.
Maar hoe?

Ondertitel: Een kwalitatief sociologisch onderzoek naar
ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van
laaggeletterde ouders

Auteur: Ellen Seelaar
157523

Begeleider: Dr. T.W.M. Veld
Erasmus Universiteit Rotterdam

Tweede lezer: Prof.dr. J.F.A. Braster
Erasmus Universiteit Rotterdam

Opleiding: Master Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid
Faculteit der Sociale Wetenschappen
Sociologie
Erasmus Universiteit Rotterdam

Oplevering: Augustus 2012

Voorwoord

Elf jaar geleden, in september 2001, begon ik samen met vriendin Angie een nieuwe hobby. Dat was de deeltijdstudie Sociologie. Het beviel goed en we doorliepen met flair ons propedeusejaar en de jaren erna. Het einde van de studie naderde en vol goede moed verzonnen we in 2005 onderwerpen voor onze scriptie. Toen kwam de studie wegens omstandigheden 'on hold' te staan. Ik nam tijdelijk een break, maar maakte vervolgens promotie, kreeg een nieuwe relatie, ging op reis, kreeg een prachtige dochter, ging verhuizen en vond kortom nooit meer een geschikt moment om mijn hobby weer op te pakken. Maar na verloop van tijd kreeg de behoefte om af te maken waarmee ik was begonnen toch de overhand. En zo kwam het dat ik vorig jaar september, extra gemotiveerd en opnieuw zwanger, alsnog begon aan mijn masterscriptie. Het was best een uitdaging, een gezin met jonge kinderen combineren met een baan en een onderzoek uitvoeren. Tegelijkertijd was het een mooie, leerzame periode, waar ik met veel plezier op terugkijk.

Langs deze weg wil ik Martijn bedanken voor zijn steun het afgelopen jaar. Vanaf nu zit ik niet meer ieder vrij uurtje achter de laptop. Dank aan mijn prachtige dochters, omdat ze zo geweldig lief zijn. En natuurlijk aan mijn schoonouders, die alle lof van de wereld verdienen voor alle keren dat ze op de meisjes pasten zodat ik even lekker door kon werken. Dank ook aan mijn begeleider Theo Veld voor zijn opbouwende commentaar op de juiste momenten. Verder ben ik mijn collega Sevgi Mizrak en Martine van der Pluijm van Stichting Lezen en Schrijven erg dankbaar voor hun bemiddeling bij het vinden van respondenten. Tot slot gaat speciale dank gaat uit naar Alsare, ROC Zadkine, Albeda College, Taalcoaching Capelle aan den IJssel, Zet een Punt en naar alle respondenten voor hun openhartige en vaak ontroerende verhalen. Ik vind het geweldig dat ik jullie heb mogen interviewen.

Ellen Seelaar

Samenvatting

In dit onderzoek staan de houding en gedragingen van laaggeletterde ouders ten aanzien van ouderbetrokkenheid en hun relatie met de (basis)school van hun kinderen centraal. Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek, waarbij de focus ligt op het perspectief van de ouders zelf. Het doel is een beeld te krijgen hoe zij onderwijsbetrokkenheid willen en kunnen vormgeven, inclusief ervaren barrières en toegepaste strategieën, en deze opvattingen en gedragingen te verklaren vanuit diverse contextuele factoren.

Het empirische deel van de scriptie bestaat uit het afnemen van half-gestructureerde interviews onder 21 allochtone en autochtone laaggeletterden. Aan de hand van de theorie zijn attenderende begrippen uitgewerkt die de leidraad vormden voor de topic list voor de interviews. De analyse van het interviewmateriaal heeft geresulteerd in het ideaaltypisch onderscheid tussen drie soorten ouders, te weten de Overlatenden, de Participanten en de Ambivalenten.

De Overlatenden zijn eerstegeneratie-vrouwen afkomstig uit traditionele, niet-westerse landen, zoals Marokko en Somalië. Ze zijn als jongvolwassene naar Nederland gekomen in het kader van gezinsvorming of asiel. Ze hebben zelf in het land van herkomst niet of nauwelijks onderwijs genoten en hebben daar veel gevoelens van spijt en boosheid over. Hun bestaan speelt zich vooral in het privé-domein af, waardoor ze weinig zelfredzaam zijn in de Nederlandse maatschappij. Ze missen de steun van de omgeving en de vaardigheden en daardoor het zelfvertrouwen om hun situatie te verbeteren, hoewel zij dit graag zouden willen. Daarom hebben zij hoge onderwijsaspiraties voor hun kinderen (ten minste mbo-niveau) en benadrukken het belang van een schooldiploma. Zij voelen zich echter niet competent genoeg om zelf actief betrokken te zijn bij de school van hun kinderen of dit ooit te worden. Dit is te verklaren uit het lage opleidingsniveau, de taalbarrière, en de onbekendheid met het Nederlandse onderwijssysteem. Ze zetten zowel voor contacten met school als voor directe vormen van onderwijsondersteuning vooral oudere broertjes en zusjes van de kinderen in.

De Participanten zijn eveneens vrouwen van allochtone afkomst en hebben naast basisonderwijs meestal wel (enkele jaren) vervolgonderwijs genoten. Ze zijn bewust actief betrokken bij de school, bespreken veel met de school en zien de school graag als partner, hoewel zij niet altijd voelen dat de school hen als gelijkwaardige

partner ziet. Ze hebben behoefte hun eigen kennis uit te breiden via opvoed- en taalcursussen, zodat ze hun kinderen kunnen ondersteunen. Anders dan de Overlatenden en Ambivalenten schamen ze zich niet voor hun gebrek aan competenties. Ook hun zelfvertrouwen is groter. Dit is te verklaren uit het hogere opleidingsniveau van deze moeders en uit het feit dat zij (vooral de Antilliaanse en Surinaams-Creoolse moeders) uit matrifocale gezinstypen komen en daardoor gewend zijn te overleven, waardoor zij van nature zelfverzekerder en assertiever zijn.

De Ambivalenten bestaan uit mannen en een vrouw van autochtone afkomst. Ze hebben negatieve ervaringen met onderwijs gehad in hun eigen jeugd, als gevolg van stoornissen als ADHD en dyslexie, die niet werden onderkend. Als gevolg hiervan hebben zij een ambivalente houding ten opzichte van onderwijs voor hun kinderen. Ze hechten belang aan onderwijs voor hun kinderen, omdat ze beseffen dat bepaalde basisvaardigheden onmisbaar zijn in de maatschappij. Ze hebben niet direct hoge onderwijsaspiraties voor hun kinderen, maar hechten er veel belang aan hen weerbaar te maken voor de maatschappij door andere kennisvormen over te brengen, zoals algemene kennis en mensenkennis. Ze zijn thuis zeer betrokken bij allerlei vormen van onderwijsondersteunend gedrag, zoals praten over school, stimuleren, monitoren van huiswerk, en doen alles wat binnen hun mogelijkheden ligt om te helpen met huiswerk. Ze nemen niet vaak deel aan vormen van informele ouderparticipatie, mede omdat zij zich niet op hun gemak voelen bij andere, hogeropgeleide ouders. Ze hechten belang aan formele contactmomenten met school, maar beperken contacten verder tot wanneer het echt nodig is. Ze voelen zich niet altijd serieus genomen door de school en hebben het gevoel dat ze een gebrek aan verbale capaciteiten moeten compenseren om gehoord te worden.

INHOUD

HOOFDSTUK 1	INLEIDING	3
1.1	Inleiding op de probleemstelling	3
1.2	Vraagstelling	4
1.3	Leeswijzer	5
HOOFDSTUK 2	THEORETISCH KADER	7
2.1	Ouderbetrokkenheid	7
2.2	Ouderbetrokkenheid: alleen voor de elite?	13
2.3	'Onzichtbare' ouders en hun kenmerken	14
2.4	Laaggeletterdheid	16
HOOFDSTUK 3	PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN	21
3.1	Relevantie	21
3.2	Probleemstelling	22
3.3	Attenderende begrippen	23
HOOFDSTUK 4	METHODISCHE VERANTWOORDING	27
4.1	Keuze voor kwalitatief onderzoek	27
4.2	Onderzoeksmethode: semigestructureerde, mondelinge interviews	27
4.3	Beoogde kenmerken van de respondentengroep	28
4.4	Benaderingswijze respondenten	28
4.5	Onderzoekspopulatie	29
4.6	Achtergrondinformatie interviews	30
4.7	Methodologische kwaliteit van het onderzoek	32
HOOFDSTUK 5	ANALYSE EN BEVINDINGEN	35
5.1	Een typologie van rollen	35
5.2	De Overlatenden	37
5.2.1	<i>Attitude ten aanzien van onderwijs</i>	40
5.2.2	<i>Ouderbetrokkenheid thuis</i>	41
5.2.3	<i>Betrokkenheid bij school</i>	45
5.2.4	<i>Communicatie met school</i>	45
5.3	De Participanten	47

5.3.1	<i>Attitude ten aanzien van onderwijs</i>	50
5.3.2	<i>Ouderbetrokkenheid thuis</i>	51
5.3.3	<i>Betrokkenheid bij school</i>	53
5.3.4	<i>Communicatie met school</i>	55
5.4	Contouren van een derde roltype: de Ambivalenten	57
5.4.1	<i>Attitude ten aanzien van onderwijs</i>	58
5.4.2	<i>Ouderbetrokkenheid thuis</i>	60
5.4.3	<i>Betrokkenheid bij school</i>	61
5.4.4	<i>Communicatie met school</i>	62
5.5	Conclusie	64
HOOFDSTUK 6	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	65
6.1	Beantwoording onderzoeksvraag	65
6.2	Aanbevelingen toekomstig onderzoek en beleid	68
BIBLIOGRAFIE		71
BIJLAGE 1	Topic list interviews	
BIJLAGE 2	Tabellen kenmerken respondenten, per roltype	
BIJLAGE 3	Tabellen kenmerken ouderbetrokkenheid, per roltype	

Hoofdstuk 1 Inleiding

Ieder kind verdient de kans zich optimaal te ontwikkelen. Een van de belangrijkste manieren hiervoor is het volgen van onderwijs. Ouders kunnen door steun en hulp bij het onderwijs te bieden een belangrijke bijdrage leveren aan de schoolprestaties van kinderen. Uit tal van onderzoeken blijkt namelijk dat ouderbetrokkenheid de onderwijsprestaties van kinderen positief beïnvloedt (o.a. Epstein, 1986, 2001; Desforjes & Abouchaar, 2003; Smit et al, 2006). Er zijn legio manieren waarop ouders invulling kunnen geven aan hun betrokkenheid. Meehelpen bij een schoolreisje of in de klas, informeren naar de schooldag, deelnemen aan ouderavonden, helpen met het huiswerk, invloed uitoefenen via de medezeggenschapsraad van de school ... Het zijn allemaal uitingen van ouderbetrokkenheid (Epstein, 1986).

De afgelopen decennia voeren overheid en scholen actief beleid om ouders bij de scholen te betrekken en ouderbetrokkenheid te vergroten. De huidige visie daarbij is dat ouders en scholen partners zijn in de samenwerking rond opvoeding en onderwijs. Voorheen was er een duidelijke taakverdeling, waarbij de school verantwoordelijk was voor de leerprestaties van kinderen en de ouders voor de opvoeding (Onderwijsraad, 2003). Tegenwoordig ziet men onderwijs en opvoeding als gedeelde taken van school en ouders (Smit et al, 2006). Er is de afgelopen decennia veel onderzoek verricht naar ouderbetrokkenheid en de relatie tussen ouders en scholen. De onderzoeken hebben vanuit diverse (pedagogische, onderwijskundige, beleidsvormende en sociologische) invalshoeken een waardevolle bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van het beleid van overheid en scholen.

1.1 Inleiding op de probleemstelling

Ondanks alle onderzoek en beleidsinspanningen, slagen scholen er nog steeds onvoldoende in om alle oudergroepen te bereiken (Vogels, 2002, Smit et al, 2006). Waarom bepaalde oudergroepen moeilijk bereikt worden, is niet altijd duidelijk (Vogels, 2002). In elk geval veronderstelt dit gegeven dat het beleid van overheid en scholen om de ouderbetrokkenheid te vergroten onvoldoende aansluit bij de wensen en mogelijkheden van deze groepen ouders om hieraan invulling te geven. Dat komt doordat scholen onvoldoende bekend zijn met de wensen en mogelijkheden van

moeilijk bereikbare ouders (Smit et al, 2006). Dit kan leiden tot de conclusie dat onzichtbare ouders niet betrokken (willen) zijn bij hun kinderen. Vanuit die gedachtegang is het interessant om te onderzoeken welke opvattingen 'onzichtbare' ouders hebben ten aanzien van ouderbetrokkenheid, in welke mate zij hieraan invulling (willen en kunnen) geven en welke (on)mogelijkheden zij daarbij ervaren. Dit onderzoek focust op laaggeletterde ouders. De interesse voor deze groep ouders werd gewekt naar aanleiding van literatuuronderzoek, waar vooral uit kwantitatief onderzoek bleek dat laaggeletterde ouders minder (zichtbaar) betrokken zijn dan geletterde ouders (Kans et al, 2009, Kutner et al, 2007, CINOP, 2008). Wat de onderzoeker vooral triggerde, was niet eens zozeer het weliswaar enorme aantal van 800 miljoen laaggeletterden wereldwijd (UNESCO), maar vooral dat zelfs Nederland 1,5 miljoen laaggeletterden telt (Houtkoop, 1999). Van hen bestaat een aanzienlijk deel uit ouders. Zij spelen een cruciale rol in het voorkomen dat laaggeletterdheid overgaat op hun kinderen. Maar over welke ouders gaat het precies als we het hebben over laaggeletterde ouders? Hoe geven ze invulling aan ouderbetrokkenheid en welke barrières ervaren zij daarbij? Vanwege de explorerende aard van deze vragen is ervoor gekozen een kwalitatief onderzoek uit te voeren.

1.2 Vraagstelling

Het onderzoek is verricht vanuit de volgende onderzoeksvraag:

Welke houding en gedragingen hebben laaggeletterde ouders inzake ouderbetrokkenheid bij en hun relatie met de basisschool van hun kinderen?

Onder houding verstaan we wat de opvattingen van laaggeletterde groepen ouders zijn ten aanzien van hun rol bij het onderwijs van hun kind en hoe zij de relatie met de school van hun kind zien. Onder gedragingen verstaan we hoe ouders invulling geven aan verschillende vormen van ouderbetrokkenheid. Daarbij is van belang welke (on)mogelijkheden zij ervaren om vorm(en) van ouderbetrokkenheid te vertonen. Welke redengevingen en/of legitimaties geven zij zelf voor deze opvattingen en (on)mogelijkheden?

1.3 Leeswijzer

Deze scriptie bestaat uit twee onderdelen. In het eerste deel wordt op basis van een literatuurverkenning het theoretisch kader neergezet. Dit bestaat allereerst uit een beschrijving van de in het onderzoek gebruikte kernbegrippen, zoals ouderbetrokkenheid en laaggeletterdheid. Daarnaast gaat het in op de motieven van verschillende partijen om ouderbetrokkenheid vorm te geven en de wijze waarop dit vorm krijgt. Ook wordt ouderbetrokkenheid kritisch beschouwd. In het bijzonder wordt ingezoomd op nationaal en internationaal kwalitatief onderzoek waarbij ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van ouders werd onderzocht. Welke barrières ervaren zij bij het invulling geven aan ouderbetrokkenheid en vullen zij ouderbetrokkenheid soms op geheel eigen wijze in? Het tweede deel bestaat uit de opzet en analyse van het veldonderzoek. De probleemstelling en onderzoeksvragen staan hierin centraal, gevolgd door de methodische verantwoording van het onderzoek. Vervolgens worden de resultaten gepresenteerd en geanalyseerd. De scriptie sluit af met de conclusie en aanbevelingen voor beleid en verder onderzoek.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Het eerste deel van de scriptie bestaat uit een literatuurverkenning van waaruit het theoretisch perspectief voor het onderzoek wordt geformuleerd. Vanuit een in eerste instantie brede oriëntatie op ouderbetrokkenheid wordt ingezoomd op wat bekend is over ouderbetrokkenheid van minder zichtbare ouders, waaronder meer specifiek laaggeletterde ouders. Specifiek is gezocht naar nationaal en internationaal kwalitatief onderzoek waarin laaggeletterde ouders zelf aan het woord zijn gelaten.

2.1 Ouderbetrokkenheid

2.1.1 Begripsomschrijving

Om de vraagstelling te beantwoorden is het belangrijk dat helder is wat in de literatuur en specifiek in dit onderzoek onder ouderbetrokkenheid en relatie ouder – school wordt verstaan. Wat al snel opvalt is dat bij de beschrijving van de samenwerking of de relatie tussen ouders en scholen verschillende begrippen en definities door elkaar gebruikt worden. Door elkaar gebruikte termen zijn bijvoorbeeld ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap (Smit et al, 2007, Dom, 2006).

Enkele definities van ouderbetrokkenheid die het verschil in reikwijdte van het begrip illustreren:

Smit et al (2007, p. 7): [*Onder ouderbetrokkenheid wordt verstaan*] “*de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bijv. voorlezen) en op school (bijv. rapportbesprekingen voeren met leerkracht)*”.

“*Parent involvement refers to parents’ roles in educating their children at home and in school.*” (Christenson & Sheridan, 2001 in Deslandes & Bertrand, 2005, p.164).

Kim (2009, p. 82): [parental involvement is defined as] “*the parents’ engagement in their childrens lives to influence the childrens’ overall actions.*”

De definities van Smit en Christenson & Sheridan zijn meer specifiek gericht op onderwijs dan die van Kim, die meer gaat over de betrokkenheid überhaupt bij het kind. Geen van deze definities scharen het begrip ouderparticipatie onder ouderbetrokkenheid.

Ouderparticipatie is “*de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school*” (Onderwijsraad, 2010, p.11). In Nederlandse literatuur wordt vaak onderscheid gemaakt tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid (Menheere & Hooge,

2010). Ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid onderscheiden zich van elkaar in de doelen die zij nastreven (Smit et al, 2007). Ouderparticipatie heeft vooral een organisatorisch doel (zo veel mogelijk handjes die helpen bij activiteiten) en een democratisch doel (het geeft ouders een stem in het reilen en zeilen van de school). De school staat echter centraal in deze doelen, en niet het kind (Menheere & Hooge, 2010).

Ouderbetrokkenheid is meer gericht op de ontwikkeling en de prestaties van het kind als leerling. Het heeft veel meer een pedagogisch doel (Menheere & Hooge, 2010). Desondanks zijn de twee niet los van elkaar te zien. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat ouders die een hoge mate van ouderbetrokkenheid vertonen ook vaker actief zijn binnen de school (Mcwayne, 2004 in Menheere & Hooge, 2010). Bovendien wordt in internationale literatuur de inzet van ouders bij schoolactiviteiten wel onder ouderbetrokkenheid (parental involvement) genoemd (Epstein, 1995, Fantuzzo et al, 2000).

Een andere veelgebruikte term in de literatuur is 'educatief partnerschap'. Deze term omschrijft de relatie tussen ouders en school (Epstein, 1995, Smit et al, 2007).

Educatief partnerschap is een model waarbij samenwerking tussen ouders en de school moet leiden tot betere schoolprestaties van kinderen.

Smit et al (2006, p. 7) definiëren educatief partnerschap als *“een proces waarin de betrokkenen erop uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zo veel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkelingen van leerlingen te bevorderen”*.

Uit bovenstaande definities blijkt dat onder ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap niet hetzelfde wordt verstaan. Bij ouderbetrokkenheid staat veel meer het gedrag van de ouder centraal, terwijl bij partnerschap wederzijdse samenwerking en verantwoordelijkheid centraal staan. In dit onderzoek staan laaggeletterde ouders en hun houding en inzet op het gebied van ondersteuning van hun kinderen centraal en komen scholen niet aan bod. Ouderbetrokkenheid dekt deze lading beter dan partnerschap.

2.1.2 Operationalisering ouderbetrokkenheid

Zowel in de literatuur als in de dagelijkse onderwijspraktijk wordt de term ouderbetrokkenheid op verschillende manieren geoperationaliseerd (Smit et al, 2007; Dom, 2006). In deze paragraaf wordt een aantal veelgebruikte typologieën en modellen besproken.

Typologie van Epstein

Epstein (2001) onderscheidt zes typen van ouderbetrokkenheid die vaak in de internationale onderzoeksliteratuur worden toegepast. Het model erkent het multidimensionele karakter van ouderbetrokkenheid en de relatie ouder – school. Ook komt uit het model naar voren dat ouderbetrokkenheid in verschillende contexten kan plaatsvinden; thuis, op school en binnen de gemeenschap.

Type 1. *Parenting*: ouderschap in de thuissituatie; het voorbereiden van kinderen op school, hen begeleiden en opvoeden, zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in huis, zoals een rustige werkomgeving.

Type 2. *Communicating*: effectieve communicatie tussen school en de ouders over schoolprogramma's en vorderingen van de kinderen. Scholen moeten informatie op een begrijpelijke manier presenteren, van ouders wordt verwacht dat zij hierop respons geven.

Type 3. *Volunteering*: doen van vrijwilligerswerk in en om de school, zoals assisteren bij sportdagen en excursies of het beheren van de bibliotheek.

Type 4. *Learning at home*: thuis bieden van ondersteuning bij het schoolwerk van kinderen.

Type 5. *Decision making en advocacy* – formele ouderparticipatie in schoolbestuur, ouderraad of andere commissies.

Type 6. *Collaborating with the community* – ouders zijn actief binnen de gemeenschap waarvan zij en de school deel uitmaken.

Typologie Ouderbetrokkenheid van Epstein, 1995

Het model van Epstein biedt een ruim overzicht van vormen waarin ouderbetrokkenheid kan plaatsvinden. Hoewel het ook toepasbaar is om betrokkenheid vanuit de ouders zelf te operationaliseren, bedoelde Epstein het model vooral voor educatief partnerschap, waarbij het initiatief om aan deze vormen van betrokkenheid vorm te geven bij de school ligt. Bijvoorbeeld: bij 'parenting' is het initiatief aan de school om ouders te informeren op welke manier zij hun kinderen thuis een stimulerende leeromgeving kunnen bieden. Daardoor is er het risico dat het model vooral de prioriteiten vanuit het onderwijs weergeeft in plaats van die van ouders (Auerbach, 2007). Daarom volgen hieronder nog enkele typologieën en modellen die voor dit onderzoek beter toepasbaar zijn.

Typologie van Fantuzzo en Verhoeven

Geïnspireerd door het model van Epstein, ontwikkelden Fantuzzo et al (2000) en Verhoeven et al (2003) een typologie met drie hoofdfactoren: betrokkenheid in de thuissituatie (home-based involvement), betrokkenheid op school (school-based

involvement) en de communicatie/relatie tussen de ouder en school (home-school communication). De typologieën van Epstein kunnen hierin ondergebracht worden, met uitzondering van type 6, het actief zijn binnen de gemeenschap. Voor dit onderzoek wordt de hierboven genoemde driedimensionale indeling gehanteerd. Het biedt een heldere operationalisering, die tegelijkertijd afgebakend is. De drie dimensies worden in de volgende paragrafen verder toegelicht.

Ouderbetrokkenheid in de thuissituatie

Ouderbetrokkenheid in de thuissituatie omvat twee componenten. Enerzijds omvat het de voorwaardenscheppende rol van ouders (vergelijkbaar met 'parenting' van Epstein), anderzijds het bieden van ondersteuning van leeractiviteiten thuis (vergelijkbaar met 'teaching at home' van Epstein). Voorbeelden van de voorwaardenscheppende rol zijn ervoor zorgen dat kinderen op tijd op school komen, dat zij dan ook ontbeten hebben, zorgen dat het kind zich gedraagt op school, dat het thuis in een rustige omgeving huiswerk kan maken en in het algemeen veel praten met kinderen. De andere component, ondersteuning van leeractiviteiten, wordt ook wel 'onderwijsondersteunend gedrag' genoemd. Het kan worden geboden in zowel directe als indirecte vorm. Een indirecte vorm is het bieden van emotionele steun, bijvoorbeeld via het tonen van interesse voor de leerprestaties van kinderen, het onderstrepen van het belang van onderwijs en het geven van complimenten (Desforges & Abouchar, 2003). De meest directe vorm is het bieden van concrete, praktische ondersteuning bij schoolwerk, zoals helpen met huiswerk en overhoren van het geleerde. Ook het ondernemen van talige activiteiten (zoals taalspelletjes) en voorlezen vallen hieronder. Uit onderzoek blijkt dat onderwijsondersteunend gedrag thuis van ouders en in het bijzonder het uitdragen van hoge verwachtingen, voorlezen en het aanmoedigen van lezen, het spelen van taalspelletjes en het monitoren van naschoolse activiteiten (bijvoorbeeld tv-kijken beperken en zorgen dat een kind zijn huiswerk gaat maken) misschien wel de meeste positieve invloed heeft op schoolprestaties van alle vormen die er zijn (Desforges & Abouchar, 2003).

Ouderbetrokkenheid op school

Ook betrokkenheid van ouders op school kan op diverse manieren vorm krijgen. Bij de begripsomschrijving kwam de term *ouderparticipatie* al aan de orde. Dit betreft de betrokkenheid van de ouder bij de school via deelname aan activiteiten op school. Ouderparticipatie is verder onder te verdelen in formele en informele

ouderparticipatie. Vormen van *formele ouderparticipatie* zijn deelname aan de medezeggenschapsraad of zitting hebben in een schoolbestuur. *Informele ouderparticipatie* bestaat uit het verlenen van hand-en-spandiensten, bijvoorbeeld het helpen bij schoolreisjes of in de klas. Ook het bijwonen van schoolactiviteiten, zoals een schoolfeest of kerstdiner, zonder daarbij hulp te bieden kan als een vorm van betrokkenheid worden beschouwd (Verhoeven et al, 2003). Hoewel een weinig actieve vorm van betrokkenheid, wordt hij genoemd omdat het ouders wel zichtbaar maakt in de school. In dit onderzoek wordt deelname aan formele ouderparticipatie niet specifiek onderzocht, omdat deze vermoedelijk niet voor zal komen. De nadruk ligt op de informele vormen van ouderbetrokkenheid. Eventuele uitzonderingen worden uiteraard gemeld.

Communicatie tussen ouders en school

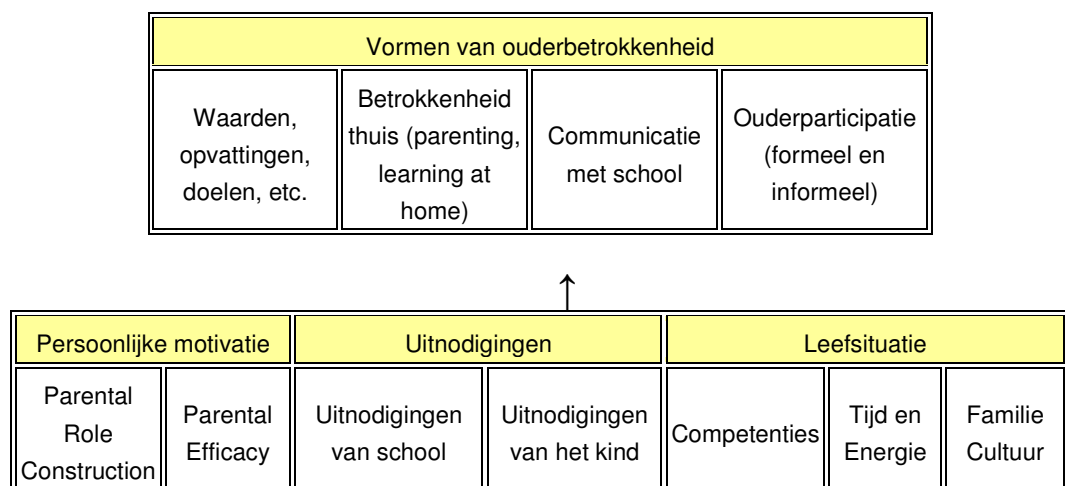
De basis van ouderbetrokkenheid is gelegen in een open en positieve relatie tussen leraren en ouders (Henderson & Berla, 1997, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ouders en school kunnen diverse zaken met elkaar bespreken, zoals het gedrag van het kind thuis en op school, leervorderingen en leerproblemen. Deze communicatie kan formeel (gepland) of informeel (korte gesprekjes tijdens het halen en brengen) van aard zijn. Voor een open communicatie tussen ouders en school is het belangrijk dat de relatie tussen ouders en school, vooral de leerkrachten, goed is. Als de relatie goed is, zal een ouder zich vrijer voelen om vragen te stellen en relevante gebeurtenissen in de thuissituatie met leerkrachten bespreken. Deze zal op zijn beurt eerder geneigd zijn een ouder aan te spreken of tips te geven. Verder is hier relevant het contact tussen ouders en andere ouders, bijvoorbeeld via de ouderkamers op scholen. Ook deze contacten kunnen veel informatie en hulp opleveren (Driessen et al, 2003).

2.2.2 Hoover-Dempsey & Sandler's model van ouderbetrokkenheid

Het model van Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997, herzien in 2005 door Walker et al.) bekijkt ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van ouders. Het model moedigt aan om te kijken naar procesvariabelen en mechanismen die van invloed zijn op de invulling van ouderbetrokkenheid en is daarmee complementair aan het model van Epstein (Deslandes, 2001). Het model omvat vijf niveaus, die de initiële beslissingen van ouders om betrokken te zijn verbinden aan de schoolresultaten van het kind. Het eerste niveau gaat in op factoren die bepalend zijn in het besluitvormingsproces van ouders om te engageren in

ouderbetrokkenheid. De andere niveaus beschrijven de manier waarop ouderbetrokkenheid de leerprestaties van kinderen beïnvloedt. De onderscheiden hoofdfactoren van het eerste niveau van het model zijn goed bruikbaar voor deze scriptie. De drie hoofdfactoren zijn:

1. De perceptie van ouders over hoe zij betrokken zouden moeten zijn bij het onderwijs van hun kind en de 'sense of efficacy' oftewel de mate waarin ouders geloven dat hun betrokkenheid daadwerkelijk bijdraagt aan de schoolprestaties van hun kinderen.
2. De perceptie van ouders over of andere partijen (de kinderen, leraren en de school) hun betrokkenheid wensen. Het betreft algemene en specifieke uitnodigingen van de school en specifieke verzoeken van het kind (bijvoorbeeld om te helpen met huiswerk).
3. De leefsituatie van ouders beschrijft de mechanismen die van invloed zijn op de keuze van ouders voor vormen van betrokkenheid. Daarbij worden drie soorten onderscheiden: vaardigheden en kennis van ouders, de tijd en energie van ouders die opgaat aan andere zaken, zoals familie, werk en gezondheid en tot slot familiecultuur.



Figuur 1. Theoretisch model van mechanismen achter ouderbetrokkenheid, Hoover-Dempsey & Sandler (2005)

Sterk aan het model is dat het inzicht biedt in de redengevingen van ouders om al dan niet te involveren en ook oog heeft voor andere mechanismen die hierin een rol spelen, zoals de context waarin het plaatsvindt. Het model wordt daarom gebruikt als theoretische kapstok voor dit onderzoek.

2.2 Ouderbetrokkenheid: alleen voor de elite?

Opvallend aan de geraadpleegde literatuur is dat veelal als referentiepunt de door beleidsmakers als normatief gewenste situatie wordt aangehouden, in plaats van een verklaring van feitelijk bestaande verschillen in de wijze waarop ouders zich al dan niet betrekken op en/of involveren in de ontwikkeling en het onderwijs van hun kinderen. Daardoor is het alsof sommige groepen ouders minder betrokken zijn dan andere, terwijl dit helemaal niet zo hoeft te zijn. Ook leerkrachten geven als gevolg van dit normatieve denken nogal eens aan dat het bepaalde ouders aan 'de juiste attitude, kennis en vaardigheden' ontbreekt om invulling te geven aan ouderbetrokkenheid (Smit et al, 2007). Onderzoek naar ouderbetrokkenheid wordt, kortom, vaak gekenmerkt door 'deficietdenken' richting de ouders, dat wil zeggen 'de ouders komen tekort' (Auerbach, 2007, Finders & Lewis, 1994).

Een terugkerend kritiekpunt is dat beleid en opvattingen van een school nooit de cultuur en waarden van alle groepen ouders kunnen vertegenwoordigen en voornamelijk aansluiten bij de intellectuele elite en/of autochtone middenklasse (Smit et al, 2007; Weininger & Lareau, 2003).

Dat men in het onderwijsbeleid vooral aansluit bij de intellectuele elite blijkt bijvoorbeeld uit een analyse van het onderwijsbeleid gericht op ouderbetrokkenheid. Bronneman-Helmers (1999, in Vogels, 2002) beschrijft drie voorgeschreven rollen van ouders in het onderwijs volgens het ideaalmodel van de overheid: die van constituent (ouders oefenen invloed uit op de inhoud van het onderwijs en geven deze mede vorm, bijv. medezeggenschapsraden), cliënt (onderwijs is een zaak van de schoolleiding, – bestuur en leerkrachten, ouders hebben bijvoorbeeld klachtrecht) en consument (ouders maken hun keuze voor een school op basis van resultaten en kwaliteit en kiezen voor een andere school indien de kwaliteit in werkelijkheid tegenvalt. De overheid zorgt in dit kader voor de beschikbaarheid van vergelijkend materiaal en verplicht scholen een schoolplan en onderwijsgids uit te geven).

In werkelijkheid gedragen ouders zich volgens Vogels (2002) niet volgens deze ideaaltypen. Op basis van surveyonderzoek naar feitelijke ouderbetrokkenheid van ouders onder een landelijke steekproef van ouders, onderscheidt zij vier typen ouders: twee actieve typen, de *partners* (formele ouderparticipatie) en *participanten* (informele ouderparticipatie) en twee groepen passieve ouders: de *overlatenden* die het onderwijs via een bewuste keuze overlaten aan de school en tot slot de *onzichtbaren*, dit zijn vooral laagopgeleiden en mensen van allochtone afkomst.

Waarom zij onzichtbaar zijn, komt in het onderzoek niet naar voren. Dit is vanuit sociologisch oogpunt een interessant gegeven. Wie zijn deze 'onzichtbare' ouders, waarom zijn zij onzichtbaar?

2.3 'Onzichtbare' ouders en hun kenmerken

Uit onderzoek blijkt dat er verschillende factoren zijn die actieve betrokkenheid van ouders in de weg staan. De mate en vorm van ouderbetrokkenheid hangt sterk samen met achtergrondkenmerken, zoals sociale klasse, gezinssamenstelling, leeftijd van de kinderen, generatie, geslacht, taalvaardigheid, het opleidingsniveau van de moeder, de psychosociale gezondheid van de moeder, armoede en, zij het in mindere mate, etniciteit (Desforges & Abouchaar, 2003).

Uit onderzoek blijken de minst zichtbare ouders juist de ouders die de meeste ondersteuning nodig hebben (Edwards & Warin, 1999). Daarom wordt in onderstaande paragrafen verder ingezoomd op enkele specifieke kenmerken waarvan uit onderzoek blijkt dat ouders met deze kenmerken minder zichtbaar betrokken zijn. Vinden zij onderwijs inderdaad minder belangrijk, waarom zijn zij minder zichtbaar of bereikbaar voor de school en hoe zien zij hun eigen mogelijkheden om betrokken te zijn?

2.3.1 Lage sociaaleconomische status

Kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status (SES) presteren minder goed in het onderwijs dan kinderen van ouders met een hoge SES. Ouders met een lagere SES zijn minder betrokken bij school (o.a. Epstein, 1987; Lareau, 1987). Deze relatie is te verklaren vanwege de rol van cultureel kapitaal (Lareau, 1987 naar Bourdieu, 1977). Volgens deze benadering zijn scholen middenklasse-instituten met bijbehorende waarden en wijze van communiceren. Zij nemen de habitus over van de dominante (hogere) sociale klasse als zijnde de meest geschikte soort van habitus. Ouders uit de middenklasse voelen zich meer thuis bij de school dan ouders uit de arbeidersklasse, omdat zij dezelfde waarden delen en op dezelfde wijze communiceren als de school. Over het algemeen hebben ouders met een lagere SES ook minder sociaal, cultureel en economisch kapitaal. Zij hebben daardoor minder kennis en vaardigheden over te dragen en zijn hiertoe ook minder goed in staat. Crozier (2000) en Reay (1998) delen de conclusie dat de arbeidersklasse evenveel waarde aan onderwijs hecht, ondanks vaak negatieve eigen ervaringen met de school uit de kindertijd. Beide onderzoekers stellen dat ook

lage-SES-ouders hun kinderen zeer actief ondersteunen, maar dat deze ouders wel bewust kiezen voor een scheiding tussen onderwijs en thuis (zie ook Lareau, 1987, 1989). Ze staan afwijzend tegenover een actieve relatie met school, omdat deze zou gaan ten koste van 'tijd die met de kinderen doorgebracht zou moeten worden'. De ondersteuning van de kinderen verschilt van die bij hoge-SES-ouders. De lage-SES-ouders zien hun rol vooral in de sfeer van kinderen op tijd naar school brengen en zorgen dat de kinderen goede manieren worden bijgebracht (Lareau, 1987, 1989). Zij accepteren door de school genomen beslissingen ten aanzien van hun kinderen, omdat zij de school als deskundige en verantwoordelijke zien voor het onderwijs van hun kinderen. Lage-SES-ouders zijn bovendien minder zelfverzekerd en minder goed in staat om zichzelf en hun kind te verdedigen tegenover de school, al zouden zij dit willen (Reay, 1998). Zij kiezen ook daarom vaak voor een passieve, onzichtbare rol.

2.3.2 Allochtone afkomst

Allochtone ouders vinden onderwijs erg belangrijk voor hun kinderen en hebben ook hoge aspiraties voor hun kinderen. Zij verschillen hierin niet van autochtone ouders (Veenman, 1995, Coenen, 2001). Op sommige vlakken zijn allochtone ouders minder actief, zoals in formele vormen van participatie, op andere juist actiever dan autochtonen, zoals ondersteuning bij activiteiten zoals uitjes naar de kinderboerderij. Allochtone ouders voelen zich echter niet altijd serieus genomen door de school en weten lang niet altijd wat van hen verwacht wordt, wat passiviteit richting de school in de hand werkt. Ook staan een gebrekkige taalvaardigheid, culturele verschillen in communicatie en verschillen in opvattingen over de verantwoordelijkheid voor de opvoeding en onderwijs een goede communicatie vaak in de weg (Smit, 2002; Dom, 2006). Ouders kiezen soms voor indirect contact via de kinderen, omdat zij zich ervoor schamen dat ze de taal niet goed beheersen (Glick & Hohmann-Marriot, 2007). Omdat de drempel om te participeren voor hen hoog ligt, wordt hun mening ook niet gehoord (Vogels, 2002).

2.3.3 Opleidingsniveau

Laagopgeleide ouders zijn eveneens minder vaak actief in formele vormen van ouderparticipatie. Hoogopgeleide ouders spreken vaak meer dezelfde taal als de school, delen de waarden van de school en kunnen meer gebruikmaken van ondersteunende netwerken (Kans et al, 2009). Uit hun onderzoek blijkt dat laagopgeleide ouders minder ondersteuning in de vorm van bijvoorbeeld voorlezen

en helpen met huiswerk maken bieden aan hun kinderen dan hoogopgeleide ouders. Veel laagopgeleide immigrantenouders vinden onderwijs erg belangrijk voor hun kinderen, maar weten niet hoe zij zelf een actieve bijdrage kunnen leveren (Schaller et al, 2007; Cooter, 2006). Daardoor vertonen zij minder onderwijsondersteunend gedrag, zoals interesse tonen in de kinderen, hen stimuleren en hen meenemen naar educatieve activiteiten.

2.3.4 Een nieuwe groep 'onzichtbare ouders'?

Uit onderzoek blijkt dat met name ouders met een lage opleiding, lage SES en allochtone afkomst als onzichtbaar worden geclassificeerd (Vogels, 2002). In verschillende onderzoeken wordt echter ook laaggeletterdheid aan de orde gesteld als mogelijke oorzaak van gebrek aan betrokkenheid bij de school (Cooter, 2006; Ramirez, 2001; Baker, 1997). De onderzoekers merken op dat zeer veel informatie aan ouders schriftelijk wordt verspreid door scholen, die daarmee het probleem van laaggeletterdheid negeren. Dit terwijl een substantieel deel (20%) van de Amerikaanse bevolking functioneel laaggeletterd is en dus de grootste moeite zal hebben om deze informatie (begrijpend) te lezen, en daardoor wellicht niet wordt bereikt. Hiermee suggereren zij dat er naast de hierboven omschreven groepen nog een groep onzichtbare ouders te onderscheiden is, namelijk laaggeletterden. Onderzoek naar de situatie van laaggeletterde ouders in relatie tot ouderbetrokkenheid vraagt ook in ons land om aandacht (Menheere en Hooge, 2010). Het is de vraag of deze ouders op de hoogte zijn van het belang van het creëren van een pedagogische en taalrijke omgeving en hoe ze dat zouden kunnen doen. Daarnaast is het onbekend hoe deze ouders de relatie met school ervaren en in hoeverre bijvoorbeeld schaamte of eigen negatieve ervaringen met onderwijs de communicatie met school of een actieve onderwijsbetrokkenheid belemmert.

2.4 Laaggeletterdheid

Voordat ingegaan wordt op wat in de literatuur bekend is over ouderbetrokkenheid van laaggeletterde ouders, wordt kort stilgestaan bij de term 'laaggeletterdheid'. De laaggeletterdheid zelf wordt niet onderzocht, ouderbetrokkenheid staat immers centraal in het onderzoek. Enige theoretische toelichting op het begrip is relevant om de context van de laaggeletterdheid van de respondenten later in het onderzoek te kunnen duiden.

2.4.1 Laaggeletterdheid in Nederland

Ons land behoort tot de vijf meest geletterde landen ter wereld. Toch is laaggeletterdheid ook in Nederland een groot maatschappelijk probleem: één op de tien mensen van 15 jaar en ouder is laaggeletterd of analfabeet, dat wil zeggen ca. 1,5 miljoen mensen. Van hen zijn er 250.000 analfabeet (CINOP, 2008).

Iemand is laaggeletterd als hij door een gebrek aan taal-, reken- en computervaardigheden niet in staat is om zichzelf te ontwikkelen, kennis op te doen en eigen doelstellingen te realiseren. Onder de term 'geletterdheid' vallen naast taal, reken- en computervaardigheden ook het kunnen leren, problemen kunnen oplossen en sociale vaardigheden (Bohnen et al, 2004).

Voor dit onderzoek is met name de context van waaruit men laaggeletterd is geworden interessant. In Nederland kunnen laaggeletterden in drie groepen worden onderscheiden (Bohnen et al, 2004):

- *Laaggeletterden die niet of nauwelijks naar school zijn geweest*
Hieronder verstaan we mensen met maximaal basisonderwijs. Het gaat hierbij grotendeels om volwassen eerstegeneratieallochtonen. Zij zijn in het land van herkomst niet of nauwelijks naar school zijn geweest, bijvoorbeeld vanwege armoede, afstand tot de school of oorlogssituaties.
- *Laaggeletterden die wel naar school zijn geweest*
Deze groep bestaat uit mensen met ten minste basisonderwijs en vaak nog (enkele jaren) vervolgonderwijs. Ze konden vaak niet goed meekomen in de klas (bijvoorbeeld als gevolg van dyslexie) of er werd onvoldoende aandacht aan hen besteed. Allochtone volwassenen die al langere tijd in Nederland zijn, een beperkte opleiding (deels) in Nederland hebben gevolgd en de taal aardig spreken, behoren tot deze groep. Onder hen bevinden zich veel Surinamers en Antillianen. Tot slot bevinden zich in deze groep mensen die ooit een voldoende niveau van geletterdheid bezaten, maar de vaardigheden niet gebruikten, waardoor men ze is verloren (Houtkoop, 1999). Dit geldt bijvoorbeeld voor mensen die al langere tijd huisvrouw of -man zijn.
- *Anderstaligen die in het land van herkomst wel geletterd zijn*
Deze categorie valt uiteen in anderstaligen die vloeiend kunnen lezen en schrijven in een ander schrift dan het Latijnse schrift en anderstaligen die vloeiend kunnen lezen en schrijven in een andere taal dan het Nederlands, maar wel gebruikmaken van het Latijnse schrift.

Voor hen zijn de problemen met schriftelijke taken in het Nederlands en zelfredzaamheid meestal slechts een tijdelijk probleem (Bohnen et al, 2004). In de nieuwe omgeving kunnen er echter andere eisen aan geletterdheid gesteld worden, en men moet wel de kans krijgen om zich de vereiste vaardigheden eigen te maken.

Laaggeletterdheid komt vooral voor bij mensen met een lage SES en een lage opleiding. 36% van de mensen die de basisschool niet hebben voltooid is laaggeletterd en 32% van de mensen in de laagste inkomenscategorie. Ook is 33% van de allochtonen laaggeletterd (CINOP, 2008). Vermoedelijk vertonen de respondenten in dit onderzoek dan ook veel overeenkomsten met deze oudergroepen.

Kenmerkend voor laaggeletterden zijn schaamte voor hun situatie en een laag zelfbeeld. Ze ontwikkelen vaak copingstrategieën, waardoor ze zich toch aardig weten te redden. Ze zitten vaker in een sociaal isolement en hebben vaker een afhankelijkheidspositie ten opzichte van anderen. Ze zijn vaak verminderd zelfredzaam, hebben weinig loopbaanperspectief en hebben vaker gezondheidsproblemen (Groot & Maassen van de Brink, 2006).

2.4.3 Laaggeletterdheid onder ouders

Laaggeletterdheid komt in allerlei groepen voor, zo ook onder ouders van jonge kinderen. Deze groep van laaggeletterde ouders speelt een cruciale rol.

Laaggeletterdheid gaat namelijk vaak over van generatie op generatie en begint al op zeer jonge leeftijd (Cooter, 2006). Dat komt doordat laaggeletterde ouders thuis vaak een weinig pedagogische omgeving bieden. Er zijn weinig boeken, kranten en tijdschriften in huis, er is weinig interactie tussen ouder en kind, er wordt niet voorgelezen, minder geholpen met huiswerk en er is een gebrek aan goede taalvoorbeelden. Daardoor lopen kinderen al op jonge leeftijd een taalachterstand op, die vaak moeilijk in te halen is (CINOP, 2008).

Ouderbetrokkenheid van laaggeletterde ouders

Uit kwantitatief onderzoek blijkt dat het niveau van geletterdheid samenhangt met de mate waarin ouders hun kinderen stimuleren op het gebied van school- en onderwijsgerelateerde zaken (Kutner et al, 2007). Hoe lager het niveau van geletterdheid van ouders, hoe minder vaak zij hun kinderen voorlezen en hoe

minder vaak hun kinderen tussen 3 en 5 jaar het alfabet kennen. Hoe lager het niveau van geletterdheid, hoe minder vaak ouders elke dag met hun schoolgaande kinderen praten over dingen die zij op school hebben geleerd en hoe minder vaak ouders hun kinderen helpen met huiswerk. Ook uit Nederlands onderzoek blijkt dat laaggeletterde ouders minder onderwijsondersteunend gedrag vertonen dan geletterde ouders (CINOP, 2008). Laaggeletterde ouders praten minder met hun kinderen en gebruiken een minder gevarieerde woordkeuze (Hart & Risley, 1995 in Cooter, 2006). Verder nemen zij minder vaak deel aan informele ouderparticipatie.

Hoewel laaggeletterde ouders aan bepaalde vormen van ondersteuning minder invulling (kunnen) geven, blijkt uit kwalitatief onderzoek dat zij wel degelijk diverse vormen van indirecte ondersteuning bieden aan hun kinderen. Bijvoorbeeld door complimenten te geven voor goede cijfers, aan te moedigen dat kinderen huiswerk doen voordat ze buiten gaan spelen of hen geregeld mee te nemen naar de bibliotheek, (Delgado-Gaitan, 1987 in Auerbach, 1989). CINOP (2008) stelt daar tegenover dat laaggeletterde ouders hun kinderen als gevolg van schaamte juist minder vaak meenemen naar de bibliotheek. Uit het onderzoek komt niet duidelijk naar voren onder welke deelcategorieën van laaggeletterden deze schaamte vooral voorkomt en waarom.

De mate van geletterdheid hoeft op zichzelf geen belemmerende factor te zijn bij de ondersteuning van het leren lezen van hun kinderen (Schaller, 2006; Paratore, Melzi en Krol-Sinclair (1999, in Cooter, 2006). Ouders zetten soms (bewust of onbewust) alternatieve strategieën in die minstens zo effectief zijn. Tizard, Schofield & Hewison (1982, in Auerbach, 1989) vonden bijvoorbeeld dat kinderen die hun ouders regelmatig voorlezen, grotere vooruitgang boekten op leesgebied dan kinderen die bijles kregen in lezen. Het deed er niet toe dat hun ouders zelf niet konden lezen. Dit kan erop duiden dat het bieden van mentale ondersteuning en een stimulerende omgeving door ouders belangrijker is voor het bevorderen van schoolprestaties dan het direct overbrengen van vaardigheden (bijvoorbeeld bijles om leesvaardigheden bij te spijkeren). Verder leren kinderen juist ook door hun laaggeletterde ouders te helpen met lezen of het schrijven van brieven. Het overbrengen van lees- en schrijfvaardigheden is geen eenrichtingsverkeer van ouder naar kind, maar tweerichtingsverkeer, waarvan beiden kunnen profiteren (Auerbach, 1989).

Communicatie met school

Laaggeletterde ouders bespreken minder vaak met leerkrachten hoe het met hun kinderen gaat en gaan minder vaak naar ouderavonden of rapportbesprekingen dan meer geletterde ouders (Kutner et al, 2007). Hieruit moet niet automatisch de conclusie worden getrokken dat zij ook minder belang hechten aan het onderwijs van hun kinderen. Arme, laaggeletterde immigranten zien onderwijs juist vaak als enige mogelijkheid tot opwaartse mobiliteit en de manier om te voorkomen dat hun kinderen zullen lijden zoals zijzelf (Auerbach, 1989, Coenen, 2001).

Conclusie

In dit hoofdstuk is het concept ouderbetrokkenheid ingegaan op groepen ouders die, blijkens (veelal kwantitatief) onderzoek, minder onderwijsbetrokkenheid tonen. Kwalitatief onderzoek dat het perspectief van deze ouders belicht, is verhoudingsgewijs nog weinig voorhanden. Het beschikbare (internationale) kwalitatieve onderzoeksmateriaal laat zien dat minder zichtbare betrokkenheid niet veroorzaakt wordt door een gebrek aan interesse of belang dat men hecht aan onderwijs, maar vooral door een gebrek aan informatiekapitaal, competenties en vaardigheden.

Hoofdstuk 3 *Probleemstelling en onderzoeksvragen*

Allereerst wordt in dit hoofdstuk de theoretische en maatschappelijke relevantie van het onderzoek beschreven. Vervolgens worden op basis van het theoretisch kader de onderzoeksvragen bij de probleemstelling geformuleerd en toegelicht. Tot slot worden voor een eenduidig gebruik van begrippen en een helder overzicht van de kernconcepten en -elementen in het onderzoek de attenderende begrippen uiteengezet.

3.1 Relevantie

3.1.1 Theoretisch-sociologische relevantie

Het doel van het onderzoek is te achterhalen hoe laaggeletterde ouders denken over ouderbetrokkenheid, welke barrières zij in het vormgeven van ouderbetrokkenheid ervaren en waarom. Welke laaggeletterde ouders slagen er beter in dan andere en welke verklaringen zijn hiervoor? Laaggeletterde ouders blijken volgens kwantitatieve onderzoeken minder betrokken bij activiteiten op school, vertonen minder onderwijsondersteunend gedrag en wisselen minder informatie uit met de school over hun kinderen (o.a. Kutner et al, 2007). In deze onderzoeken is ouderbetrokkenheid vaak volgens de gangbare normen geoperationaliseerd. Daardoor is het alsof sommige groepen ouders minder betrokken zijn dan andere, terwijl dit helemaal niet zo hoeft te zijn.

In dit onderzoek wordt met een kwalitatieve benadering gekeken hoe ouders zelf hun betrokkenheid vormgeven en waar zij belang aan hechten. Kwalitatief onderzoek is noodzakelijk, omdat we willen weten welke redengevingen ouders geven voor hun opvattingen en gedrag, zodat duidelijker wordt *waarom* zij op een bepaalde manier wel of niet invulling geven aan ouderbetrokkenheid en niet alleen *dat* dit zo is. Dit onderzoek beoogt bij te dragen aan theorievorming rond ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van ouders. Meer specifiek is het doel om te komen tot een typologie van laaggeletterde ouders met hun kenmerken en gedragingen omtrent ouderbetrokkenheid, dat tevens inzicht biedt in de culturele, situationele en sociale factoren die de verschillen in hoe laaggeletterde ouders invulling geven aan hun deze rol kunnen verklaren.

3.1.2 Maatschappelijke relevantie

Zowel het bevorderen van ouderbetrokkenheid bij het onderwijs als het terugdringen van laaggeletterdheid staat hoog op de politieke agenda. Ouderbetrokkenheid, omdat het een bewezen positief effect heeft op de schoolprestaties van kinderen. Laaggeletterdheid, omdat het 1,5 miljoen Nederlandse inwoners betreft, die daardoor veelal in een maatschappelijk isolement verkeren en minder participeren in de maatschappij. Laaggeletterdheid en ouderbetrokkenheid staan niet los van elkaar. Laaggeletterdheid gaat vaak over van generatie op generatie (Cooter, 2006). Daarom spelen ouders een cruciale rol. Laaggeletterde ouders hebben vaak een weinig stimulerende leesomgeving thuis, zijn minder (zichtbaar) betrokken bij de school van hun kinderen en vertonen minder onderwijsondersteunend gedrag. Daardoor ontstaat er al op jonge leeftijd een taalachterstand, die niet altijd op tijd herkend wordt en daardoor steeds moeilijker in te halen valt. Dit kan op lange termijn allerlei ernstige maatschappelijke gevolgen hebben, zoals schooluitval en werkloosheid.

3.2 Probleemstelling

In de inleiding is de probleemstelling van het onderzoek al gedefinieerd:

Welke houding en gedragingen hebben laaggeletterde ouders inzake ouderbetrokkenheid bij en hun relatie met de basisschool van hun kinderen?

Op basis van het theoretisch kader kan deze probleemstelling nader gespecificeerd worden met de onderstaande onderzoeksvragen. Zoals toegelicht in het theoretisch kader wordt daarbij het model van Hoover-Dempsey & Sandler (2005) als voornaamste toetsingskader gebruikt.

1. *Welk belang hechten laaggeletterde ouders aan het onderwijs van hun kind en hoe zien zij hun rol in het onderwijs en de ontwikkeling van hun kind?*
Deze onderzoeksvraag onderzoekt de waarde die zij aan onderwijs van hun kinderen hechten, de houding die zij hiertegenover innemen, welke onderwijsaspiraties zij voor hun kinderen hebben en hoe zij hun rol en mogelijkheden zien om aan de realisatie van deze onderwijsaspiraties bij te dragen.

2. *Welke redengevingen hebben zij voor hun opvattingen?*

De veronderstelling is dat ouders door gebrek aan kansen en daardoor een gebrek aan 'sense of efficacy' van de ouders, conform het model van Hoover-Dempsey & Sandler geen onderwijsondersteunende rol willen of kunnen vervullen, terwijl zij wel veel waarde hechten aan onderwijs voor hun kinderen, omdat ze willen dat hun kinderen het beter doen dan zij.

3. *Hoe geven laaggeletterde ouders invulling aan de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid en welke (on)mogelijkheden ervaren zij daarbij?*

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag wordt gevraagd naar de manieren waarop zij invulling geven aan ouderbetrokkenheid. Daarnaast wordt gevraagd welke barrières zij daarbij ervaren en welke copingstrategieën zij hebben om eventuele barrières te omzeilen.

4. *Hoe zien laaggeletterden hun relatie en communicatie met school?*

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag wordt gevraagd naar de aard, en frequentie van het contact met leerkrachten en hun mening over het contact met de school van hun kinderen in het algemeen.

5. *Welke rol spelen contextuele factoren in het verklaren van de houding en gedragingen van laaggeletterde ouders?*

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag zijn diverse contextuele factoren, zoals de gezinscontext, sociaaleconomische positie en gezondheid onderscheiden en in verband gebracht met de antwoorden van de respondenten. Verondersteld wordt niet alleen dat er naast een gebrek aan competenties en informatiekapitaal ook culturele factoren zijn die betrokkenheid van laaggeletterde ouders negatief beïnvloeden.

3.3 Attenderende begrippen

Om tot een eenduidig gebruik van kernbegrippen te komen die van belang zijn voor dit onderzoek, worden in deze paragraaf de attenderende begrippen uiteengezet. Deze begrippen zijn richtinggevend voor het onderzoek en de analyse van het interviewmateriaal.

Het kernconcept is **ouderbetrokkenheid**. Dit concept bestaat uit drie hoofddimensies, namelijk ouderbetrokkenheid in de thuissituatie, ouderbetrokkenheid op school en communicatie tussen ouders en school.

Ouderbetrokkenheid in de thuissituatie omvat twee kerncomponenten, te weten de voorwaardenscheppende rol van ouders en de ondersteuning bij leeractiviteiten.

Onder de voorwaardenscheppende rol van ouders verstaan we bijvoorbeeld kinderen voorbereiden op de school, ze begeleiden en opvoeden en zorgen voor een gunstig pedagogisch klimaat voor het leerproces. De ondersteuning bij leeractiviteiten bestaat bijvoorbeeld uit overhoren of het helpen met huiswerk.

Ouderbetrokkenheid op school valt uiteen in formele en informele betrokkenheid.

Voor dit onderzoek is vooral de **informele betrokkenheid** van belang. Hieronder verstaan we bijvoorbeeld het verlenen van hand-en-spandiensten bij schoolreisjes en in de klas. Ook meer passieve vormen, zoals deelname aan een kerstfeest, valt hieronder. Onder **communicatie tussen ouders en school** verstaan we zowel de aard, de redenen en de frequentie waarop communicatie plaatsvindt, als de beleving van de kwaliteit ervan.

De onderzoekspopulatie bestaat uit laaggeletterde ouders. **Laaggeletterdheid** zelf is geen attenderend begrip. Wel is de context van waaruit de laaggeletterdheid is ontstaan in relatie tot het belang dat men aan het onderwijs van de kinderen hecht, relevant. Verder beoogt het onderzoek inzicht te krijgen in welke **barrières** laaggeletterde ouders ervaren om vorm te kunnen geven aan diverse vormen van ouderbetrokkenheid. Zo kan verwacht worden dat laaggeletterden de **competenties** missen die nodig zijn voor het invulling geven aan diverse vormen van ouderbetrokkenheid. Onder competenties verstaan we niet alleen de kennis en vaardigheden die nodig zijn om kinderen te helpen met huiswerk, zoals het kunnen omgaan met computers, kunnen rekenen of lezen, maar ook sociale, cognitieve en communicatieve vaardigheden. Het kan zijn dat ouders wel betrokken willen zijn, maar de vaardigheden missen om hieraan vorm te geven.

Ook heeft de ouder **informatiekapitaal** nodig. Hieronder verstaan we kennis van ouders van het onderwijssysteem, dat ouders weten wat er van hen wordt verwacht en dat ze zich bewust zijn van manieren waarop ze hun kinderen kunnen ondersteunen. Vermoedelijk hebben vooral allochtone laaggeletterde ouders als gevolg van een taalbarrière en een lage opleiding weinig informatiekapitaal en werkt het gebrek hieraan belemmerend op de mate van betrokkenheid van ouders (Veenman, 1996).

Om informatiekapitaal op te bouwen is het van belang dat ouders toegang hebben tot hulpbronnen. Het begrip **sociaal kapitaal** verwijst naar de hulpbronnen uit formele en informele contacten, oftewel het sociale netwerk van ouders.

Laaggeletterden bevinden zich vaker in een afhankelijkheidspositie en zijn daardoor minder **zelfredzaam**. Hieronder verstaan we de mate waarin iemand op eigen kracht

kan functioneren in de maatschappij. Ook zitten zij vaker in een **sociaal isolement**. Vermoedelijk versterkt een gebrek aan sociaal kapitaal de afhankelijkheidspositie en het isolement waarin laaggeletterde ouders naar verhouding vaak verkeren en zijn zij omgekeerd door hun afhankelijkheidspositie en gebrek aan competenties minder goed in staat om hun sociaal kapitaal uit te breiden.

Andere kenmerken van laaggeletterden zijn **schaamte** en een **laag zelfbeeld**. Het kan zijn dat zij als gevolg hiervan niet in contact durven treden met leerkrachten of zich niet laten zien bij activiteiten op school, hetgeen opgevat kan worden als een gebrek aan interesse (Pels, 2002). Een andere veronderstelling is dat laaggeletterde ouders als gevolg van hun lage zelfbeeld zelf niet het idee hebben op een zinvolle wijze ondersteuning te kunnen bieden bij het onderwijs van hun kinderen, terwijl zij dit wel graag zouden willen (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Laaggeletterden ontwikkelen vaak **copingstrategieën** om hun eigen gebrek aan lees- en schrijfvaardigheden te compenseren. Allochtone ouders zetten naar verwachting regelmatig oudere broers en zussen in om steun te bieden als zij hier zelf niet toe in staat zijn (Coenen, 2001). Een andere mogelijkheid is dat ouders juist compensatiegedrag vertonen en zich juist heel mondig opstellen jegens de school, omdat ze denken anders niet serieus genomen te worden.

Laaggeletterdheid kan de **onderwijsaspiraties** van ouders en het belang dat zij aan onderwijs hechten beïnvloeden. Negatieve ervaringen met onderwijs kunnen een bepalende rol spelen in het belang dat ouders aan onderwijs hechten en de onderwijsaspiraties die ze voor hun kinderen hebben. Voor een groep allochtone ouders geldt dat zij niet of nauwelijks de kans hebben gehad om onderwijs te volgen en daardoor juist hoge onderwijsaspiraties hebben voor hun kinderen, vanuit de gedachte dat hun kinderen het dan beter krijgen dan zichzelf. Naast specifieke kenmerken van laaggeletterdheid speelt ook de **gezinscontext** een rol in de mate van betrokkenheid van laaggeletterde ouders. Het hangt bijvoorbeeld af van de opvoedstijl in het gezin, de samenstelling van het gezin, etniciteit, hiermee samenhangende culturele opvattingen, normen en waarden en de sociaaleconomische positie van ouders. Ook de **tijd en energie** van ouders die opgaat aan andere zaken, zoals het huishouden, de zorg om oudere kinderen en gezondheidsperikelen kunnen barrières vormen voor de mate van betrokkenheid (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Hoofdstuk 4 *Methodische verantwoording*

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de onderzoeksopzet. Allereerst wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek om de probleemstelling te beantwoorden toegelicht. Ook worden het onderzoeksveld en de criteria voor selectie van de respondenten gedefinieerd.

4.1 Keuze voor kwalitatief onderzoek

Bij kwalitatief onderzoek gaat het om het begrijpen en verklaren van sociale verschijnselen zoals die worden ervaren en beschreven door de betrokken actoren (Neuman, 2000) en het sociologisch verklaren van verschillen en samenhangen in de betekenisgeving door respondenten (Baarda & de Goede, 1995). In dit onderzoek staan de beleving, opvattingen, houding (attitude) en gedrag van laaggeletterde ouders inzake ouderbetrokkenheid en de relatie met school centraal. Het is de bedoeling inzicht te krijgen in het waarom van deze opvattingen en gedragingen, geconcretiseerd door motieven, argumenten en voorbeelden. Het gaat daarbij om de sociologische verbanden tussen het handelen en de sociale context van waaruit de ouders handelen. Vanwege de explorerende aard van het onderzoek verdient kwalitatief onderzoek de voorkeur boven kwantitatief onderzoek.

4.2 Onderzoeksmethode: semigestructureerde, mondelinge interviews

Binnen kwalitatief onderzoek zijn verschillende methoden van onderzoek mogelijk om de gewenste informatie te verkrijgen. De keuze voor een methode wordt in hoge mate bepaald door de probleemstelling. De meest passende onderzoeksmethodiek om antwoorden te vinden op opvattingen en verklaringen voor eigen gedrag van mensen is het interview (Baarda & de Goede, 1995). Verder is het interessant om te weten hoe de respondenten hun eigen gedrag beschrijven en verklaren. Daarom is gekozen voor mondelinge interviews als dataverzamelmethode.

Het belangrijkste criterium waarmee verschillende soorten interviews worden onderscheiden is de mate van gestructureerdheid. Een veelgebruikte typologie is die van Verckens (1992, in Saunders et al, 2004), die spreekt van ongestructureerde, semigestructureerde en gestructureerde interviews. Hoewel het ongestructureerde interview bij uitstek geschikt is voor het bevragen van meningen en houding, wordt in dit onderzoek geopteerd voor het semigestructureerde interview, omdat hierbij de mogelijkheden tot vergelijken tussen respondenten groter zijn. Bij semigestructureerde interviews liggen de onderwerpen, de belangrijkste vragen en ook in principe de volgorde ervan, vast (Baarda et al, 2005). Voor het afnemen van

interviews is een aantal concepten en thema's in kaart gebracht (de attenderende begrippen) die zijn verwerkt in een topiclist (zie bijlage 1).

Ondanks het kwalitatieve karakter van het onderzoek, kan de opbouw en opzet van dit onderzoek kan getypeerd worden als meer deductief. De theorie is in eerste instantie leidend voor het verzamelde onderzoeksmateriaal. De theorie kan van belang zijn als achterliggend verklaringskader of als zoeklichttheorie. Concepten uit het theoretisch kader zijn als attenderende begrippen gebruikt. Na de eerste interviews is een eerste analyse van de uitkomsten uitgevoerd. Deze (globale) analyse leidde tot enkele nieuwe attenderende begrippen die in de nog resterende interviews uitdrukkelijk aan de orde geweest zijn. Zo ontstond een iteratieve cyclus, waarbij dataverzameling en data-analyse elkaar afwisselden.

4.3 Beoogde kenmerken van de respondentengroep

De intentie was om twee groepen laaggeletterden met elkaar te vergelijken: allochtone en autochtone laaggeletterden. De veronderstelling was dat er interessante verschillen zouden zijn tussen beide categorieën ouders in de oorzaak van laaggeletterdheid en de wijze waarop die oorzaak ouderbetrokkenheid beïnvloedt. In het geval van allochtone laaggeletterden was het van belang dat de respondenten zich mondeling voldoende in Nederlands of Engels konden uiten, om tijdens interviews de diepte in te kunnen gaan. Het inschakelen van vertalers (zoals docenten of kinderen) werd zo veel mogelijk vermeden, vanwege het risico dat er voor de onderzoeker bruikbare details verloren gingen in het vertalingsproces. Selectie van respondenten vond daarom plaats op basis van onderstaande criteria:

- a. in staat om een gesprek te voeren in de Nederlandse of Engelse taal;
- b. ten minste één kind dat primair onderwijs volgt.
- c. door een professional is geconstateerd dat de respondent laaggeletterd is.

4.4 Benaderingswijze respondenten

Laaggeletterdheid is omgeven door een taboesfeer en laaggeletterden zijn een moeilijk bereikbare doelgroep. De intentie was daarom om respondenten indirect te werven via professionals die bekend en vertrouwd waren met de doelgroep. Dit had tot doel om de drempel om medewerking te verlenen te verlagen. Om in contact te komen met deze professionals is de netwerkmethodode gebruikt. Allereerst is geprobeerd om via bij de onderzoeker bekende buurtmoeders, buurtwerkers en scholen in contact te komen met laaggeletterde ouders. Zij bleken toch erg huiverig

te zijn om mensen aan te spreken op (mogelijke) laaggeletterdheid, waardoor deze wervingsmethode geen respondenten opleverde.

Via een collega en een oud-collega, inmiddels werkzaam bij Stichting Lezen en Schrijven, werd ik via een e-mail geïntroduceerd in hun netwerk van aanbieders van taalcursussen, ambassadeurs van laaggeletterdheid en (oud-)directeuren van basisscholen. Ook via expertisegroepen laaggeletterdheid op LinkedIn is een oproep gedaan voor respondenten. Sommigen reageerden afwijzend, omdat zij onvoldoende toegang tot de doelgroep meenden te hebben. Alleen aanbieders van taalcursussen en NT2-docenten reageerden positief op het verzoek. Zelfs via deze ingangen bleek de werving van autochtone respondenten in Rotterdam en omgeving een zeer lastige klus. Een aantal gemeenten was net gestopt met het aanbieden van cursussen aan autochtone laaggeletterden. Daar waar nog wel cursussen werden aangeboden, hadden cursisten geen schoolgaande kinderen meer. De zoektocht naar autochtone respondenten is uiteindelijk verbreed naar Brabant en leverde nog drie mannelijke respondenten op. Tegelijkertijd is besloten de deelcategorie van allochtone ouders verder uiteen te leggen in 1. allochtone ouders met geen of nauwelijks onderwijs (ten hoogste basisonderwijs) en 2. allochtone ouders met ten minste basisonderwijs + (enig) vervolgonderwijs. Deze keuze kwam voort uit de veronderstelling dat laaggeletterden die meer jaren opleiding hadden gevolgd, meer zelfredzaam en communicatief vaardig zouden zijn en daarom actiever betrokken (kunnen) zijn bij het onderwijs van hun kinderen dan niet- of nauwelijks opgeleiden.

Uiteindelijk hebben vijf instellingen hun medewerking verleend, alle aanbieders van taal- en alfabetiseringscursussen. Bijgevolg volgden alle respondenten ten tijde van het onderzoek een taalcursus, hetzij vrijwillig, hetzij verplicht in het kader van inburgering. Een nadeel is dat hiermee laaggeletterden die geen alfabetiseringscursus volgen, buiten beschouwing zijn gebleven. Bij de analyse van het interviewmateriaal wordt meegenomen in hoeverre dit aspect relevant is. Ook bleken alle allochtone respondenten vrouw, terwijl drie van de vier autochtone respondenten mannen waren. De respondenten zijn geïnterviewd tussen november 2011 en maart 2012.

4.5 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie hangt bij kwalitatief onderzoek af van een aantal factoren. Zo zijn bruikbaarheid, geloofwaardigheid en wat bereikt kan worden met de

beschikbare tijd en middelen belangrijke aspecten (Patton, 2002). Hoe groot de onderzoekspopulatie is, ligt niet van tevoren vast. Idealiter worden interviews afgenomen totdat er theoretische verzadiging (saturatie) optreedt binnen deelcategorieën van respondenten, die in dit geval op theoretische gronden zijn onderscheiden. Een zeker aantal respondenten is nodig om een valide en betrouwbaar beeld te verkrijgen van elk van de deelcategorieën. In het geval van de deelcategorie bestaande uit autochtone ouders is van saturatie zeer waarschijnlijk nog geen sprake. Deze bestaat uit vier respondenten. Omdat deze respondenten toch duidelijke overeenkomsten vertoonden, is ervoor gekozen om ook deze resultaten in dit onderzoek te presenteren als 'contouren van een derde roltype'.

4.6 Achtergrondinformatie interviews

In totaal zijn er 21 interviews afgenomen bij 21 respondenten. In onderstaande tabel staat een overzicht van de respondenten en hun kenmerken. In de analyse in hoofdstuk 6 worden deze kenmerken geduid op relevantie. Zie ook bijlage 2 en 3 voor een compleet overzicht van kenmerken per respondent, ingedeeld naar roltype.

		Land van herkomst	Genoten onderwijs	Jaren in NL	Aantal kinderen	M /V	Burg staat
1	Difra	Marokko	Geen	13	5	V	Gehuwd
2	Naima	Marokko	3 jaar PO	15	4	V	Hertrouwd
3	Saida	Marokko	Geen	27	7	V	Getrouwd
4	Aijada	Marokko	3 jaar PO	19	3	V	Hertrouwd
5	Kadhija	Marokko	Geen	11	3	V	Getrouwd
6	Youshra	Marokko	5 jaar PO	2	4	V	Getrouwd
7	Bahia	Marokko	Geen	12	7	V	Getrouwd
8	Farida	Marokko	Geen	12	4	V	Getrouwd
9	Awo	Somalie	Geen	6	9	V	Getrouwd
10	Jane	Suriname	MBO 3	30	2	V	Getrouwd
11	Julisa	Ned Antillen	MAVO 2 ^e jaar	16	3	V	Single
12	Ruwenda	Ned Antillen	MBO 2	33	3	V	Getrouwd
13	Nola	Ned Antillen	Huishoud school	12	4	V	Single
14	Blerta	Albanië	PO	20	6	V	Getrouwd
15	Mei Ling	China	Hogeschool	6	2	V	Getrouwd
16	Canny	China	als HAVO	0,8	1	V	Hertrouwd,
17	Susanna	Armenië	als 'HAVO'	0,8	2	V	Getrouwd
18	Natascha	Nederland	Praktijk	28	1	V	LAT
19	Sander	Nederland	Speciaal	38	2	M	Getrouwd
20	Eric	Nederland	LTS A	40	2	M	Getrouwd
21	Rob	Nederland	LTS B	41	2	M	Getrouwd

Tabel 4.1 Achtergrondinformatie respondenten

4.6.1 *Afname interviews*

Voorafgaand aan het interview vond een korte introductie plaats door de onderzoeker. Bij de analfabete vrouwen is deze introductie bewust zeer kort gehouden. Ze waren vaak onzeker over hun kennis van de Nederlandse taal en raakten een beetje in paniek als zij enkele woorden uit de introductie niet begrepen. Mede daarom is er bij hen voor gekozen om de introductie van het onderzoek grotendeels door de docent van de alfabetiseringscursus te laten doen. Om mensen op hun gemak te stellen, zijn bij de analfabete respondenten in de introductiefase enkele gesloten vragen over de kinderen gesteld. Het kunnen beantwoorden van de openingsvragen bleek namelijk een positief effect op het zelfvertrouwen van de vrouwen te hebben, waardoor zij zich later in het interview minder lieten belemmeren door de taalbarrière. Verder is het stellen van gesloten vragen juist zo veel mogelijk vermeden. Het geeft de respondent een passieve rol, met weinig ruimte voor eigen inbreng. Voorafgaand aan ieder interview werd anonimiteit gegarandeerd. Vooral voor enkele autochtone respondenten was dit een voorwaarde.

4.6.2 *Locatie*

De interviews met de allochtone respondenten vonden plaats in Rotterdam (Kralingen-Crooswijk en Hoogvliet), Bleiswijk en Capelle aan den IJssel. De meeste respondenten zijn tijdens de taalcursus geïnterviewd. Deze vonden plaats in een aparte ruimte op de locatie waar de cursus plaatsvond. De overige interviews zijn afgenomen op een door de respondent gewenste locatie, zoals de bibliotheek, of bij de respondent thuis. Drie van de vier interviews met autochtone respondenten vonden plaats in de omgeving van Den Bosch, één in Rotterdam.

4.6.3 *Duur*

De duur van de interviews varieerde van 35 minuten tot ruim anderhalf uur. Het merendeel van de interviews duurde 45 minuten tot een uur. De interviews met de autochtone respondenten duurden het langst, terwijl de interviews met allochtone, niet of nauwelijks geschoolde respondenten van wat kortere duur waren. Het voeren van een gesprek in de Nederlandse taal was voor hen erg intensief.

4.6.4 *Taal*

Alle allochtone deelnemers spraken voldoende Nederlands of Engels om hen te kunnen interviewen. Soms fungeerde de docent als tolk bij verdiepende vragen. Ook

was het vaak nodig om de vragen meerdere keren te herformuleren of van een open vraag meerdere gesloten vragen te maken alvorens de respondenten deze helemaal konden beantwoorden. Uiteindelijk zijn vrijwel alle respondenten in het Nederlands geïnterviewd. Eén persoon is in het Engels geïnterviewd.

4.6.5 Rol van de onderzoeker

Bij de respondenten uit traditionele landen, allemaal allochtone vrouwen, was het van cruciaal belang dat de onderzoeker zelf ook vrouwelijk was. Als het interview werd afgenomen tijdens de taalcursus van de respondent, nam de onderzoeker vooraf een kijkje in het leslokaal. Daardoor verleenden uiteindelijk ook andere vrouwen, die eerst liever niet mee wilden werken, toch hun medewerking. Desgevraagd gaven zij aan dat zij het vooraf een beetje eng vonden, omdat zij de taal niet zo goed spraken en niet wisten met wie ze te maken kregen. De meeste vrouwen waren heel open over hun verleden, de huidige situatie, hun zorgen en verdriet. Ze leken het fijn te vinden om hun verhaal te delen met een Nederlandse vrouw.

4.6.6 Dataverwerking

De interviews zijn opgenomen en vervolgens letterlijk getranscribeerd. De inhoudelijke analyse vond plaats via open coding en axiale coding. Open coding houdt in dat alle verzamelde gegevens in fragmenten worden opgedeeld en gelabeld (Strauss & Corbin 1998, in Boeije, 2005). In de kantlijn van de uitgewerkte interviews zijn diverse codes geplaatst bij stukjes tekst. Aan sommige fragmenten werden meerdere labels toegekend. In eerste instantie is er geen selectie gemaakt op relevantie. De open coding leverde een veelheid aan codes en codebomen op, die soms nogal op elkaar leken. De volgende stap in het analyseproces was de axiale coding. Hierbij werden de begrippen afgebakend en werd de relevantie bepaald. Sommige begrippen werden bij andere ondergebracht. Uiteindelijk leverde de analyse geen nieuwe informatie meer op.

4.7 Methodologische kwaliteit van het onderzoek

De fundamentele eis die aan kwalitatief onderzoek wordt gesteld, is die van de intersubjectieve navolgbaarheid (Van IJzendoorn en Miedema, 1986). De onderzoeker moet de keuzes en stappen in zijn onderzoek zo helder beschrijven dat andere onderzoekers het onderzoek in zijn geheel kunnen reconstrueren of repliceren.

De betrouwbaarheid en validiteit worden beïnvloed door het feit dat het onderzoek is uitgevoerd door één persoon. De resultaten zijn immers sterk afhankelijk van de interpretaties van deze persoon. Dit is zo veel mogelijk ondervangen door kritische zelfreflectie van de onderzoeker ten aanzien van mogelijke vooroordelen en door resultaten met diverse mensen (zoals docenten van de alfabetiseringscursus en de scriptiebegeleider) te bespreken.

Bij de validiteit worden interne en externe validiteit onderscheiden. Bij de interne validiteit van een onderzoek gaat het om de geldigheid van de analyse en de interpretatie van de onderzoeker. Het is de vraag of de interpretatie inderdaad de werkelijkheid weergeeft. Het kan zijn dat belangrijke culturele nuances onopgemerkt zijn gebleven omdat de onderzoeker zelf autochtoon is. Het was voor de onderzoeker soms lastig te duiden of alle vragen en antwoorden wederzijds begrepen werden. Er is getracht een verkeerde interpretatie van vragen of antwoorden bij deze respondenten te voorkomen door bij twijfel antwoorden te herhalen en vragen in andere bewoordingen te stellen. De onderzoeker had geen enkel belang in de onderzoeksresultaten en heeft het onderzoek daardoor met open vizier kunnen uitvoeren.

De externe validiteit is de mate waarin de onderzoeksresultaten ook gelden buiten de directe context van het onderzoek, dus voor andere, niet-onderzochte situaties (Boeije, 2005). De resultaten van dit onderzoek zijn niet bedoeld voor statistische generaliseerbaarheid. Wel wordt beoogd dat andere onderzoekers de theoretische inzichten die in het onderzoek worden verkregen in soortgelijke situaties kunnen toepassen. Dit wordt in kwalitatief onderzoek ook wel 'theoretische generaliseerbaarheid' genoemd (Boeije, 2005). Een factor die de theoretische generaliseerbaarheid in dit onderzoek wellicht beïnvloedt, is dat de onderzoekspopulatie (noodgedwongen) uitsluitend bestond uit personen die een taalcursus volgden. Daarmee ontstaat het risico van zelfselectie. Immers, het veronderstelt voor de autochtone laaggeletterden dat men de situatie van laaggeletterdheid erkent, ervoor durft uit te komen en er gemotiveerd aan wil werken. Voor de allochtone laaggeletterden beïnvloedt de taalcursus vermoedelijk de mate van en het bewustzijn met betrekking tot ouderbetrokkenheid, omdat opvoeding en onderwijs, en het versterken van zelfredzaamheid hierin, belangrijke thema's zijn tijdens de opleiding. Verder speelt mee dat een deel van de

respondenten de alfabetiseringscursus vrijwillig volgt en een deel niet-vrijwillig. De hiermee gepaard gaande motivatie voor de cursus blijkt eveneens een relatie te hebben met de mate van ouderbetrokkenheid. Dit wordt in het analysehoofdstuk verder toegelicht.

Hoofdstuk 5 Analyse en bevindingen

Bij de data-analyse kwamen verschillende manieren naar voren waarop de ouders invulling gaven aan ouderbetrokkenheid. Het bleek dat er drie typen ouders konden worden onderscheiden wat betreft de inhoud van hun ouderbetrokkenheid en de achtergronden daarvan. Dit hoofdstuk presenteert deze drie typen ouders en hun ouderbetrokkenheid als onderscheiden ideaaltypen.

5.1 Een typologie van rollen

Uit de analyse van de interviews komen drie typen ouders naar voren. Waar ouders eenzelfde soort ouderbetrokkenheid vertoonden, is gezocht naar kenmerken waarin zij overeenkwamen en die aantoonbaar verklarend leken voor die soort ouderbetrokkenheid. De verschillende rollen zijn te ordenen op een continuüm van betrokkenheid. De typologie is niet uitputtend, maar laat wel belangrijke verschillen zien in de rollen die ouders aannemen en wat hiervoor verklarende factoren zijn. In dit onderzoek betreft het drie onderscheiden typen invulling van ouderbetrokkenheid, die niet door elke ouder op exact dezelfde manier plaatsvinden maar wel diverse overeenkomstige kenmerken bevatten, waardoor zij toch als ideaaltypisch kunnen worden gepresenteerd. De onderzochte ouders zijn onderverdeeld in drie ideaaltypen, waaronder twee ‘onzichtbare’ groepen en één ‘zichtbare’ groep, de ‘Overlatenden’, de ‘Ambivalenten’ en de ‘Participanten’. Deze typologie is gebaseerd op een indeling in drie rollen die ouders vervullen met betrekking tot onderwijsbetrokkenheid en communicatie met school. Aan de ene kant van het continuüm staan de onzichtbare Overlatenden. Dit zijn de ouders die het minst (in staat zijn om) invulling (te) geven aan betrokkenheid thuis en op school. Ze laten dit zo veel mogelijk over aan andere personen of hulpbronnen. Aan de andere kant van het continuüm staan de ‘Participanten’. Dit zijn ouders die (zeer) actief zijn in informele ouderparticipatie (cf de Participanten in het onderzoek van Vogels, 2002) en alles wat binnen hun mogelijkheden ligt doen om hun kinderen te ondersteunen. In het midden van het continuüm staan de eveneens vrij ‘onzichtbare’ Ambivalenten: ouders die thuis veel onderwijsondersteunend gedrag vertonen, maar weinig zichtbaar betrokken zijn bij school.

De kenmerken van de drie roltypen staan in het overzicht in onderstaande tabel. De kenmerken zijn opgetekend door te turven en zijn gedestilleerd uit de interviews met de respondenten.

Type	Overlatenden	Ambivalenten	Participanten
Kenmerken			
<i>Contextuele kenmerken</i>	- Allen vrouw uit traditionele culturen	Vooral man en autochtoon	Matrifocale gezinnen
<i>Zelfvertrouwen</i>	Laag	Laag	Hoog
<i>Barrières</i>	Competenties, schaamte, gebrek aan zelfredzaamheid, informatiekapitaal Situationele factoren (huishouden, tijd) Gezondheid	Schaamte Competenties	Competenties Indien nog maar kort in Nederland: weinig energie, gebrek aan informatiekapitaal
<i>Contact met school</i>	Informeel, korte gesprekjes	Formeel en als het niet goed gaat	Frequent, formeel en informeel
<i>Manieren van ondersteunen</i>	Belang van onderwijs benadrukken	Praten, stimuleren, zelfvertrouwen geven	Beschermen, praten, aanmoedigen
<i>Typen ouderbetrokkenheid</i>	Creëren voorwaardenscheppende omgeving Passieve informele ouderparticipatie Incidenteel en op verzoek	Betrokkenheid thuis (directe en indirecte ondersteuning)	Frequente of structurele informele ouderparticipatie Communicatie met school Voorwaardenscheppende omgeving
<i>Plaats van ondersteuning</i>	Thuis	Thuis	Op school en thuis
<i>Strategieën</i>	Andere personen/hulpbronnen inzetten	Zelf studeren, focus op overbrengen algemene kennis	Creatieve oplossingen bedenken om toch betrokken te kunnen zijn
<i>Belang van onderwijs</i>	Kinderen moeten het beter krijgen dan zichzelf	Nodig om je staande te houden in maatschappij	Onafhankelijkheid, Vrijheid
<i>Onderwijsaspiraties</i>	Prestatiegericht	Wat nodig is om je staande te houden in de maatschappij	Doe je best
<i>Ervaringen met onderwijs</i>	Mochten niet of konden niet naar school; gevoelens van spijt, boosheid	Waren de 'lastpakken' als gevolg van dyslexie /gedragsstoornissen Gevoelens van minderwaardigheid	Stopten op eigen initiatief of na behalen diploma
<i>Relatie met school</i>	Delen geen informatie Hebben vertrouwen in de school	Ambivalent. Gevoel dat er naar andere ouders meer geluisterd wordt	Gericht op samenwerking, afstemming met school
<i>Onderwijsniveau</i>	Zeer laag	Laag	Laag/Middelbaar

5.2 De Overlatenden

De 'overlatende' ouders zijn allen afkomstig uit een traditioneel, niet-westers land, zoals Marokko of Somalië, en op (jong)volwassen leeftijd naar Nederland gekomen. Alle Overlatenden zijn vrouwen. Migratiemotieven zijn vooral gezinsvorming, de zogenoemde 'importbruiden' (Smit et al, 2007; Hooghiemstra, 2003) en asiel. De importbruiden zijn allemaal afkomstig van de Rif, een gebergte in Marokko waar het grootste deel van de bevolking analfabeet is en waar het zogenoemde 'Berber' gesproken wordt, een uitsluitend geschreven taal. De overlatende moeder is zeer toegewijd aan het huishouden, koken (veel en uitgebreid) en de zorg voor de kinderen, die veelal in Nederland zijn geboren. Ze heeft er minstens drie, oplopend tot negen. Zij is dan ook voornamelijk binnenshuis actief. Vader gaat vooral met de kinderen mee naar sportactiviteiten buitenshuis en helpt soms met huiswerk controleren. Het opleidingsniveau van de Overlatenden is het laagst van de drie categorieën. Ze hebben helemaal geen onderwijs in het land van herkomst gehad of hooguit een aantal jaren basisonderwijs. Ze hebben vergeleken met de Participanten meer moeite met Nederlands spreken. De sociaaleconomische positie van de Overlatenden is zeer laag. Geen van de respondenten uit deze groep heeft ooit betaald werk verricht. De partners waren werkzaam in banen voor laag- of ongeschoolden of werkzoekend en afhankelijk van een uitkering. Van deze inkomens op of niet ver boven uitkeringsniveau moet het hele gezin rondkomen.

Sociaal kapitaal

Het sociale kapitaal, dat wil zeggen relaties en netwerken, is gering. De vrouwen bewegen zich voornamelijk binnen het privédomein, waardoor het lastig is om sociaal kapitaal op te bouwen. Ze hebben vrijwel uitsluitend contacten met vrouwelijke leden van de (schoon)familie, de buurvrouw en in mindere mate moeders uit de ouderkamer op de school van hun kind. Ze hebben nauwelijks vriendinnen, omdat partners van andere vrouwen dat vaak niet toestaan.

“Ik heb een vriendin, maar eigenlijk is het alleen ‘hallo’ en koffiedrinken. Sommige mannen zijn moeilijk en de vrouw mag niet naar buiten van sommige mannen.” (Bahia, Marokkaanse)

De ondersteuning die vrouwen uit hun eigen netwerk (familie) ontvangen is beperkt. Instrumentele hulp kregen zij vooral in de vorm van het oppassen op de kinderen en het meegaan naar afspraken bij de dokter of het consultatiebureau. Voor andere vormen van instrumentele hulp, bijvoorbeeld het invullen van formulieren en het

schrijven van brieven, zijn zij aangewezen op de hulp van oudere kinderen of formele instanties, zoals het maatschappelijk werk.

Zelfredzaamheid

De overlatende vrouwen kunnen zich, ondanks het inmiddels langdurige verblijf in Nederland, buitenshuis pas sinds kort of nog niet zelfstandig redden. Ze achten zichzelf bijvoorbeeld niet in staat om zelfstandig een bezoek aan de dokter, het consultatiebureau en winkels te brengen. De overlatende ouder heeft een laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Ze hebben er geen vertrouwen in dat er in de toekomst verbetering in hun situatie zal komen. Hoe pijnlijk het is om als analfabeet in Nederland te wonen, omschrijft Saida:

“Na 27 jaar in Nederland, ik kan nog steeds niet lezen, niet schrijven, niet praten, niet autorijden. Ik voel me van binnen 80 jaar. Ik voel alsof ik niks begrijp. Ik voel alsof ik niets kan. Als ik alleen ben, doe ik alleen maar huilen, huilen, huilen.” (Saida, 43 jaar)

Deelname aan de taalcursus is, zoals eerder gesteld, in vrijwel alle gevallen opgelegd door de gemeente, hetzij ter voorbereiding op de verplichte inburgeringscursus, hetzij om de uitkering te behouden. Overlatenden bleken over het algemeen weinig gemotiveerd voor de cursus. Of dit gebrek aan motivatie (uitsluitend) het gevolg was van het verplichtende karakter van de cursus, is twijfelachtig. Uit de interviews bleek dat Overlatenden er weinig vertrouwen in hebben dat zij nog in staat zijn om het lezen en schrijven onder de knie te krijgen en dat de alfabetiseringscursus werkelijk een bijdrage zal leveren aan hogere zelfredzaamheid of opwaartse mobiliteit. Vermoedelijk zijn zij hier door hun omgeving ook nooit in gestimuleerd. Dit kan eveneens van invloed zijn op de motivatie. Zelfs de uitnodigingen van hun kinderen om te helpen slaan zij af, met allerlei excuses:

R: “Jongen van 9 jaar zegt: mama ik kom jou helpen! Binnenkort ga jij werken, dan spreek jij Nederlands. Ik zeg tegen hem: maar mama is oud! Hij zegt: nee na 1 jaar of 2 jaar kan jij schrijven! Mama kom! Tien minuten per dag, kwartiertje per dag!”

I: “Hoe vind u dat ?”

R: “Leuk, heel lief! Maar ik moet schoonmaken, soms heb ik geen zin. Hoofd is vol met zorgen.” (Saida, Marokkaanse)

Normen, waarden en opvoedingsdoelen

Bij de Overlatende moeders staan als gevolg van culturele achtergronden conformistische opvoedingsdoelen en morele deugden centraal. Ze vinden behulpzaamheid en gehoorzaamheid het meest belangrijk bij hun kinderen (cf Eldering, 2008, Pels 2000) Ook op het rechte pad blijven, respect en gedrag volgens de normen van de religie zijn belangrijk (cf Tuk, 2010).

Opvoedstijl

Maccoby & Martin (1983) onderscheiden vier opvoedstijlen: autoritair (weinig warmte, veel controle), autoritatief (veel warmte en controle), permissief (weinig controle, veel warmte) en verwaarlozend (weinig warmte, weinig controle). Ouders in traditionele, niet-westerse culturen die zelf weinig zijn opgeleid en een lage sociaaleconomische status hebben, zijn vaak zozeer in beslag genomen door de strijd om het bestaan dat opvoeden voor hen vooral voeden en verzorgen van kinderen betekent. Meestal is er in deze gezinnen dan ook sprake van een autoritaire wijze van opvoeden, vooral door de vader (Tuk, 2010; Pels, Distelbrink en Postma, 2009). De Overlatende moeders bieden hun kinderen warmte en steun (cf Eldering, 2008), maar hun prioriteit ligt bij hun zorgtaken, zoals een schoon huis en eten maken. Hun analfabetisme en gebrek aan zelfrespect vormen een risico bij de opvoeding. Ze voelen zich vaak minderwaardig aan hun eigen kind, dat wel kan lezen en schrijven, terwijl het kind zich superieur voelt aan zijn of haar ouders (cf Delfos, 1997).

Gezondheid

De Overlatende moeders hebben relatief veel lichamelijke en stressgerelateerde klachten, bijvoorbeeld vanwege traumatische gebeurtenissen, zoals oorlogsgeweld, geweld binnen het gezin, zorgen om oudere zonen en het feit dat zij geen opleiding hebben kunnen volgen. Vaak is er sprake van een combinatie van deze factoren. Bij deze moeders is het alsof de lichamelijke gezondheidsproblemen vaak in direct verband staan met psychische problemen en zorgen. Zoals een moeder het verwoordde: "ik ben ziek geworden door hem" (haar zoon die is gestopt met school, ES).

5.2.1 Attitude ten aanzien van onderwijs

Eigen ervaringen met onderwijs

Zoals al eerder werd benoemd, hebben de Overlatenden het laagste opleidingsniveau. Vaak hebben ze helemaal geen scholing of hoogstens enkele jaren basisonderwijs genoten. Ze gingen niet naar school, vanwege armoede of om traditionele sociaal-culturele redenen. Zij moesten helpen in het huishouden of zij kozen er zelf voor om niet naar school te gaan.

“Ik ben niet naar school geweest in Marokko. Thuis helpen. Ik ben de grootste. Ik wilde ook niet leren in Marokko ... Mijn nicht en ik wilden niet naar school. Wij wilden beetje spelen. Mijn vader zegt tegen mij: ga jij naar school, ik zeg nee!” (Khadija, Marokkaanse)

In de interviews kwamen regelmatig gevoelens van spijt, afgunst en boosheid naar voren vanwege het niet (hebben kunnen) volgen van een opleiding (cf Auerbach, 2007). De partners zijn vaak wel naar school gegaan en zij hebben het ‘makkelijk’, net als sommige broertjes en zusjes. Bovendien nemen ze het hun ouders kwalijk dat deze hen niet gestimuleerd hebben om naar school te gaan. Ze wijten de positie waarin zij zich bevinden voor een belangrijk deel aan een gebrek aan scholing (cf Auerbach, 2007).

“Ik heb vijf zusjes, wonen ook in Nederland ... allemaal naar school geweest. Allemaal goede baan. Eentje dokter in de kanker bij Dijkzigt, eentje zit bij een bank. Allemaal naar school, alleen ik niet. Ik ben oudste ... ik niet vergeten he, ook al word ik 80 jaar of 100. Als ik mijn zusjes zie ... allemaal auto, goede baan, heel goed, alleen ik ... ik blijf altijd achter ... Wat kan ik doen?” (Saida, Marokkaanse)

Onderwijsaspiraties

De Overlatenden hebben minstens even hoge aspiraties voor hun kinderen als de meer proactieve categorieën. De Overlatenden uiten het belang dat ze aan onderwijs hechten door zelfs bij hun jongste kinderen herhaaldelijk het belang van het halen van een diploma te benadrukken. Verder zijn ze prestatiegericht voor hun kinderen. Ze wijzen op een goede toekomst als het diploma behaald wordt.

“Een diploma halen is belangrijk. Voor kinderen, voor straks, voor werk, voor mezelf. Mijn grote dochter zegt tegen mij: ik wil grote diploma halen. Dat vind ik belangrijk. Zij moet het beter krijgen dan ik. Mijn

kleine zoon zegt soms: mama ik wil niet naar school ik wil hier blijven en slapen. Ik zeg jij moet naar school, jij diploma halen, dan jij autorijden. Hij droomt over autorijden, speelt altijd met auto. Daarom zeg ik je moet naar school, dan jij autorijden! Hij zegt dan gelijk, okeee, ik ga!!” (Kadhija, Marokkaanse)

Het belang dat ze aan onderwijs voor hun kinderen hechten, heeft vooral een economisch doel: zij willen dat de kinderen het beter krijgen dan zichzelf (cf Eldering, 2008). Ze verwijzen dan ook regelmatig naar zichzelf als voorbeeld om hun kinderen te overtuigen van het belang van onderwijs:

“Die tweede zegt: ik vind school moeilijk mama. Ik ga stoppen, ik ga werk zoeken. Ik zeg NEEEEE, niet stoppen, kijk eens naar mama! Jij moet naar school. Je moet diploma halen! Al is het maar kleine diploma, geeft niet!” (Saida, Marokkaanse)

Onderwijsprestaties van de kinderen

Vrijwel alle kinderen van de Overlatenden die in het basisonderwijs naar school gaan, zitten in de groep waarin zij gezien hun leeftijd ook behoren te zitten. Een kind is een keer blijven zitten omdat het niet mee kon komen met lezen en schrijven. Hoewel de uitspraken met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden vanwege verschillende opvattingen onder de ouders over wanneer kinderen het goed doen op school, valt er uit de antwoorden van de respondenten wel het een en ander op te maken. Zo is er een jongen die op basis van zijn Cito-toets volgend jaar het vwo mag proberen. Over twee zoons rapporteert een trotse moeder dat zij alleen maar ‘tientientien’ scoren. Oudere broers en zussen deden vmbo of volgden een mbo-opleiding en een broer volgde een hbo-opleiding. Drie zonen zijn voortijdig schoolverlater en ‘op het verkeerde pad’ terechtgekomen.

5.2.2 Ouderbetrokkenheid thuis

Bij het analyseren van de ouderbetrokkenheid van de respondenten is het interessant om te weten of zij vinden dat zij als ouders een rol spelen bij de prestaties van hun kinderen op school en wat zij vinden dat ouders zouden moeten doen.

Geen enkele moeder is van mening dat ze totaal *geen* rol speelt bij het onderwijs van haar kinderen. Ze hebben alleen moeite de rol concreet te benoemen als hier expliciet op door wordt gevraagd, zoals onderstaande moeder.

I: “Wat zou je kunnen doen om kinderen te helpen met school?”

R: “Ik weet niet ... (lange stilte). Ik praat met kinderen ... ik weet het niet ...” (Saida, Marokkaanse).

Andere moeders stellen dat zij het graag zouden willen, maar dat zij hiertoe niet in staat zijn. Zij zijn hier zeer emotioneel onder:

I: “Zou u ze graag zelf willen helpen?”

R: “Ja zou ik graag zelf doen. Vind het heel jammer dat ik ze niet kan helpen (gaat huilen). Doet pijn, maar ja”. (Blerta, Albanese)

Toch noemt zij, evenals sommige andere moeders, elders in het interview vooral in de onderwijsondersteunende sfeer een aantal voorbeelden van betrokkenheid. Ze stimuleert haar kinderen hun best te doen en huiswerk te maken, ze vraagt naar de schooldag en waakt ervoor dat de kinderen niet onnodig thuisblijven van school. Andere moeders noemen ook het belang van voorlezen en ze hebben allemaal internet en een computer in huis, speciaal voor hun schoolgaande kinderen. Twee moeders worden vaak door hun kinderen uitgenodigd voor het spelen van taalspelletjes. Ze wijzen deze uitnodigingen regelmatig af: vermoedelijk omdat ze niet beseft dat ze op deze manier een actieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van vaardigheden van haar zoon.

Monitoring van activiteiten is een van de meest effectieve vormen van onderwijsondersteunend gedrag (Desforjes & Abouchaar, 2003). De dagbesteding van kinderen bestaat vooral uit huiswerk maken, tv-kijken of (computer)spelletjes doen, eten en buiten spelen. De Overlatende moeders hameren erop dat de kinderen eerst huiswerk gaan maken en dan pas aan ontspannende activiteiten beginnen.

Een vaste tijdslimiet op tv-kijken of computerspelletjes leggen de meeste moeders niet op. Vanwege het grote aantal kinderen in het gezin ontstaat er vanzelf een tijdslimiet op gebruik ervan: “halfuurtje voor jou, halfuurtje voor jou”.

Ervaren barrières bij het invulling geven aan ouderbetrokkenheid thuis

Veel Overlatenden ervaren een **taalbarrière** tussen henzelf en hun kinderen.

“(Praten) Moeilijk! Altijd moeilijk! Twee grote (kinderen) spreken goed Somalisch, de kleine van 7 jaar en 5 jaar niet. Ik in Somalisch vragen,

kleine: snap het niet. Kleine kinderen snappen Somalisch niet. Alleen Nederlands.” (Awo, Somalische)

De Overlatenden zijn ervan overtuigd dat zij over onvoldoende **competenties** beschikken om hun kinderen te kunnen helpen met huiswerk of hen te overhoren. Ze zijn er zo van overtuigd dat zij in dit opzicht niets voor hun kinderen kunnen betekenen dat dit hun **motivatie** negatief beïnvloedt en zij hiertoe ook geen enkele poging wagen. Ze verwijzen hun kinderen bij vragen naar het internet of een familielid en laten het daarbij. Bij uitnodigingen om samen te lezen of een dictee te doen geven ze aan geen zin of geen tijd te hebben. Zij hebben het gevoel dat ze hun kinderen niets kunnen leren. Ze kappen een hulpvraag of uitnodiging van de kinderen daarom vaak op nogal botte wijze af:

Ja soms vraagt hij mij [te helpen], maar ik zeg ga maar naar internet. Probeer eerst uit je hoofd, als je het niet begrijpt, ga maar gelijk naar internet. Je weet toch Yahoo, hij vindt alles. Ik zeg vaak, je moet het zelf kunnen. Alleen hij zegt: mama ik wil nieuws begrijpen, ik zeg: ga maar naar internet of tv. Wat moet ik vertellen?”. (Farida, Marokkaanse)

Ook (cultureel beïnvloede) **situationele factoren** spelen een rol. Zo geven de niet- of nauwelijks opgeleide moeders aan dat het huishouden en eten koken voorgaat op onderwijsondersteunende activiteiten met de kinderen. Ook zorgen om andere kinderen en gezondheidsproblemen weerhouden de moeders hiervan.

“Mijn zoontje wil wel eens dictee doen. Maar ik moet schoonmaken, soms heb ik geen zin. Hoofd is vol met zorgen. Zorg om oudste.” (Saida, Marokkaanse)

Een moeder gaf aan dat zij regelmatig naar de bibliotheek ging om boekjes te halen voor haar kinderen, maar dat de vestiging bij haar in de buurt was verdwenen. De dichtstbijzijnde vestiging was nu op een halfuur lopen. Een uur lopen voor het lenen of terugbrengen van een paar boekjes kostte haar te veel tijd, daarom was zij ermee gestopt.

Een belangrijke barrière bleek dat veel Overlatende moeders **zorgen hebben om een oudere zoon** die ‘de verkeerde weg’ heeft gekozen. Deze zonen zijn voortijdig gestopt met school, werken niet, zijn bekend bij politie en luisteren niet naar hun ouders. De zorg en het verdriet om zonen met wie het niet goed gaat, drukt een

groot stempel op het gezin. De moeders zijn minder beschikbaar voor de andere kinderen in het gezin en hun gezondheid heeft eronder te lijden. Ook Smit, Driessen & Doesborgh (2004), en Eldering (2008) concludeerden dit in hun onderzoeken. Het grote verdriet bleek ook tijdens de interviews. De moeders moesten huilen als zij over deze zonen vertelden en de meesten sneden het onderwerp al direct bij het begin van het interview aan.

Opvallend is dat een gebrek aan materiële hulpbronnen om invulling te geven aan vormen van ouderbetrokkenheid in feite niet of nauwelijks aan de orde is. Alle gezinnen moeten van een inkomen op of rond het minimum rondkomen en tijdens de interviews wordt hier regelmatig aan gerefereerd. Schaamte hiervoor lijkt dus niet aan de orde. Toch geeft geen enkele moeder aan geen geld te hebben voor bepaalde uitgaven ten behoeve van het onderwijs van de kinderen of in de voorwaardenscheppende sfeer. In alle huizen zijn één of meerdere computers aanwezig en iedereen heeft internet, meestal speciaal voor het schoolwerk van de kinderen. Bepaalde uitgaven, zoals internetabonnementen, drukken zwaar op het budget, maar men hecht er veel belang aan dit te kunnen bieden aan de kinderen, zodat ze goed kunnen leren.

Strategieën om toch invulling te kunnen geven aan ouderbetrokkenheid thuis

Uit de literatuur (o.a. CINOP, 2008) is gebleken dat laaggeletterden vaak strategieën toepassen om ervoor te zorgen dat zij zo min mogelijk hinder ondervinden van het feit dat zij moeite hebben met lezen en schrijven. De respondenten blijken inderdaad diverse strategieën toe te passen om ervoor te zorgen dat kinderen toch de gewenste ondersteuning krijgen, bijvoorbeeld in plaats van voorlezen:

“Moet een beetje boekje lezen. Soms beetje moeilijk lezen, dan ik een verhaaltje vertellen. Plaatjes kijken en verhaaltje vertellen.” (Bahia, Marokkaanse)

Ook doen sommige moeders die het Nederlands nog niet zo machtig zijn taalspelletjes met hun kinderen, zoals dictee en zo veel mogelijk woordjes met een bepaalde beginletter noemen. Dit gebeurt overigens alleen op initiatief van de kinderen (cf Hoover-Dempsey & Sandler, specifieke uitnodigingen van kinderen).

5.2.3 *Betrokkenheid bij school*

De meeste Overlatende moeders zijn niet actief betrokken bij informele activiteiten op school. Sommigen zijn nog nooit actief geweest en komen überhaupt nooit op de school van de kinderen. Zij laten alle contact met en betrokkenheid bij school over aan hun man of andere kinderen, omdat zij zelf 'niks begrijpen' van wat er op school wordt gezegd of via school wordt gecommuniceerd. Anderen zijn 'alleen soms' betrokken bij schoolse activiteiten. Betrokkenheid bij school wordt in positieve zin beïnvloed door uitnodigingen van de school en de kinderen. Dit komt overeen met het model van Hoover-Dempsey & Sandler. Het betreft vooral activiteiten die een vrij passieve deelname vragen, zoals kijken bij de zwemles en toezicht houden op de kinderboerderij. Twee moeders gingen vroeger wel mee met activiteiten, maar hebben daar nu tot hun spijt geen tijd meer voor.

“Ik ga vier dagen naar school, en ik heb 9 mensen thuis. Moet koken, strijken, schoonmaken, dat en dat. Ik heb geen tijd.” (Bahia, Marokkaanse)

Evenals bij de betrokkenheid thuis wordt **tijd besteed aan het huishouden** als barrière voor betrokkenheid genoemd. Dit heeft te maken met de culturele afkomst van deze vrouwen (cf Van den Berg, 2007). Een gevolg ervan is dat het hen beperkt in hun bewegingsvrijheid. Pas als het werk is gedaan, gaan ze soms op een uitnodiging van school of van de kinderen in.

De belangrijkste reden voor de moeders om bij activiteiten van de kinderen te gaan kijken is dat de kinderen het leuk vinden en vragen of ze weer komen kijken. Ook dit komt overeen met het model voor betrokkenheid van Hoover-Dempsey & Sandler; 'specifieke uitnodigingen van het kind'. Een gebrek aan taalvaardigheden is voor de Marokkaanse moeders geen belemmering voor informele participatie; er zijn meestal genoeg andere Marokkaanse moeders om mee te praten.

5.2.4 *Communicatie met school*

De Overlatenden zijn allemaal tevreden over de relatie met de school en de leerkrachten van hun kinderen. Dit komt overeen met ander onderzoek (Ledoux et al, 1992, Veen en Van Erp, 1995). Vermoedelijk komt dit door hun gebrek aan informatiekapitaal over het onderwijssysteem. Als je hiervan weinig kennis hebt, is het lastig om kritisch te zijn. Contacten met school en leerkrachten vinden

voornamelijk plaats aan de hand van informele, korte gesprekjes tijdens het halen of brengen. De Overlatende moeders willen vooral weten of hun kinderen gehoorzaam zijn en zich goed gedragen op school. Dit komt overeen met de conformistische opvoedingsdoelen die zij noemen. Op de tweede plaats staat het inwinnen van informatie over hoe het op school gaat. Geen van de moeders geeft aan tips of suggesties te vragen, te krijgen of te wensen over hoe ze hun kinderen thuis beter kunnen ondersteunen.

De moeders voelen zich wel zeker genoeg voor korte, informele contactmomentjes met de leerkracht, maar een formele rapportbespreking is te veel van het goede.

“Mijn man gaat naar rapportgesprek, ik niet. Ik begrijp het gewoon niet.” (Youshra, Marokkaanse)

Als er iets dringends speelt nemen leerkrachten telefonisch contact op. Informatie vanuit de school wordt schriftelijk, via (week)brieven, verstrekt. Dit is geen probleem voor de moeders, die veel moeite doen om te weten wat er in de brieven staat. Als de moeders iets niet begrijpen, worden vaders, kinderen en leerkrachten ingeschakeld.

De moeders zijn tevreden over het contact met de leerkrachten. Ook dit kan mede worden verklaard uit het gebrek aan informatie en cultureel kapitaal. Men beschikt zelf niet over de mogelijkheden om de schoolloopbaan of de relatie met leerkrachten actief vorm te geven of te beïnvloeden. Desondanks komt het initiatief voor de informele contacten volgens de moeders van beide kanten. Geen van de moeders geeft aan problemen die thuis spelen met leerkrachten te bespreken of hier behoefte aan te hebben.

De moeders hebben geen problemen met de wijze waarop leerkrachten met hun kinderen omgaan. Ze hebben vertrouwen in de autoriteit van en respect voor leerkrachten en gaan uit van diens competenties, ook als er straf gegeven wordt. Wel heeft een aantal moeders moeite met het beleid van de school dat is gerelateerd aan normen en waarden. Voorbeelden zijn jongens en meisjes samen laten douchen of gedogen dat kinderen hun brood niet opeten tijdens de overblijf. De regels van de school mogen, kortom, van een aantal moeders wel wat strenger (cf Eldering, 2008). Hier wat van zeggen, haalt volgens de moeders weinig uit.

“Het is een goede school, maar één ding vind ik niet leuk. Elke dag hebben ze gym, en dan gaan jongens en meisjes samen in één douche. Dat vind ik niet leuk. Ik heb dat gezegd op school, samen met andere ouders, maar ze veranderen niets.” (Saida, Marokkaanse)

Opvallend is hoe positief Marokkaanse moeders spreken over de ouderkamer. Ze vinden het 'gezellig', gaan er 'koffie drinken', 'praten over vroeger' en leren ondertussen ook nog iets over het opvoeden van kinderen. Ze staan hier ook voor open en vinden het prettig om handreikingen te krijgen, hoewel enkele moeders wel benadrukken dat zij geen problemen hebben met hun kinderen. De ouderkamer is bij uitstek een plaats is waar de Marokkaanse moeders lotgenoten tegenkomen. Toch leidt het bezoek aan de ouderkamer vrijwel nooit tot diepgaandere contacten buiten de ouderkamer en daardoor ook niet tot meer uitwisseling van tips of hulp. De moeders verklaren dit door te stellen dat veel (andere) vrouwen geen vriendinnen mogen hebben van hun man. Ondanks het enthousiasme waarmee de vrouwen over de ouderkamer vertellen, bezoeken ze deze niet vaak. Soms omdat een bepaalde geliefde professional er niet meer komt, soms vanwege tijdgebrek of omdat men het voldoende vindt om eens in de zoveel weken te gaan.

5.3 De Participanten

De Participanten hebben een gevarieerde achtergrond. Vier van de negen wonen sinds hun jeugd in Nederland en hebben hun schooltijd (grotendeels) in Nederland gevolgd. De anderen zijn immigranten. Het belangrijkste migratiemotief van henzelf of hun ouders was de verwachting in Nederland een betere toekomst te krijgen, vanwege de politiek instabiele of economisch slechte situatie in het land van herkomst. Qua etniciteit is dit een heterogene groep. Ze komen vaak uit een land uit het Nederlands Koninkrijk of een westers georiënteerd land, maar opvallend genoeg komen er ook twee uit Marokko.

Het aantal kinderen in het gezin is lager dan in de gezinnen van Overlatende ouders en varieert van één tot vijf. In deze deelcategorie zijn veel (biologische) vaders niet in beeld of het overgrote deel van de tijd afwezig in verband met een structureel verblijf in het buitenland of werk in een restaurant (avonddiensten). Deze moeders functioneren vaak als gezinshoofd, zelfs als er wel een vader in huis woont. Dit zijn zogenoemde matrifocale gezinnen. Het opleidingsniveau van de participerende vrouwen is ten opzichte van de andere respondenten hoog. De meesten hebben de basisschool afgerond met aanvullend (enkele jaren) vervolgonderwijs. Hierop zijn twee opvallende uitzonderingen van vrouwen die hooguit drie jaar basisonderwijs hadden gehad in hun jeugd. De meeste Participanten hebben ooit on- of laaggeschoold betaald werk verricht, bijvoorbeeld in de schoonmaakbranche of de

thuiszorg, maar zijn sinds de komst van de kinderen huisvrouw. Ze zijn afhankelijk van een uitkering van de sociale dienst of het inkomen van de partner.

Sociaal kapitaal en sociale redzaamheid

Ook de Participanten verkeren over het algemeen in een vrij sterk sociaal isolement. Degenen voor wie dit geldt, hebben geen of weinig familie in Nederland en nauwelijks vriendinnen of kennissen. Voor instrumentele hulp, zoals het vertalen en invullen van formulieren, zijn zij afhankelijk van professionele instanties, of ze betalen landgenoten om het voor hen te doen. Ondanks het geringe sociale kapitaal, blijken deze vrouwen vergeleken met de Overlatenden goed in staat om hun weg te vinden. Ze grijpen alle handvatten aan die ze aangereikt krijgen of zoeken die actief op. Desnoods spreken ze wildvreemden aan voor hulp:

“When Y. had to go to school, I did not know where the school was and I asked in the library. I met one lady and I followed the lady. She said it was a good school. Nobody helped me except the lady.” (Canny, Chinese)

De Antilliaanse en Surinaamse vrouwen hebben een uitgebreider sociaal netwerk. Zij hebben goede contacten met familieleden en met andere ouders op de school van hun kinderen. Ook hebben ze meer vriendinnen dan de andere ouders. De Participanten-vrouwen zijn opvallend sterke vrouwen, die zich goed weten te redden ondanks de vaak lastige situaties waarin zij verkeren. Zij durven ook beter voor zichzelf op te komen dan de andere respondentengroepen. Dit kan deels worden verklaard uit het hogere opleidingsniveau dan de andere respondentengroepen. Wat betreft de Antilliaanse en Surinaams-Creoolse moeders is een verklaring hiervoor dat zij van nature ‘overlevers’ zijn, omdat zij van oudsher de afwezigheid van de man hebben opgevangen (Henriques, 1992 in Van San, 1998). Voor de andere vrouwen, bijvoorbeeld de Marokkaanse moeders, lijkt vooral karakter een rol te spelen.

De meeste Participanten-moeders, op twee Marokkaanse moeders na, zijn op vrijwillige basis gestart met de alfabetiseringscursus. Ze zijn gemotiveerd en hebben hoge verwachtingen van de cursus. Zij willen hun kinderen helpen met huiswerk, dromen van een baan (vrijwel allemaal in de kinderopvang) en in het algemeen van een zelfstandiger leven. Deze motivatie kenmerkt alle Participanten, ook degenen die niet op vrijwillige basis deelnemen, en vormt een belangrijk verschil met de

Overlatende moeders. Vermoedelijk zijn de twee Marokkaanse Participanten moeders blij dat zij verplicht werden deel te nemen aan de cursus, omdat zij zich hiermee konden excuseren tegenover hun weinig stimulerende omgeving. Dit stellen zij niet zo expliciet, maar de behoefte om zich te onttrekken aan de binnen de Marokkaanse cultuur geldende normen, kan worden afgeleid uit bijvoorbeeld het feit dat een van de moeders is gescheiden van haar man omdat ze niet naar buiten mocht.

Normen, waarden en opvoedingsdoelen

Evenals bij de Overlatende moeders staan bij de Participanten conformistische waarden centraal. Echter, waar de overlatende moeders grote waarde hechten aan gehoorzaamheid en behulpzaamheid (binnen het gezin), noemen de participerende moeders vooral respect hebben voor anderen (vooral ook buiten het gezin) als belangrijkste opvoedingsdoel. Het neigt naar doelen gericht op sociaal gevoel, zoals rekening houden met anderen ('niet uitlachen', 'praten in plaats van slaan', 'een goed mens zijn'). De meest gangbare opvoedstijl van Participanten is de autoritatieve stijl. Ouders met deze opvoedstijl hechten veel waarde aan het stellen van grenzen, maar tegelijkertijd ook aan het hebben van een warme band met het kind (Pels, Distelbrink & Postma, 2009). Hun prioriteiten liggen minder op de zorgcomponent:

“Sommige mensen denken dat eten maken, schoonmaken belangrijk is. Ik vind van niet, aandacht voor mijn kinderen is belangrijker.” (Naima, Marokkaanse)

Gezondheid

Bij de Participanten lijken gezondheidsproblemen veel meer los te staan van hun psychische gesteldheid en minder invloed te hebben op het dagelijks functioneren. Dit is deels te verklaren uit hun positie als gezinshoofd en het is deels cultureel te verklaren. Vooral Antilliaanse vrouwen zullen niet snel hun problemen delen en gaan een hulpvraag zo lang mogelijk uit de weg. Liever proberen ze problemen alleen op te lossen.

5.3.1 Attitude ten aanzien van onderwijs

Ervaringen met onderwijs

De Participanten benoemen veel minder dan de Overlatenden gevoelens van spijt of boosheid over het onderwijs dat zij zelf volgden. Dit komt vooral omdat zij meer dan de Overlatenden zelf een bewuste keuze hebben gemaakt om niet verder te leren en omdat zij minder het idee hebben dat anderen betere kansen kregen dan zichzelf. Andere meisjes gingen ook niet naar school, of de moeders stopten als tiener zelf met school omdat ze 'geen zin' meer hadden, wilden gaan werken of omdat het 'er niet meer van kwam', bijvoorbeeld vanwege verhuizing naar een ander land.

“Ik ben tot de 2e mavo gegaan, toen was ik zwanger geraakt, en toen had ik echt geen zin meer in school. Ik dacht ik heb geen zin meer in school. Waarvoor moet ik school hebben en zo?” (Julisa, Antilliaanse)

Onderwijsaspiraties

De Participanten zijn prestatiegericht voor hun kinderen, maar niet tot in het extreme:

“Ik zeg: je moet altijd je best doen, je hoeft niet altijd hoge cijfers te halen, nee, gewoon je best doen.” (Difra, Marokkaanse)

Dit neemt niet weg dat de Participanten er alles aan doen om het beste uit hun kinderen te halen. Zo heeft een Marokkaanse moeder ervoor gezorgd dat haar dochter extra les in lezen krijgt omdat ze niveau AVI 5 leest terwijl andere kinderen 'al' AVI 6 lezen, en krijgt een andere dochter bijles in rekenen.

De aspiraties van de Participanten komen net als bij de Overlatenden voort uit de wens dat hun kinderen het beter krijgen dan zichzelf:

“Dan zeg ik luister, ik heb niet meer gedaan omdat ik geen zin meer had en kijk eens naar mij, ik zit nu in een uitkering en we kunnen dit niet doen en we kunnen dat niet doen. Later moet je echt gewoon een diploma en een goede baan hebben zodat je alles wat je wil kan doen.” (Julisa, Antilliaanse)

Maar ook vrijheid en onafhankelijkheid zijn belangrijk:

“Als je je papiertje hebt, dat is toch belangrijk. Dan kan je kiezen he, als je niks hebt kan je niet kiezen. (...) [Ik wil] Dat-ie kan doen wat hij wil, niet dat iemand zegt van jij moet dat.” (Jane, Surinaamse)

Onderwijsprestaties van de kinderen

Ook van de Participanten met kinderen in basisschoolleeftijd zaten verreweg de meesten in de groep waarin zij gezien hun leeftijd behoren te zitten. Een kind was een jaar extra aan het ‘kleuteren’ en een jongen volgde speciaal onderwijs. Veel Participanten zijn erg met de onderwijsprestaties van hun kinderen bezig en zorgen er meer dan Overlatenden voor dat hun kinderen bijles krijgen. Oudere broers en zussen volgden vmbo of waren na het afronden van een mbo-opleiding niveau 1 gaan werken. Een zoon van 18 was ten tijde van het interview juist met zijn (mbo-)opleiding gestopt. Het niveau van Participanten-kinderen ontloopt elkaar weinig, in tegenstelling tot de kinderen van de Overlatenden. Zij vertonen zowel meer uitschieters naar boven, als meer schooluitval. Een mogelijke verklaring is dat het gebrek aan kansen op onderwijs van de Overlatenden, niets zegt over hun intelligentieniveau.

5.3.2 Ouderbetrokkenheid thuis

Rolopvattingen en feitelijke betrokkenheid

De Participanten vinden dat ouders ‘zeker weten’ een rol spelen in het onderwijs van hun kinderen. Participanten vinden allereerst dat ouders een rol spelen in de voorwaardenscheppende sfeer en hun kinderen indirecte steun moeten bieden, zoals onderstaande moeder illustreert.

“Alles begint thuis. Echt waar. Ja. Zeggen doe je best op school, schone kleren aan ... Op tijd op school, heel belangrijk. Gelukkig tot nu toe, nooit te laat, nee. En ik laat ze ook niet thuis blijven, ook niet. Soms zeggen ze mama ik voel me ziek, maar dan zeg ik voel je je ziek? Je moet toch naar school gaan. En als het echt zo erg is, krijg ik een telefoontje. Nola, wil je je kind ophalen. Ok is goed.” (Nola, Antilliaanse)

Veel moeders noemden verder het belang van lezen en voorlezen. Ze gaan regelmatig met hun kinderen naar de bibliotheek om boekjes te lenen voor de kinderen en stimuleren hen boekjes te lezen. Hierin is geen verschil tussen de Overlatenden en de Participanten.

Wat betreft monitoring van activiteiten lijken culturele verschillen een rol te spelen. Antilliaanse en Surinaamse moeders oefenen iets minder controle uit op activiteiten van kinderen dan de andere moeders, maar ook zij houden in de gaten of het huiswerk wordt gedaan, want 'het blijven kinderen'. Daarna mag iedereen meestal doen wat hij wil.

De Participanten noemen expliciet 'het praten over de dag' bij de tijdsbesteding van de kinderen na schooltijd. Er wordt door deze moeders veel meer tijd ingeruimd om met elkaar te praten dan door de Overlatende moeders, soms wel een uur.

Ervaren barrières bij het invulling geven aan ouderbetrokkenheid thuis

De grootste barrière bij de Participanten is dat ze menen over onvoldoende **competenties** te beschikken om hun kinderen (goed) te kunnen helpen met huiswerk of hen te overhoren. Meer nog dan in lees- en schrijfvaardigheden vinden ze dat ze in reken- en computervaardigheden tekortschieten.

Ook moeders die wel naar school zijn geweest geven aan dat ze wel proberen hun kinderen te helpen maar dat het niet lukt, omdat ze veel dingen zijn 'vergeten' of omdat hun kinderen 'gewoon meer weten'. Een opvallend verschil met de Overlatende moeders is dat zij wél actie ondernemen om zelf beter te leren helpen: Ze volgen een cursus voor laaggeletterden omdat zij hun kinderen beter willen kunnen helpen met huiswerk, en gaan naar alle cursussen die er vanuit school worden aangeboden. Zij hebben het zelfvertrouwen in hun eigen kunnen te geloven, aangevuld met de opvatting dat zij als ouder een belangrijke rol spelen in het onderwijs van kinderen.

Strategieën om toch invulling te geven aan ouderbetrokkenheid

Eén Participanten-moeder verwijst haar kinderen ook naar internet maar blijft zelf een actieve rol spelen. Zij maakt er een heel spel van voor haar kinderen, waar zij zelf ook van leert.

“Ik zeg: google het op, dan gaan we het erover hebben. Laatst kwam ik ook niet op de naam van een soort rare fruit weet je, ik zeg weet je wat, laat die vorm zien, zoek het voor mij op, exotische vruchten zoeken en hoe we die maken of eten, of er giftige stoffen inzitten of niet en zo. Dan gaat mijn dochter printen, gaat ze het voorlezen van dit is niet goed en dat wel en zo, dan gaan we die koken. Zo leert zij toch.” (Julisa, Antilliaanse)

Bovenstaande uitspraak typeert een belangrijk verschil met de Overlatenden. De Participanten worden net als de Overlatenden geconfronteerd met het feit dat zij hun kinderen inhoudelijk niet kunnen helpen. Toch doen ze veel meer moeite om hun kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen en laten ze zich niet uit het veld slaan door hun eigen gebrek aan competenties. Ze zoeken alternatieve mogelijkheden, laten de kinderen vertellen over de antwoorden die ze vinden, gaan op zoek naar personen die de kinderen het beste bij een specifieke hulpvraag kunnen ondersteunen (in plaats van altijd dezelfde persoon voor alle vragen) of gaan speciaal op cursus om straks wel hulp te kunnen bieden. Voor alle Participanten geldt dat zij sterke vrouwen zijn en erin geloven dat zij als ouder een rol kunnen spelen bij het onderwijs van hun kinderen. Dit kan deels worden verklaard uit het feit dat zij gemiddeld meer jaren onderwijs hebben genoten als kind dan de Overlatende moeders, waardoor zij een basisvertrouwen hebben in hun eigen kunnen en bepaalde vaardigheden bezitten (initiatief nemen, probleemoplossend vermogen). Een andere verklaring is dat deze moeders veelal de rol van gezinshoofd hebben en vaders niet of nauwelijks in beeld zijn, waardoor ze gewend zijn alles zelf te doen.

5.3.3 Betrokkenheid bij school

De Participanten die al langere tijd in Nederland wonen, zijn allemaal zeer actief betrokken in informele vormen van ouderparticipatie of 'doen overal aan mee'. Eén Marokkaanse moeder is dagelijks overblijfmoeder bij de kleuters en helpt altijd bij het kerst- en sinterklaasfeest. Een andere Marokkaanse moeder gaat op alle uitnodigingen van school in: ze helpt bij het oversteken bij de zebra bij school, met aankleden bij de gymles, gaat luisteren bij het voorleesuurkje door kinderen en mee naar de kinderboerderij.

Drie moeders zijn lid van de ouderraad op hun school. Zo'n raad bestaat uit ouders die allerlei hand-en-spandiensten verrichten op school, zoals het helpen bij activiteiten en het meegaan met excursies. Hoewel soms gesuggereerd wordt dat ouderparticipatie vooral belangrijk wordt gevonden door de school in verband met de helpende handen, zien de moeders ook een belang en veel voordelen voor henzelf. Het belangrijkste motief om betrokken te zijn is dicht bij hun kinderen te zijn. Daarnaast willen ze de kinderen laten zien dat hun moeder geïnteresseerd is in hun wel en wee. Een derde motief is dat ze het prettig vinden om te weten wat er op

school speelt, maar dan wel in relatie tot de kinderen. Een vierde motief is dat ze het gewoon 'hartstikke leuk' vinden om zo bezig te zijn, want 'wat moet ik thuis doen'. Tot slot merken ze dat de kinderen het heel leuk vinden als ze bij activiteiten van school aanwezig zijn, hetgeen hen motiveert om te blijven gaan. De meer zakelijke kanten van ouderparticipatie, meedenken en meebeslissen over beleidsmatige zaken, interesseren hen niet.

“Het voordeel van in de OR zitten is ook je hoort alles, je ziet alles, je weet alles. En ja kijk, medezachte..mee- medezachte.. weet ik veel wat raad is ook wel zo, maar dat zijn de zakelijke kanten. En ik vind dit veel belangrijker, ik wil weten, de rapporten, wanneer krijgen ze die, wanneer worden ze gemaakt. Ik wil weten als ze op schoolreisje gaan, hoe gaat het er aan toe.” (Ruwenda, Antilliaanse)

Overigens hebben de moeders best door dat zij door de school worden ingezet als 'handjes' en opvulling om andere ouders ook enthousiast te krijgen voor activiteiten, maar dit deert hen niet.

Het meest opvallende verschil met de Overlatenden is dat de Participanten een bewuste keuze hebben gemaakt om structureel betrokken te zijn bij activiteiten op school, terwijl de Overlatenden bewust kiezen voor andere prioriteiten, zoals het huishouden.

Barrières

De Participanten die al langere tijd in Nederland woonden noemen geen enkele barrière voor participatie. Zo speelt het huishouden bij de Participanten geen enkele belemmerende rol, terwijl deze moeders een schoon huis en eten koken zeker belangrijk vinden, ze ook grote gezinnen hebben en er vaak er alleen voorstaan. Gezondheidsproblemen of zorgen om andere kinderen spelen ook bij deze moeders, maar belemmerden hen evenmin.

De Participanten die nog maar kort in Nederland zijn, zeggen minder invulling te (kunnen) geven aan betrokkenheid op school dan ze zouden willen. Ze worden opgeslokt door allerlei regel- en papierwerk. Omdat zij nog onvoldoende taalvaardig zijn en de weg in de Nederlandse samenleving nog niet kennen, kost het regelen van dingen in Nederland hen veel energie en tijd (cf Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Verder leidt de lage taalvaardigheid ertoe dat ze moeilijk met andere moeders kunnen communiceren. Ook is sprake van een gebrek aan informatiekapitaal: Ze weten niet wat scholen in Nederland aan betrokkenheid van

hen verwachten. Ondanks deze barrières, gaan deze moeders toch geregeld in op uitnodigingen van de school, zoals mee naar de kinderboerderij, omdat ze van zichzelf vinden dat ze betrokken horen te zijn.

5.3.4 *Communicatie met school*

De Participanten hebben allemaal geregeld contact met leerkrachten en ook, zij het in mindere mate, met de directie. Alle moeders vinden de school van hun kinderen een fijne school en ze zijn tevreden over het contact met de leerkrachten. Net als bij de Overlatenden verloopt reguliere communicatie via informele, korte gesprekjes met de leerkracht, dat op initiatief van beide partijen tot stand komt. Als er iets is, dan belt de school. Het meeste nieuws vanuit de school wordt schriftelijk, via een weekbrief, gecommuniceerd. Evenals de Overlatenden doen de Participanten er veel moeite voor om deze te (laten) lezen. Alle moeders vinden het een prettig medium, hoewel niet alle informatie altijd helemaal correct begrepen wordt. Uitnodigingen voor een rapportbespreking gaan via een aparte brief. Opvallend is wel dat in het huidige digitale tijdperk geen enkele moeder melding maakt van digitale communicatie door de school, zoals via een website of e-mail. De oorzaak is vermoedelijk dat de moeders vrijwel allemaal digibeet zijn of slechts mondjesmaat met computers kunnen omgaan, waardoor zij niet weten of en wat de school via dit medium communiceert. Omdat scholen buiten beschouwing staan in dit onderzoek, is niet duidelijk in hoeverre de scholen van hun kinderen in feite wel gebruikmaken van digitale media voor communicatie richting ouders.

De Participanten vinden het belangrijk dat ze met vragen altijd bij de leerkracht terecht kunnen. In tegenstelling tot de andere twee typen vinden ze het belangrijk dat de school en ouders 'korte lijntjes houden', 'samenwerken' en de thuissituatie en de schoolsituatie met elkaar afstemmen:

“Want anders doet de school iets zo en jij zo. En dan kan je elkaar ook beter begrijpen. Als er thuis iets is en ze weten het niet, denken ze misschien oh die is lastig, die is vervelend, maar dan is er meer openheid.” (Jane, Surinaamse)

Ze vinden het fijn als ook over positieve ontwikkelingen gesproken wordt:

“En ook de goeie dingen, niet alleen de mindere dingen. Als het bijvoorbeeld eerst niet ging en nu wel gaat, kan je zeggen: Toen was het zo, maar nu is het zo.” (Jane, Surinaamse)

Ook hebben Participanten veel meer dan de andere ouders het idee dat de opvoeding een gezamenlijke taak is van de school en ouders. Waar de Overlatenden voor school vooral een rol zien in het corrigeren van kinderen, zien deze moeders ook een rol voor de school of de leerkracht in het opvoeden, bijbrengen van normen en waarden en het begeleiden van kinderen ‘als zij er niet zijn’. Een Chinese moeder is blij met de school als mede-opvoeder:

“Bijvoorbeeld mijn dochter, ik zeg 100 x, niet hollen over de straat! Dan zegt mijn dochter, nee nee mama. Maar dan luistert ze niet. En de school zegt het één keer, en dan doet ze het!” (Mei Ling, Chinese)

Een andere moeder noemt de rol van de lerares als vertrouwenspersoon als er dingen thuis spelen die de kinderen liever niet met hun moeder bespreken.

Een opvallend verschil met de Overlatenden is dat de Participanten veel assertiever en vasthoudender zijn richting de school. Waar de Overlatenden het belangrijk vinden dat hun kinderen zich goed gedragen en goed luisteren op school, vinden de Participanten het minstens zo belangrijk dat hun kinderen zelf ook goed behandeld worden op school door leerkrachten en andere kinderen. Als ze het gevoel hebben dat dit niet het geval is, gaan ze de confrontatie hierover aan met de school. De moeders doen dit vooral om hun kinderen te beschermen als ze vinden dat deze onheus behandeld worden. Dit legitimeert hen om voor hun kinderen op te komen. Wat ook meespeelt is het gevoel dat de school bij conflicten tussen leerkracht en kind de schuld in eerste instantie altijd bij het kind neerlegt.

Over het algemeen vinden de Participanten dat zij vrij goed gehoord worden door de school. Soms wordt er niet altijd direct geluisterd, maar pas als men boos wordt of naar de directie stapt:

“Af en toe. Af en toe niet. Als ik helemaal boos wordt dan wel. Waarvoor moet je boos worden, je kan toch gewoon normaal praten met elkaar en elkaar begrijpen. Maar soms moet je wel he, soms moet een moeder een grote bek openmaken voor ze wel naar je luisteren.” (Julisa, Antilliaanse)

Ondanks de opvatting van de Participanten dat ze met de school moeten samenwerken en elkaar moeten informeren, hebben ze dus nog niet altijd het gevoel dat ze daarbij altijd als volwaardige gesprekspartners worden gezien.

5.4 Contouren van een derde roltype: de Ambivalenten

Uit de vier interviews met autochtone respondenten, drie vaders en een moeder, kwamen weer nieuwe inzichten en patronen naar voren, die in ieder geval afweken van de typen van Overlatende of Participant en duidelijk een eigen type vormden. Hoewel met vier respondenten waarschijnlijk nog geen sprake zal zijn van saturatie, vertoonden de respondenten een aantal duidelijke overeenkomsten met elkaar. In deze paragraaf worden de contouren van het type de 'Ambivalenten' geschetst.

De Ambivalenten zijn alle vier geboren en getogen in Nederland. Ze hebben één of twee kinderen en hebben allemaal een partner. Het opleidingsniveau varieert van onafgemaakte praktijkschool tot afgeronde LTS-B. Drie van hen hebben of hadden in het verleden betaald werk. Inmiddels zijn er twee afgekeurd vanwege lichamelijke klachten en één vanwege dyslexie. Zij ontvangen een WAO- of WAJONG-uitkering en hebben een werkende partner, die in alle gevallen minimaal een mbo-opleiding heeft afgerond.

Sociaal kapitaal en sociale redzaamheid

De Ambivalenten hebben naar verhouding veel sociaal kapitaal. Ze hebben vrienden en familie in Nederland. Ze zijn thuis in de Nederlandse maatschappij en weten er goed de weg, maar ook de Ambivalenten ervaren problemen als gevolg van hun laaggeletterdheid. Als gevolg van de toenemende digitalisering van de maatschappij wordt het voor hen steeds lastiger om te functioneren zoals ze zouden willen.

“Het is net of de samenleving twee stappen maakt, en jij maakt er maar eentje. Vroeger was je woordblind, maar nu ben je ook computerblind. Begrijp je wel? Ja die dingen komen er, in de samenleving. Iemand die normaal kan lezen en schrijven, die kan het allemaal wel volgen. Wij hebben er zoveel moeite mee dat je er bang van wordt om erachter te zitten.” (Eric, Nederlands)

Angst voor onbegrip door de samenleving speelt een grote rol in het leven van de Ambivalenten. Ze proberen koste wat kost te voorkomen dat anderen erachter komen dat ze moeite hebben met lezen en schrijven en slagen daar heel goed in. Vaak is maar een handjevol mensen in hun omgeving ervan op de hoogte. Voor de meeste mensen, inclusief hun eigen kinderen en werkgever, houden ze dit verborgen, uit angst voor dom uitgemaakt te worden (cf Parikh et al, 1996). Ze hebben in de loop der jaren allerlei strategieën en ‘trucjes’ ontwikkeld om zo goed mogelijk in de maatschappij te functioneren zonder dat iemand erachter komt dat ze moeite hebben met lezen en schrijven (cf Neuvel en Van der Meijden, 2007).

Normen, waarden en opvoedingsdoelen

Ambivalenten vinden het vooral belangrijk dat hun kinderen zich later goed kunnen redden in de maatschappij waar ze zelf zo veel moeite mee hebben. Verder noemen ze vooral respect hebben voor anderen, maar ook eerlijkheid en nette manieren (u zeggen, met twee woorden spreken) als belangrijkste normen en waarden. Participanten hechten in de opvoeding de meeste waarde aan het hebben van een warme vertrouwensband met de kinderen. Ze zijn stimulerend en begeleidend, en vinden het belangrijk er te zijn voor hun kinderen, maar ze vinden het ook het belangrijk dat kinderen weten dat de ouders de baas zijn in huis.

*“Je hoeft geen dictator te zijn ofzo, maar jij bepaalt wel wat er gebeurt.”
(Eric, Nederlands)*

Hun opvoedstijl laat zich het beste omschrijven als autoritatief.

Gezondheid

Waar de Overlatenden vooral veel verschillende kwalen noemen, hebben de Ambivalenten vooral last van één kwaal, zoals een versleten rug of trillende handen. Een enkeling is in therapie gegaan om met de psychische gevolgen van dyslexie te leren omgaan.

5.4.1 Attitude ten aanzien van onderwijs

Ervaringen met onderwijs

De Ambivalenten hebben allemaal vrij negatieve ervaringen met onderwijs. Ze kampen met stoornissen als hoogsensitiviteit, ADHD of dyslexie. Hun stoornis werd vroeger niet erkend en zij kregen geen extra aandacht op school.

“Ja hij ken niet mee zeiden ze toentertijd he. Ja en dan word je apart gezet. En gezegd ja ga maar naar de LTS he. (...)Ja zo ging dat in die tijd. Je had knappe jongens en je had geen knappe jongens. Tegenwoordig hoorde je van adhd zeg maar, maar toen ik op school zat zeg maar en iemand die had dat, dat was gewoon een rotjong.” (Eric, Nederlands)

Na de basisschool volgden ze de LTS of de praktijkschool, destijds de laagste vormen van onderwijs.

Onderwijsaspiraties

De Ambivalenten hebben een nogal tweeslachtige houding ten aanzien van onderwijs. Ze hechten net als de andere respondenten belang aan onderwijs, omdat op school basisvaardigheden worden aangeleerd die nodig zijn om te kunnen functioneren in de maatschappij. Een schooldiploma is voor hen echter niet heilig, hoewel men wel begrijpt dat het belangrijk gevonden wordt door de maatschappij. Onderstaande passage geeft de ambivalente gevoelens helder weer:

I: “Vind je onderwijs belangrijk?”

R: “Nee. Ik heb daar hele discussies over altijd met mijn ooms en tantes. Ik vind dat kinderen geen diploma hoeven te halen. Het legt je vast. Bijvoorbeeld, je wordt advocaat en je gaat bij zo’n kantoor werken, en een paar jaar later is ’t eigenlijk niks. Daar heb je dan tien jaar voor geleerd! Ik zeg: leer wat je moet leren, niet net als papa, maar dan de basis. Lezen, schrijven, Engels en rekenen zijn belangrijk. De basis. Dus een diploma vind ik niet echt nodig. (...) Straatslim vind ik belangrijker dan papierslim.” (Sander, Nederlands)

Het belang van ‘straatslim’ zijn, oftewel mensenkennis hebben en algemene kennis hebben, wordt door alle autochtone respondenten genoemd. Dit neemt niet weg dat ook de Ambivalenten trots vertelden over kinderen die de capaciteiten en ambities hebben om later te gaan studeren. De onderwijsaspiraties van de Ambivalenten komen net als bij de Overlatenden en Participanten voort uit de wens dat hun kinderen het beter krijgen dan zichzelf. Ze moeten zich staande kunnen houden in de maatschappij, zowel mentaal als in economische zin.

Onderwijsprestaties van de kinderen

Alle vier respondenten hebben een kind met dezelfde verschijnselen als zichzelf. Daardoor hebben ook deze kinderen het moeilijk met leren. Bij twee kinderen is gekozen voor speciaal onderwijs en twee andere kinderen zijn binnen het reguliere basisonderwijs blijven zitten. De respondenten geven aan blij te zijn dat er nu in elk geval meer aandacht is voor stoornissen als ADHD en dyslexie en de kinderen niet als 'rotjong' worden weggezet. De andere kinderen doen het gemiddeld tot goed op school.

5.4.2 Ouderbetrokkenheid thuis

Rolopvattingen en feitelijke betrokkenheid

De Ambivalenten vinden dat ouders op de hoogte moeten blijven van wat er speelt op school, dat ze op school moeten aanklaarten als er iets is en dat ze bereidheid moeten tonen om mee te werken als de school aangeeft medewerking van ouders nodig te hebben voor de ontwikkeling van het kind. Verder zien ze vooral een stimulerende rol voor zichzelf weggelegd, waaronder complimenten geven, 'ook met een zes'. Zij vinden zichzelf goed in staat deze rol te vervullen.

Barrières en strategieën bij het invulling geven aan ouderbetrokkenheid thuis

Ook de Ambivalenten menen over onvoldoende **competenties** te beschikken om hun kinderen goed te kunnen helpen met huiswerk. Soms laten ze dit dan ook over aan hun partner. Toch vinden ze het net als de Participanten belangrijk om hun kinderen te kunnen ondersteunen. Ze doen er dan ook alles aan om hun kinderen zo veel mogelijk te helpen en te leren. Dit doen ze door veel met hun kinderen te praten over de schooldag, 'met zachte doch dwingende hand' te monitoren dat er huiswerk wordt gemaakt en hen hierin discipline bij te brengen. Verder stimuleren ze hun kinderen door hen te complimenteren en te belonen voor goede rapporten ('ik heb er een hekel aan, maar dan gaan we wel naar MacDonalds').

Een opvallende strategie wordt genoemd door Eric. 's Avonds in bed studeert hij uren op het huiswerk van zijn zoon om hem de volgende dag te kunnen overhoren. Soms komt hij daarbij voor hem onbekende dingen tegen, zoals woorden of plaatsnamen. Bij het overhoren zal hij deze onbekende woorden altijd vermijden:

*“Ja want als ik het hem fout aanleer dan staat hij voor schut in de klas.
Dan kan het zo zijn dat hij zegt: Ja mijn vader heeft dat zo gezegd dus*

ja. Dat is dan ook foute boel. Dus ik heb het liefste dat hij het zo leert zoals het moet.” (Eric, Nederlands)

Ook volgen de ouders hun taal cursus deels om de kinderen straks beter te kunnen helpen met huiswerk. Naast schoolse vaardigheden hameren ze ook op de algemene ontwikkeling van hun kinderen. Vaardigheden op het gebied van cultuur, natuur, koken, praten over verschillen tussen jongens en meisjes, weerbaar maken voor de maatschappij en sporten zijn voor de Ambivalenten net zo belangrijk als schoolse vaardigheden:

“Ik wil hem gewoon slimmer maken dan ik ooit zelf zal worden zeg maar, omdat je dit heb meegemaakt. Daarom wil ik die jongen, en het meisje dalijk ook, extra slim maken. Straatslim zeg maar.

Dat kan ook zijn, wat gebeurt er als ik een cake ga maken met zelfrijzend bakmeel enzo, dus dat kan van een cake zijn, tot een pijl en boog maken tot..iets over dieren, alles wat ze maar willen weten. De algemene kennis, daar wil ik ze heel wijs in maken, denk omdat ik dat zelf niet gehad heb.” (Sander, Nederlands)

De Ambivalenten zijn, kortom, op allerlei manieren betrokken bij de ontwikkeling van hun kinderen, maar zien hun taak breder dan alleen ondersteuning bieden bij schoolse vaardigheden.

5.4.3 Betrokkenheid bij school

De Ambivalenten zijn nauwelijks actief betrokken bij school en hebben hier ook weinig mee. Een vader helpt wel eens mee als er vervoer nodig is, of met een timmerproject voor handvaardigheid, maar verder laten ze informele ouderparticipatie graag over aan hun vrouw. ‘Die vindt dat soort dingen wel leuk’. Maar ook de geïnterviewde moeder is niet erg enthousiast:

“Niet zo veel ... ja god kerstdiner, Meester- en juffendag ... en omdat ik natuurlijk ook op school zit dan heb je weinig tijd dusse. verder doe ik niet zo veel met de school, ik breng haar en haal haar op.” (Natascha, Nederlands)

Hoewel het op zich geen verrassing is dat vaders minder invulling geven aan ouderparticipatie, is het wel opvallend dat een gevoel van minderwaardigheid ten

opzichte van andere ouders een rol speelt bij het feit dat ze niet betrokken willen zijn. Hier lijkt de theorie van Bourdieu met betrekking tot cultureel kapitaal en de habitus van de school van toepassing.

“Allemaal een en hetzelfde kliekje daar aan meedoet. Iedereen wil voordringen om te helpen, nou ja van mij mogen ze. Daar wil ik eigenlijk niet tussen zitten, tussen die dames. Zijn allemaal van die kakfiguren. Daar voel ik me niet prettig bij als ik daar tussen zit.” (Rob, Nederlands)

5.4.4 Communicatie met school

Ambivalenten zijn ook in de communicatie met school terughoudend, soms lijkt het zelfs enigszins mijndend. Anders dan de Overlatenden en Participanten, geven de Ambivalenten niet veel om informele gesprekjes met leerkrachten:

“Alle communicatie gaat via het dagboek tenzij er iets aan de hand is. Ja als ik even iets door wil geven dan zeg ik wel wat, maar anders ga ik alleen even mee naar binnen zeg maar en dan eeh, zeg ik eigenlijk alleen Hallo, doeï.” (Natascha, Nederlandse)

Ambivalenten gaan wel naar formele bijeenkomsten, zoals rapportbesprekingen. Ook de Ambivalenten hebben geen enkele moeite met de schriftelijke communicatie.

“Het zijn geen ellenlange brieven. Als het maar kort en simpel is, dan gaat het wel met mij.” (Eric, Nederlands)

Het wordt pas een probleem als hun ter plekke gevraagd wordt iets te lezen of in te vullen.

Anders dan de Participanten, vinden de Ambivalenten contact met school eigenlijk niet nodig zolang alles goed gaat. Pas als er iets ernstigs gebeurt of het langere tijd niet goed gaat, gaan ze een gesprek aan met de school.

“Als er problemen zijn op school, of thuis. En als ie thuis niet lekker in zijn vel zit, zit ie op school ook niet lekker in zijn vel. Dus als er problemen zijn, moet je samen met school eruit komen om er iets aan te doen.” (Eric, Nederlands)

Wel zit de angst dan plotseling geconfronteerd te worden met allerlei papierwerk er goed in:

“Als je dan een hoop formulieren in moet vullen, ben je wel het haasje.” (Eric, Nederlands)

Toch geven de Ambivalenten zonder uitzondering aan dat hun kinderen niet de dupe zullen worden van hun ouders' laaggeletterdheid, want 'als je een kind geen goede start geeft, zal het hem zijn hele leven achtervolgen'. Desnoods geven ze aan de school toe dat ze woordblind zijn.

De Ambivalenten zijn eveneens ambivalent als het gaat om de rol van de school als opvoeder. Ze vinden het belangrijk dat hun kinderen op school ook leren luisteren en goed met andere kinderen leren omgaan. In die zin is er wel een 'opvoedingetje' voor de juf. Tegelijkertijd zetten ze zich af tegen ouders van wie ze vinden dat die de opvoeding te veel aan de school overlaten ten faveure van hun eigen carrière:

"Ik word gewoon boos als ik op het nieuws zie de school heeft ook een taak als opvoeder. En dan de ouders zeker nog meer gaan werken en nog minder tijd aan de kinderen besteden. Want dat doet de school dan toch wel." (Sander, Nederlands)

Ook hierin vertonen Ambivalenten wat in de onderzoeken van Reay en Crozier naar voren kwam als specifiek kenmerk van de arbeidersklasse, die grote waarde hecht aan het doorbrengen van tijd met de kinderen. Ambivalenten zien onderwijs unaniem als een taak van de school, vooral omdat ze niet het idee hebben dat de school ouders hierin als gelijkwaardige partners zien.

"Dat (onderwijs, ES) is echt iets van de school vind ik. Want we kunnen ons er wel mee bemoeien maar ..maar dan wordt er wordt toch heel vaak niet naar de ouders geluisterd. Het is al heel vaak voorgekomen dat als moeders, of ouders met ideeën komen, ja ok gaan we over nadenken hoor je dan altijd. Dan hebben ze je even aangehoord, maar verder luisteren ze er niet naar. Denken ze soms dat ze alles beter weten." (Natascha, Nederlandse)

Evenals de Participanten kunnen de Ambivalenten zich assertief en naar eigen zeggen zelfs dreigend opstellen ten opzichte van de school, omdat ze het gevoel hebben dat er anders niet naar hen geluisterd wordt.

"Mijn zoon is drie jaar gepest geweest en er werd drie jaar niets aan gedaan. En toen heb ik op een gegeven moment een afspraak gemaakt, want hij kwam echt huilend thuis, met de leraar. Ik zei je doet er iets aan en anders doe ik het en ik denk niet dat dat leuk wordt. Best wel op een

dreigende manier. Ik was echt boos. Dat kon je echt goed zien. Maar toen werd er wel iets aan gedaan ... Toen gingen ze ineens wel serieus bezig zijn.” (Rob, Nederlands)

Het ontbreken van het gevoel van gelijkwaardigheid komt ook naar voren ten opzichte van andere ouders. Ambivalenten hebben het idee dat naar hogeropgeleide ouders beter wordt geluisterd door de leerkrachten, en voelen minder aansluiting bij de school (cf de theorie van Bourdieu, getoetst op ouders met een lage SES, in Lareau, 1987):

R: “Het zijn misschien meer de ouders waar je je af en toe eeh aan ergert ... ja ik ben recht door zee he, en als je af en toe van die tantes ziet van (praat met hete aardappel in de mond) ahaha, van die kakkers zo gezegd, van die beterweters. Kijk onze communicatie met de juffrouw is anders dan hoe zij doen. Snap je wat ik bedoel?”

I: “Uhm nee ...?”

R: “Kijk als iemand voor je staat en die heeft dan een goede opleiding gehad en die gaat allemaal dingen vertellen, en heeft allemaal dure woorden, ik denk wel dat er dan mensen zijn die daar vatbaar voor zijn en denken van zo, ik heb daar respect voor. En als ik dan praat met hen, dat ik dan minder serieus word genomen weet je wel.” (Rob, Nederlands)

5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van de interviews gepresenteerd en geanalyseerd. Het heeft geleid tot een onderscheid in drie roltypen ouders. De verschillen tussen de drie onderscheiden roltypen zijn groot, maar er zijn ook overeenkomsten. In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet hoe aan de hand van het interviewmateriaal de onderzoeksvragen en probleemstelling worden beantwoord.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Beantwoording onderzoeksvraag

In het onderzoek stond de volgende probleemstelling centraal:

'Welke houding en gedragingen hebben laaggeletterde ouders inzake ouderbetrokkenheid bij en hun relatie met de (basis)school?'

Deze probleemstelling wordt beantwoord aan de hand van volgende onderzoeksvragen.

1. Welk belang hechten laaggeletterde ouders aan het onderwijs van hun kind en hoe zien zij hun rol in het onderwijs en de ontwikkeling van hun kind?

Dit onderzoek laat zien dat de aanname dat 'onzichtbare' ouders geen belang hechten aan het onderwijs van hun kinderen, niet van toepassing is op laaggeletterde ouders (cf Sui-Chu, 1996, Coenen, 2001). Alle ouders uit het onderzoek, ook de ouders die zelf negatieve ervaringen hebben met onderwijs, vinden onderwijs erg belangrijk en willen graag betrokken zijn. De eigen ervaringen met onderwijs zijn van grote invloed op de onderwijsaspiraties voor hun eigen kinderen (cf Auerbach, 2007). De Overlatenden, die zelf weinig tot geen onderwijskansen hebben gehad, hebben de hoogste onderwijsaspiraties voor hun kinderen. Ambivalenten zijn daarentegen wat terughoudender of sceptischer in de kansen die onderwijs biedt vanwege hun eigen slechte ervaringen hiermee en zien vooral meerwaarde in het ontwikkelen van andere soorten kennis, zoals mensenkennis of algemene kennis. De motivatie voor een (pro)actieve betrokkenheid van ouders staat of valt echter met de intrinsieke overtuiging dat zij daadwerkelijk in staat zijn om een bijdrage te leveren aan de onderwijsprestaties van de kinderen, de 'sense of efficacy' van ouders. Dit komt overeen met het model van Hoover-Dempsey & Sandler, dat als theoretische kapstok fungeerde voor het onderzoek. Laaggeletterde ouders zien onderwijs niet puur als een taak van de school en vinden ze dat ze hierin zelf ook een rol hebben. Overlatenden zien hun rol in de indirect ondersteunende sfeer, zoals praten met de kinderen, zorgen voor boekjes uit de bibliotheek, vragen naar de schooldag en het belang van onderwijs

benadrukken. Participanten en Ambivalenten willen daarnaast ook directe ondersteuning bieden.

2. Welke redengevingen hebben zij voor hun opvattingen?

De belangrijkste reden voor het belang dat ouders aan onderwijs hechten is dat zij willen dat hun kinderen het beter krijgen dan zichzelf, zowel in economische zin als qua bewegingsvrijheid in de maatschappij (cf Eldering, 2008). Redenen om betrokken te (willen) zijn, zijn voor Participanten het besef dat hun bijdrage ertoe doet 'alles begint thuis' en Ambivalenten willen voorkomen dat hun kinderen dezelfde schoolervaringen krijgen als zij zelf. Overlatenden kunnen niet direct verklaren waarom zij een rol spelen bij het onderwijs van de kinderen. Zij hebben dit geleerd, maar lijken niet de overtuiging te hebben dat hun bijdrage er werkelijk toe doet.

3. Hoe geven laaggeletterde ouders invulling aan de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid en welke (on)mogelijkheden ervaren zij daarbij?

Uit het onderzoek blijkt dat betrokkenheid meerdere vormen kan aannemen dan de traditioneel gedefinieerde vormen (cf Auerbach, 2007). Vormen die niet altijd zichtbaar zijn voor de school en in kwantitatieve surveys niet worden onderzocht. Alle ouders ervoeren barrières als het ging om competenties, zoals lezen en schrijven. Velen hebben hierdoor gevoelens van schaamte, waardoor zij zich afzijdig houden van de school. Dit komt overeen met de vooraf geformuleerde veronderstelling dat een passieve houding deels verklaard kan worden door schaamte. De Overlatenden hebben een lage taalvaardigheid als extra handicap, waardoor zij minder met hun vaak alleen Nederlandssprekende kinderen (kunnen) praten (cf Hart & Risley, in Cooter, 2006). Hoewel de meeste ouders wel voorbeelden kunnen benoemen hoe zij hun kinderen ondersteuning konden bieden, lijken de Overlatenden moeite te hebben dit in actie om te zetten (cf Schaller et al, 2007). Ook uitnodigingen van hun kinderen om bijvoorbeeld taalspelletjes te doen, slaan zij meestal af, vanwege stress, huishouden en gebrek aan zin. De barrière lijkt hier een gebrek aan geloof in de eigen toegevoegde waarde. Ook zorgen over oudere kinderen vormen voor hen een barrière (cf Smit et al, 2007). Veelgebruikte strategieën van Overlatenden zijn broertjes en zusjes inzetten (cf Coenen, 2001) en verwijzen naar internet. Sommigen verzinnen een verhaaltje bij plaatjes in boeken. Participanten volgen een cursus om kinderen te kunnen helpen, nodigen

professionals thuis uit om voor te lezen, regelen bijlessen, laten kinderen informatie laten opzoeken op internet en bespreken dit met hen. De Ambivalenten ondersteunen hun kinderen vooral door hun algemene kennis en mensenkennis bij te brengen, wat niet op school wordt aangeleerd. Anders dan verwacht, kwam uit het onderzoek nergens naar voren dat schriftelijke uitnodigingen vanuit de school niet goed begrepen werden en daarom zouden leiden tot minder betrokkenheid.

4. Hoe zien laaggeletterden hun relatie en communicatie met school?

Uit het onderzoek kwamen drie verschillende beelden naar voren. Overlatenden laten zich weinig zien op school. Ze voeren vooral informele korte gesprekken waarbij ze willen weten of hun kinderen gehoorzaam zijn. Dit komt voort uit cultureel bepaalde opvoedingsdoelen, die voor deze moeders met name conformistisch van aard zijn. Ook hebben ze een groot vertrouwen in de autoriteit en professionaliteit van leerkrachten. Formele gesprekken laten zij het liefst over aan anderen, zoals hun partner of oudere kinderen, omdat zij de taalvaardigheid en kennis van het schoolsysteem missen om te begrijpen wat er wordt besproken. Participanten communiceren zowel in formele als in informele zin regelmatig met school en stemmen de thuissituatie en schoolsituatie frequent op elkaar af. Ze maken problemen bespreekbaar, zijn naar verhouding assertief en zelfverzekerd, maar voelen zich niet altijd serieus genomen door de school. Ambivalenten beperken het contact met school vooral tot formele momenten en als er iets ernstigs aan de hand is. Ze voelen afstand tot de school, omdat ze het gevoel hebben dat de school vooral voor de belangen van hogeropgeleide ouders opkomt (naar Bourdieu, 1973, Lareau, 1989).

5. Welke rol spelen contextuele factoren in het verklaren van de houding en gedragingen van laaggeletterde ouders?

Zoals verwacht, blijkt ook de derde hoofdfactor van het model van Hoover-Dempsey & Sandler, leefomstandigheden van de ouders, een belangrijke factor voor betrokkenheid. Betrokkenheid wordt beïnvloed door diverse contextuele factoren zoals eigen ervaringen met school, opleidingsniveau, taalbarrières, een lage sociaaleconomische positie, de gezinscontext en culturele factoren die te maken hebben met tradities en opvattingen in het land van herkomst. Zo blijken de Participanten vrijwel allemaal in matrifocale gezinnen te leven, waardoor zij gewend zijn er alleen voor te staan en zich niet uit het veld te laten slaan door gezondheidsperikelen of een gebrek aan competenties. Zij zijn beschermend ten opzichte van hun kinderen en stellen zich assertief op richting de school. Voor de

Overlatenden zorgen, naast de achtergrondkenmerken, tijd en energie die opgaan aan zorg om en voor andere kinderen, huishouden, gezondheid en stress ervoor dat de Overlatenden minder beschikbaar zijn voor betrokkenheid. Dit is deels een objectief feit, Overlatenden hebben immers grote tot zeer grote gezinnen om voor te zorgen. Vanuit de culturele tradities in niet-westerse, traditionele landen, wordt hoge prioriteit aan het huishouden en koken wordt gegeven, zodat hier veel tijd en energie aan opgaat. Maar het wordt door Overlatende moeders ook gebruikt als redengeving om uitnodigingen voor betrokkenheid af te wijzen, om onzekerheid over wat zij kunnen bijdragen te maskeren. Overlatenden zitten in een zeer lage sociaaleconomische positie en zijn veelal aan het overleven in het bestaan. Daarom hebben zij een meer autoritaire opvoedstijl en is er minder ruimte voor het bieden van steun aan kinderen. Ook een gebrek aan competenties als gevolg van een lage opleiding, gecombineerd met een lage taalvaardigheid, tast het zelfvertrouwen aan en is van invloed op de mate van betrokkenheid.

De selectie van allochtone respondenten vond plaats aan de hand van opleidingsniveau, vanuit de veronderstelling dat laaggeletterden die meer jaren opleiding hadden gevolgd, meer zelfredzaam en communicatief vaardig zouden zijn, en daarom actiever betrokken (kunnen) zijn bij het onderwijs van hun kinderen dan niet- of nauwelijks opgeleiden. Hoewel de veronderstelling dat hogeropgeleide ouders actiever zijn klopt, lijkt motivatie een andere belangrijke verklarende factor te zijn voor ouderbetrokkenheid. De respondenten die vrijwillig en/of gemotiveerd met hun taal- of alfabetiseringscursus bezig waren, zijn ook het meest actief betrokken bij het onderwijs van de kinderen. Vermoedelijk wordt deze motivatie mede veroorzaakt door de hogere opleiding en vaardigheden; dit leidt tot meer zelfvertrouwen en (daardoor) een groter geloof in zichzelf dat zij in staat zijn om vorm te geven aan ouderbetrokkenheid dan wel bepaalde doelen te kunnen realiseren door middel van de taalcursus. Dit geloof in zichzelf (de 'sense of efficacy' uit het model van Hoover-Dempsey & Sandler) leidt tot een grotere motivatie.

6.2 Aanbevelingen toekomstig onderzoek en beleid

Dit onderzoek draagt in wetenschappelijk opzicht bij aan theorievorming rond ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van ouders, door hen zelf aan het woord laten en culturele, sociale en situationele factoren die (relatieve) verschillen in perceptie en gedrag verklaren nader te beschouwen. Er is gekomen tot een

typologie van rollen van laaggeletterde ouders met hun kenmerken en gedragingen inzake ouderbetrokkenheid. Het onderzoek biedt nieuwe inzichten, die leiden tot de conclusie en tegelijkertijd aanbeveling dat veel meer kwalitatief onderzoek nodig is in aanvulling op grootschalige surveyonderzoeken, die geen inzicht bieden in de perspectieven van ouders.

Het is nodig om de typologie met bijbehorende perspectieven en rollen te toetsen bij andere ouders, in andere omgevingen. De typologie pretendeert geenszins volledig te zijn. Autochtone laaggeletterde moeders zijn bijvoorbeeld onderbelicht gebleven en het blijft de vraag of laaggeletterden die geen taal- of alfabetiseringscursus volgen verschillen van de laaggeletterden die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd. Verder kan het nog meer verdieping bieden als tegelijk met de perspectieven van ouders ook die van de kinderen en de betreffende school worden onderzocht en observatie in de thuissituatie plaatsvindt.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten te snel conclusies trekken als ze denken dat ouders die contact met school mijden ongeïnteresseerd zouden zijn in het onderwijs (of zelfs in het wel en wee) van hun kinderen. Alle ouders zien het belang van onderwijs en allemaal zijn ze op hun manier betrokken, zij het niet altijd in de traditionele vormen en niet altijd zichtbaar voor de school.

In plaats van als uitgangspunt te hanteren dat bepaalde ouders niet beschikken over 'de juiste' attitude, kennis en vaardigheden (Smit et al, 2007), zou het eerste uitgangspunt moeten zijn dat alle ouders in essentie het beste met hun kinderen voorhebben. De verschillende rollen die alleen al bij laaggeletterde ouders zichtbaar zijn, pleiten verder voor een maatwerkaanpak van ouderbetrokkenheid, afgestemd op bijvoorbeeld culturele achtergronden, geslacht en opleiding. Deze aanpak zou aan moeten sluiten bij wat de ouders kunnen doen in plaats van wat ze niet kunnen, zodat hun zelfvertrouwen en zelfredzaamheid toeneemt. We moeten verder af van de normatieve denkwijzen rond en traditionele operationalisering van ouderbetrokkenheid. Er zijn meer vormen van met name onderwijsondersteunend gedrag in de thuissituatie denkbaar. Denk bijvoorbeeld aan het tweerichtingsverkeer waarvan zowel kinderen als ouders profiteren, bijvoorbeeld als analfabete ouders hun kinderen vragen brieven te schrijven of te lezen voor hen.

Hoe beter scholen in beeld hebben op welke diverse manieren ouders invulling geven aan ouderbetrokkenheid, hoe meer ze daar bij het invulling geven aan partnerschap rekening kunnen houden.

Bibliografie

- Auerbach, E. (1989). Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*. Vol 59, no 2. Pp. 165-181.
- Auerbach, S., (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education Through the Experience of Working-Class families of Color. *Urban Education*, Vol 42:250.
- Baarda, B. & de Goede, M., (1995.) *Basisboek Methoden & Technieken*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baarda, B., de Goede, M. en Teunissen, J. (2005) *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baker, A., (1997) Improving parent involvement programs: a qualitative study of parent perceptions. *School Community Journal*, Vol 7:1.
- Beek, S., Van Rooijen, A. & De Wit, C., (2007) *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag en 's Hertogenbosch: Q*Primair en KPC Groep.
- Berg, M. van den. (2007) “Dat is bij jullie toch ook zo?” *Gender, etniciteit en klasse in het sociaal kapitaal van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.
- Boeije, H., (2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bohnenn, E., Ceulemans, C., Van de Guchte, C., (2004) *Laaggeletterdheid in de Lage Landen: hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- CINOP (of Adrichem, E. et al) (2008) Kenniskring NT1: Achtergronden van cursisten. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Coenen, L. (2001). *Word niet zoals wij!* De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Cooter, K., (2006). When Mama can't read: Counteracting intergenerational illiteracy. *The reading teacher*, Vol 59: 7.
- Crozier (2000). *Parents and schools: Partners or Protagonists?* Stoke-on-Trent and USA, VA: Stylus Publishing, Trentham Books.
- Crozier, G. & Davies, J., (2005). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home – school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, Vol 33: 3.
- Desforges, C., & Abouchar, A., (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family education on Pupil achievements and adjustment:*

A literature review. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.

- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership. Three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Sleegers (Eds.), *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities.* (pp. 11-24). Nijmegen: ITS.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98, (3), 164-175.
- Dom, L., (2006) *Ouders en scholen. Partnerschap of (ongelijke) strijd?* Gent: Academia Press.
- Edwards, A. & Warin J., (1999) Parental involvement in raising the achievement of Primary School Pupils: Why Bother? *Oxford Review of Education*, Vol 25, No. 3, pp 325-341.
- Eldering, L., (2008). *Cultuur en Opvoeding.* Rotterdam: Lemniscaat.
- Epstein, J.L. (1986) Parents' reactions to teachers practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, Vol 86, no 3 pp 277 – 294
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, (9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001) Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, (1&2), 161-168.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92, (2), 367-376.
- Finders, C. & Lewis, M., (1994) Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*
- Geense, P. & Pels, T., (1998) *Opvoeding in Chinese gezinnen in Nederland.*
- Glick, J. & Hohmann-Marriot, B. (2007) Academic performance of young children in immigrant families: the significance of race, ethnicity and national origins. *International Migration Review*, Vol 41 issue 2, pp 371 – 402.
- Groot, W & Maassen van den Brink, H., (2006). *Stil vermogen. Een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid.* Den Haag: Universiteit van Amsterdam.

- Henderson, A.T., & Berla, N. (1997). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Herweijer, L., en Vogels, R., (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hooghiemstra, E., (2003). *Trouwen over de grens. Achtergronden van partnerkeuze van Turken en Marokkanen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Houtkoop, W., (1999). *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: Economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- IJzendoorn, M.H. van & Miedema, S. (1986). *De kwaliteit van kwalitatief onderzoek*. Geraadpleegd op 18 november 2011, op https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/1395/1/168_057.pdf.
- Kans, K. Lubberman, J., Van der Vegt, A.L., (2009). *Monitor Ouderbetrokkenheid in het Funderend Onderwijs*. Rotterdam: ECORYS.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4, 80-102.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., and Dunleavy, E. (2007). *Literacy in Everyday Life: Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy* (NCES 2007 – 480). U.S. Department of Education. Washington, D.C: National Center for Education Statistics.
- Lareau, A. (1987). Social Class differences in Family – School Relationships: The importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60: 73 – 85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer.
- Ledoux, G., Deckers, P., De Bruijn, E. & 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-Kohnstamm Instituut.
- Maccoby, E. E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington, *Handbook of Child Psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.

- Menheere, A. & Hooge, E., (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Neuman, W. Lawrence (2000). *Social Research Methods. Qualitative and quantitative approaches*. 4th edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Neuvel, J. en Van der Meijden, (2007). *Hoe bekend zijn wij met laaggeletterdheid? Een landelijk onderzoek naar het bewustzijn bij volwassenen van laaggeletterdheid in onze samenleving*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Onderwijsraad, (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad, (2010). *Ouders als partners*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parikh, N.S., Parker, R.M., Nurss, J.R., Baker, D.W. and Williams, M.V. (1996) Shame and health literacy: the unspoken connection. *Patient Education and Counseling*, 27, 33-39.
- Patton, M. Q., (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pels, T., Distelbrink, M., en Postma, L., (2009). *Opvoeding in de migratiecontext. Review van onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pena, D.C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94, (1), 42-54.
- Ramirez, A.Y. (2001). Parent involvement is like apple-pie: A look at parental involvement in two states. *The High School Journal*, Vol 85: 1.
- Reay, D., (1998). Rethinking Social Class, Qualitative perspectives on Class and Gender. *Sociology*.
- San, van, M. (1998). *Stelen en Steken. Delinquent gedrag van Curaçaose jongens in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Saunders, M., Lewis, P., en Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken in onderzoek* (3^e druk). Amsterdam: Pearson Education.
- Schaller, A., Oglesby Rocha, L., en Barshinger, D. (2007) Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their children despite their own low levels of education. *Early childhood education journal*, vol 34:5.
- Smit, F. & Driessen G., (2002) *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.

- Smit, F., Sluiter, R., en Driessen G.,(2006) *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Smit, F., Driessen G., en Sluiter, R. & Brus M.,(2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Sui – Chu, E., Willms, J., (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of Education*, Vol 69: 2.
- Tuk, B., (2010) *Je wilt je kind niet kwijtraken*. Utrecht: Pharos kennis- en adviescentrum migranten, vluchtelingen en gezondheid.
- Veen, A. en Van Erp, M. (1995) *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-KI/FAO
- Veenman, J., (2002) *De toekomst in Meervoud: Perspectief op multicultureel Nederland*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhoeven, J., Devos, G., Stassen, K. & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Vogels, R., (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- De Weerd, M. & Krooneman P. J., (2002). *Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam*. Amsterdam: Regioplan
- Weininger, E., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31. 375-402.

Bijlage 1 Topic list interviews

Algemeen: tijdens of na het interview wordt voor zover men dit zelf niet vertelt, gevraagd naar naam, gezinssamenstelling, aantal kinderen, woonplaats, leeftijd, werk, land van herkomst en hoe lang men al in Nederland woont. Alle antwoorden worden geanonimiseerd, er komen geen eigen namen terug in het onderzoek.

Kunt u iets vertellen over uw kinderen? Jongen/meisje, leeftijd, welke klas. Gaat het goed met de kinderen op school? Waar zijn ze goed in? Waar zijn ze minder goed in? Vindt u het belangrijk dat uw kinderen het goed doen op school? Ook informatie over jongere of oudere broers/zussen is welkom: gaan zij naar de peuterspeelzaal, kinderdagverblijf, middelbare school, welk niveau en welke klas?

Relatie ouder – school / ouderparticipatie

Wat vindt u van de school van uw kind? Heeft u weleens contact met iemand van school? Met wie? Waarover? Vindt u het contact fijn? Vindt u het belangrijk om contact met school te hebben? Waarom? Hoe houdt de school u op de hoogte van activiteiten op school? Vindt u dat je goed op de hoogte gehouden wordt over hoe het gaat met uw kind / over activiteiten? Zou u vaker contact willen hebben? Voelt u zich vrij om alles te bespreken? Wordt u weleens gevraagd om naar activiteiten te komen? Of om te helpen met activiteiten? Wat voor activiteiten zijn dat? Gaat u daar ook op in? Heeft u ook contact met andere ouders? Vraagt uw kind weleens of u ergens aan mee wilt doen op school of wilt komen kijken? Gaat u daar op in?

Laaggeletterdheid

U volgt nu een cursus om (beter) te leren lezen en schrijven. Hoe is dat gekomen? Helpt het u in het dagelijks leven? Is er veel veranderd? Lees je nu ook meer? Heb je (meer) contacten met andere mensen?

Eigen ervaringen met school / oorzaak laaggeletterdheid

Hebt u als kind zelf op school gezeten? Hoe vond u dat?

Rolopvattingen ouders en mate waarin zij zichzelf in staat achten die rol in te vullen

Vindt u het belangrijk dat ouders hun kind helpen om het goed te doen op school? Wat zouden ouders kunnen doen? Doet u dat zelf ook? Vindt u het ook belangrijk dat ouders actief zijn in de school? Op wat voor manier? Wat vindt u echt een taak van de school? Doen zij dat goed? Denkt u dat de school en ouders elkaar hierin kunnen helpen? Hoe zou dat kunnen?

strategieën om kinderen te helpen goed te presteren op school

Praat u weleens met uw kind over school? Hoe gaat dat? Heeft uw kind ook weleens huiswerk of opdrachten voor school? Gaat dat goed, huiswerk maken? Vragen ze weleens of je ze wilt helpen? Doet u dat ook?

Vertellen de kinderen u veel over school? Wat vertellen zij? Vraagt u daar zelf ook naar?

Wat doet u nog meer om je kind te helpen het goed te doen op school? Helpen anderen ook weleens? Kunt u uw kinderen beter helpen nu u een taalcursus volgt? Hoe was dat eerst?

Welke taal spreekt u thuis met de kinderen?

Ontwikkelingsstimulerend gedrag

Wat vindt u belangrijk in de opvoeding van uw kinderen? Gaat u weleens iets doen met uw kinderen? (thuis en buiten de deur) Wat doen jullie samen en hoe vaak doen jullie dat?

Wat vond u van het interview? Wilt u nog iets toevoegen?

Hartelijk dank voor uw medewerking!!

Bijlage 2 Tabellen kenmerken respondenten, per roltype

OVERLATENDEN											
	Naam	Land van herkomst	Hoogst genoten onderwijs	Jaren in NL	Aantal kinderen	M/V	Leeftijd	Burg. staat	Rol vader in gezin	Deelname cursus	Werkervaring
1	Saida	Marokko	Geen	27	7	V	42	Getrouwd	Aanwezig	Verplicht	Nee
2	Aijada	Marokko	3 jaar PO	19	3	V	40	Hertrouwd	Afwezig	Verplicht	Nee
3	Kadhija	Marokko	Geen	11	3	V	33	Getrouwd	Aanwezig	Verplicht	Nee
4	Youshra	Marokko	5 jaar PO	2	4	V	30	Getrouwd	Aanwezig	Verplicht	Nee
5	Bahia	Marokko	Geen	12	2, + 5 stief	V	31	Getrouwd	Aanwezig	Verplicht	Nee
6	Farida	Marokko	Geen	12	4	V	30	Getrouwd	Aanwezig Vrij passief	Verplicht	Nee
7	Awo	Somalië	Geen	6	9	V	40	Getrouwd	Aanwezig, actief	Verplicht	Nee
8	Blerta	Albanië	PO	20	6	V	45	Getrouwd	Aanwezig, analfabeet	Vrijwillig	Ja schoonmaakwerk

PARTICIPANTEN											
	Naam	Land van herkomst	Hoogst genoten onderwijs	Jaren in NL	Aantal kinderen	M/V	Leeftijd	Burg. Staat	Rol vader in gezin	Deelname cursus	Werkervaring
9	Jane	Suriname	MBO 3	30	2	V	38	Getrouwd	Aanwezig Kostwinner	Vrijwillig	Ja (verzorgende)
10	Julisa	Ned Antillen	MAVO 2 ^e jaar	16	3	V	33	Single	Afwezig	Vrijwillig	Ja ongeschoold (van alles)
11	Ruwenda	Ned Antillen	MBO 2	33	3	V	38	Getrouwd	Aanwezig, kostwinner	Vrijwillig	Ja (gastouder)
12	Nola	Ned Antillen	Huishoud school	12	4	V	38	Single	Afwezig	Vrijwillig	Ja schoonmaak
13	Difra	Marokko	Geen	13	5	V	37	Getrouwd	Kostwinner	Verplicht	Nee
14	Naima	Marokko	3 jaar PO	15	4	V	33	Hertrouwd	Werkloos, analfabeet	Verplicht	Nee
15	Mei Ling	China	Hoge school	6	2	V	35	Getrouwd	Kostwinner Weinig thuis	Vrijwillig	Ja administratief
16	Canny	China	als HAVO	0,8	1	V	32	Hertrouwd	Stiefvader actief	Vrijwillig	Sieraden maken (workshops)
17	Susanna	Armenië	als HAVO	0,8	2	V	37	Getrouwd	Afwezig (in buitenland)	Vrijwillig	Ja Terminale thuiszorg

AMBIVALENTEN											
	Naam	Land van herkomst	Hoogst-genoten onderwijs	Aantal kinderen	M/V	Leef-tijd	Burg. staat	Rol partner	Deelname cursus	Werkervaring	Oorzaak laaggeletterdheid
18	Natascha	Nederland	Praktijk	1	V	28	LAT	Stiefvader actief	Vrijwillig	Geen (Wajong)	Dyslexie
19	Sander	Nederland	Speciaal	2	M	38	Getrouwd	Kostwinner Actief	'Onder lichte dwang' van werkgever	Jaren gewerkt, nu afgekeurd ivm rug, werkt als vrijwilliger in plantsoenen-dienst	Dyslexie / adhd
20	Eric	Nederland	LTS A	2	M	40	Getrouwd	Kostwinner Actief	Vrijwillig	Jaren gewerkt als stukadoor, nu afgekeurd ivm trilling in hand (WAO)	Dyslexie
21	Rob	Nederland	LTS B	2	M	41	Getrouwd	Aanwezig Actief	Vrijwillig	Ja (werkt nu ook)	Kon niet mee / adhd

Bijlage 3 Tabellen kenmerken ouderbetrokkenheid, per roltype

OVERLATENDEN								
Naam	Saida	Aijada	Kadhija	Youshra	Bahia	Farida	Awo	Blerta
Kenmerken betrokkenheid								
Voorwaarden Scheppend	Internet, praten met kinderen	Internet	-	-	-	Internet, praten over school	internet	Praten over school, kinderen op tijd naar school
Onderwijs ondersteunend	Taalspelletjes (op uitnodiging kind)	-	-	Stimuleren hun best te doen	Praten over school, bibliotheek, Verhaaltje 'lezen'	Bibliotheek Monitoring activiteiten	Samen lezen, taalspelletjes (op uitnodiging kind)	Voorlezen ('met fouten') Monitoring activiteiten (huiswerk) 'beetje' helpen met rekenen
Informele participatie	-	-	Kijken bij zwemles, kinderboerderij	Kijkt in de klas (uitnodiging kind)	-	Kijken bij zwemles	-	-
Contact met school informeel	Gesprekjes met leraar Ouderkamer	Gesprekjes met leraar	Soms korte gesprekjes Ouderkamer	Soms korte gesprekjes Ouderkamer	-	Elke dag kort gesprekje	-	Soms korte gesprekjes
Contact met school formeel	Met man	-	Soms man, soms ik'	-	-	-	-	Alleen, sinds kort
Strategieën	Zet broer in	Bijles regelen, vraagt tante	Geen, kinderen doen alles alleen	Geen	Zet broertjes/ zusjes in		Zet broertjes/ Zusjes in	Zet broertjes / zusjes in
Barrières (subjectief)	Zorg om zoon, Stress, gezondheid, huishouden + cursus (tijd)	Zorgen om zoon, stress, gezondheid	Huishouden (tijd) Competenties	Taal (schaamte)	Taalbarrière kind/ouder Tijd: cursus /huishouden	Competenties	Taalbarrière kind/ouder, gezondheid, huishouden, competenties	Zorgen om zoon, gezondheid, angst dat kind boos wordt

PARTICIPANTEN									
Naam Kenmerken betrokkenheid	Jane	Julisa	Ruwenda	Nola	Difra	Naima	Mei Ling	Canny	Susanna
Voorwaarden Scheppend (eigen woorden)	Normen en waarden leren, praten	Praten, op tijd op school, goede opvoeding, begeleiden	Veel praten	Op tijd op school, schone kleren, begeleiden	-	Geen tv, gezond eten, vroeg naar bed, op tijd op school, aandacht	Op tijd naar school	Veel praten, op tijd op school	Veel praten
Onderwijs ondersteunend	Complimenten geven, stimuleren zijn best te doen	Monitoring huiswerk Huiswerk bespreken	Motiveren voor school, belang onderstrepen, helpen met huiswerk	Stimuleren: doe je best, voorlezen	Voorlezen	Bibliotheek, complimenten	indirect Praten over schooldag. Belang onderwijs onderstrepen Bibliotheek	Indirect; complimenten, monitoring activiteiten Bibliotheek	Belang onderwijs onderstrepen
Informele participatie	Activiteiten voor ouders	Ouderraad, hand & spandiensten	Ouderraad, hand & spandiensten	Ouderraad, hand & spandiensten	Overblijf- moeder	Helpt met alles	Kinderboerderij, helpen bij feest	-	-
Informeel contact met school	Frequent, gericht op samenwerking assertief	Frequent, assertief	Frequent, kent iedereen	Frequent, gericht op samenwerking, Ook met ouders	Frequent, korte gesprekken, ook contact met ouders	Frequent, gericht op leren onderwijsonder- steunend gedrag	Korte gesprekken	Informeel met docent, niet met ouders	Informeel met docent
Formeel contact met school	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig	Nee	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig	Ja, zelfstandig
Strategieën	Cursus volgen zodat ze later beter kan helpen met huiswerk	Kinderen de antwoorden op hun eigen vragen laten opzoeken, dat bespreken	Cursus volgen zodat ze beter kan helpen met Huiswerk (rekenen, computer) Oma, vader, zus in zetten	Cursussen volgen	Bijles voor kind	Bijles voor kind, inhuur voorlezer, zelf cursus volgen, juf vragen wat ze kan doen.	Ouders van NL vriendjes vragen	Vreemden aanspreken voor hulp	Geen
Barrières (subjectief)	Competenties (schrijven, computer)	Competenties (lezen en schrijven)	Competenties (rekenen, computer)	Taal (schaamte, ook tegenover kinderen)	Competenties (lezen, schrijven, rekenen, computer)	Competenties (lezen, schrijven, rekenen, computer)	Taal, kennis van geschiedenis	Taal, gebrek aan informatie- kapitaal	Geen energie (net in Nederland), gebrek aan informatie- kapitaal

AMBIVALENTEN				
Naam Kenmerken betrokkenheid	Natascha	Sander	Eric	Rob
Voorwaarden scheppend	Praten, goede opvoeding	Praten, goede opvoeding (respect), aandacht geven	Goede opvoeding (respect)	Op de hoogte zijn, problemen aankaarten bij school
Onderwijs ondersteunend	Belang school benoemen, praten over schooldag	Complimenten geven ('ook bij een zes')	Stimuleren, meehelpen ('als je kan') Disciplineren, controleren huiswerk Belonen bij goed rapport	Disciplineren (met zachte hand), Praten over schooldag, belang school benoemen
Informele participatie	-	-	- ("mijn vrouw vindt dat leuk")	Kinderen wegbrengen naar uitje, helpen met handvaardigheid
Contact met school informeel	Meest schriftelijk (speciaal onderwijs)	Nee	Nee	Ja bij wegbrengen (3x per week)
Contact met school formeel	Alleen	Ja, dat is belangrijk	Ja, maar liefst zo min mogelijk contact	Ja
Strategieën	Cursus volgen, Assertief opstellen om serieus genomen te worden op school	Straatslim maken met algemene kennis	Huiswerk kind intensief lezen, alleen overhoren wat hij zelf heeft begrepen Focus op overdracht algemene kennis	Bepaalde stukjes eruit halen bij overhoren, Dreigend opstellen om serieus genomen te worden door de school
Barrières (subjectief)	School neemt je soms niet serieus	Competenties Veel 'bekakte' mensen op school, voelt zich niet prettig	Competenties, schaamte hiervoor t.o.v. kinderen	Competenties Voelt zich niet op gemak op school: Veel 'bekakte' en hoogopgeleide ouders