

Een opvoedingsgemeenschap van ouders en school

*preventie van ontwikkelingsproblemen bij jongeren
in het vmbo in Nederland*

Praktijk, toekomstbeeld of illusie?

Deel 2 Een literatuurverkenning

Een onderzoek in opdracht van
Stichting Het Steunfonds Pro Juventute,
uitgevoerd door mw.dr. H. Impens,
onderzoeker NIVOZ



© NIVOZ en Stichting Het Steunfonds Pro Juventute
Driebergen, 2008

De inhoud van dit verslag mag niet zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Nivoz worden verveelvoudigd, gewijzigd en/of openbaar gemaakt, met uitzondering van de beperkingen die bij de wet zijn gesteld.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Inleiding.....	2
<i>Het vmbo toegelicht</i>	<i>2</i>
<i>De formele positie van ouders rondom het recht op informatie</i>	<i>2</i>
<i>Interne kwaliteitszorg en externe verantwoording.....</i>	<i>3</i>
<i>Verschuivingen in het onderwijs.....</i>	<i>4</i>
<i>Het communaliteitsmodel versus het diversiteitsmodel</i>	<i>5</i>
<i>Voortijdig schoolverlaten</i>	<i>5</i>
<i>Oorzaken van voortijdig schoolverlaten.....</i>	<i>7</i>
<i>De aanpak van voortijdig schoolverlaten.....</i>	<i>8</i>
<i>Invoering kwalificatieplicht per 1 augustus 2007.....</i>	<i>9</i>
Het belang van één opvoedingsgemeenschap ter preventie van ontwikkelingsproblemen	10
<i>De verhouding tussen school en gezin</i>	<i>10</i>
<i>Het belang van partnerschap.....</i>	<i>11</i>
<i>Educatief partnerschap, een ingewikkeld rollenspel</i>	<i>11</i>
<i>Pedagogische afstemming.....</i>	<i>12</i>
<i>Doelen van gelijkwaardig partnerschap.....</i>	<i>13</i>
Één opvoedingsgemeenschap is niet vanzelfsprekend	14
<i>Opvoeden en handelen.....</i>	<i>14</i>
<i>Het samenleven van ouderen en jeugdigen.....</i>	<i>14</i>
<i>Toenemende complexiteit en pluriformiteit van de samenleving</i>	<i>16</i>
<i>De afstemming van waardenoriëntaties in de praktijk</i>	<i>17</i>
De gemeenschappelijke taken van ouders en leerkrachten.....	21
<i>Definitie: Ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en partnerschap.....</i>	<i>21</i>
<i>De samenwerkingsinhoud</i>	<i>22</i>
<i>Een gemeenschappelijke basis.....</i>	<i>22</i>
<i>Praktische kenmerken van educatief partnerschap.....</i>	<i>23</i>
<i>De grondhouding bij partnerschap.....</i>	<i>24</i>
<i>Kritische succesfactoren voor partnerschap.....</i>	<i>24</i>
De samenwerkingsvormen	26
<i>De samenwerking van ouders en school.....</i>	<i>26</i>
<i>Schakels tussen school en thuis.....</i>	<i>27</i>
<i>Met ouderbetrokkenheid aan de slag.....</i>	<i>28</i>
<i>Het contact tussen leerkracht en ouders.....</i>	<i>29</i>
Het samenwerkingsproces	31
<i>De start van de samenwerking.....</i>	<i>31</i>
<i>Het ontwikkelen van een visie.....</i>	<i>31</i>
<i>Het traject dat ouders en school samen lopen</i>	<i>32</i>
<i>De school in actie</i>	<i>33</i>
<i>Onderwijsondersteuning door ouders.....</i>	<i>35</i>
Conclusie	36
Referenties.....	41

Samenvatting

Dit literatuuronderzoek betreft de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind en het belang van een opvoedingsgemeenschap van ouders en school ter preventie van ontwikkelingsproblemen bij leerlingen in het vmbo in Nederland. Verslag wordt gedaan van de belangrijkste bevindingen op dit gebied.

Er is in het vmbo in Nederland sprake van een onaanvaardbaar hoge schooluitval: ongeveer 50.000 leerlingen verlaten elk jaar hun school zonder diploma en verliezen daarmee een kans op werk. Motivatieproblemen die voortkomen uit de thuissituatie, worden door leerkrachten als belangrijkste reden genoemd voor de uitval van de leerlingen. Het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij de school lijkt daarom noodzaak om meer leerlingen op school te houden. Naast een problematische gezinssituatie kan een botsing tussen de thuissituatie en het schoolklimaat ook ten grondslag liggen aan het voortijdig schoolverlaten.

De relatie tussen ouders en school is erg belangrijk. Zij hebben een gemeenschappelijk belang, zij willen namelijk beiden optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen op school en thuis. Een kwetsbare jeugdige, veel vmbo-leerlingen worden hiertoe gerekend, is gebaat bij één opvoedingsgemeenschap van ouders en school. Deze kan de kans op een risicovolle ontwikkeling verkleinen. Uit de literatuur blijkt echter dat het niet vanzelfsprekend is dat ouders en school samen één opvoedingsgemeenschap vormen.

In principe zijn er drie groepen die het initiatief tot samenwerken van ouders en school kunnen nemen: de jongeren, de ouders en de leerkrachten. Het zou goed zijn wanneer jongeren vanwege hun belang dat initiatief zouden nemen, maar er zijn nog heel wat emancipatiegolven nodig voordat dat gebeurt. En zolang de ouders niet vanuit een georganiseerd verband kunnen handelen is het initiatief aan de school.

Inleiding

Het vmbo toegelicht

Het vmbo bestaat uit zogenaamde 'leerwegen' die aansluiten op het middelbaar beroepsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006). Het vmbo kent vier sectoren, met vaste vakkenpakketten. Een leerweg is de route die een leerling volgt na de tweejarige onderbouw, naar het onderwijs dat daarop aansluit. Alle vier de leerroutes leiden dus naar het middelbaar beroepsonderwijs. De vier leerwegen zijn: de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. Binnen de basisberoepsgerichte leerweg is een nieuw traject ingevoerd, namelijk het leerwerktraject. Dit is een leerwijze met meer ruimte voor stage of werk.

De doorstroommogelijkheden van de eerste drie leerwegen liggen dicht bij elkaar. De theoretische leerweg kan het beste worden vergeleken met het vroegere mavo. Deze leerweg geeft toegang tot de vakopleidingen en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs. De theoretische leerweg geeft bovendien de mogelijkheid om door te stromen naar het havo. De gemengde leerweg ligt qua niveau dicht bij de theoretische leerweg en bereidt de leerlingen voor op de vak- en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs. De kaderberoepsgerichte leerweg richt zich op de praktijk, maar bereidt de leerlingen ook voor op de vak- en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs. De vierde leerweg, de basisberoepsgerichte leerweg, bereidt uitsluitend voor op de basisberoepsopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs. Elke leerweg kent een keuze uit vier sectoren, namelijk techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw (Ministerie van OC&W, Ib.).

In het vmbo is de zogeheten zorgstructuur ingevoerd. Eén van de doelen in het vmbo is dat zoveel mogelijk leerlingen één van de leerwegen met een vmbo-diploma afsluiten. Voor leerlingen die bij het volgen van één van de leerwegen tijdelijke ondersteuning nodig hebben, is er het leerwegondersteunend onderwijs dit wordt ook wel het 'lwoo' genoemd. Leerlingen krijgen dan orthodidactische of orthopedagogische hulp. Daarnaast is er een groep leerlingen van wie wordt verwacht dat zij de leerwegen niet met een diploma zullen afsluiten, ook niet met langdurige extra ondersteuning. Voor die leerlingen is er het praktijkonderwijs. Dit is een speciale vorm van onderwijs, die leerlingen voorbereidt op een plaats op de regionale arbeidsmarkt (Ministerie van OC&W, Ib.).

De formele positie van ouders rondom het recht op informatie

Het wetboek bepaalt dat het bevoegd gezag ouders en leerlingen moet rapporteren over de vorderingen van de leerlingen, hierbij wordt echter niets vermeld over de frequentie. Op veel scholen wordt er gewerkt met een vaste gesprekscyclus van onder andere een kennismakingsgesprek, tienminutengesprekken en ouderavonden. Het is belangrijk dat het bij ouders bekend is of de school hen ook de mogelijkheid biedt om zelf een gesprek met de leerkracht of de schoolleider aan te vragen (van Dartel & Schellings, 2007).

Alle scholen dienen een leerling-administratie bij te houden (van Dartel & Schellings, Ib.). Hierin staan onder andere: notities over de bespreking van het kind door het schoolteam, notities van de gesprekken met ouders, speciale onderzoeken, de toets- en rapportgegevens en de plannen voor extra hulp aan het kind. Soms worden er ook schriftelijke observaties van leraren toegevoegd over de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind, de

werkhouding en de taakaanpak. Het leerling-dossier is strikt vertrouwelijk en ligt achter slot en grendel. Ouders hebben het recht tot inzage van de leerling-administratie. Naast dit inzagerecht hebben ouders tevens het recht te worden gehoord, in ieder geval wanneer het bevoegd gezag voornemens is ingrijpende maatregelen te nemen ten aanzien van het kind, wanneer zij van oordeel zijn dat dit in het belang is van het welbevinden van hun kind op school en buiten school (van Dartel & Schellings, Ib.). Het mag de goede werking van de school echter niet schaden. De ouders hebben geen ongelimiteerd recht op informatie. Wanneer omstandigheden hiertoe aanleiding geven, kan het bevoegd gezag of de schoolleiding beslissen de directe communicatie tussen de ouders van een leerling en de groepsleerkracht, tijdelijk, te verbreken en eventueel een afkoelingsperiode in te voeren.

Interne kwaliteitszorg en externe verantwoording

De kwaliteitswet 1998 verenigt interne kwaliteitszorg met externe verantwoording. Het bevoegd gezag kiest instrumenten om het kwaliteitsbeleid planmatig aan te pakken en verantwoording af te leggen aan ouders en andere belanghebbenden. Naast de kwaliteitszorg regelt de kwaliteitswet van 1998 ook een aantal documenten dat scholen in dat kader moeten opstellen: een schoolplan, een schoolgids en een klachtenregeling. Het schoolplan en de schoolgids maken een dialoog mogelijk tussen omgeving en school over de kwaliteit van het onderwijs. Tevens zorgen deze documenten ervoor dat ouders, leerlingen en personeel via de medezeggenschapsraad invloed kunnen uitoefenen op deze kwaliteit (van Dartel & Schellings, 2007).

In het schoolplan beschrijft de school hoe ze aan de bewaking en verbetering van de kwaliteit werkt. Het schoolplan wordt vierjaarlijks aangepast. Hoofdbestanddelen van het schoolplan zijn het onderwijskundig en personeelsbeleid en het beleid met betrekking tot de verbetering van kwaliteit van het onderwijs. De schoolgids is een informatief document voor ouders en leerlingen. Hierin moeten alle protocollen rond informatiestromen naar ouders opgenomen worden. Tevens biedt de schoolgids de mogelijkheid aan de school om zich te profileren in hoe de school denkt over communicatie met en betrokkenheid van en naar de ouders. Uiteraard moet dit zichtbaar zijn in het totale handelen van al het personeel in de school en moet het niet bij een papieren beschrijving in de schoolgids blijven. De Inspectie ziet er op toe dat wat in de schoolgids is vermeld ook in werkelijkheid in praktijk wordt gebracht. Sinds 1998 is het Klachtrecht voor het onderwijs vastgelegd in de wet. Scholen voor basis- en voortgezet onderwijs zijn sindsdien wettelijk verplicht om een onafhankelijke klachtvoorziening ten bate van leerlingen, ouders en personeel te treffen, voor de behandeling van klachten over maatregelen, nalatigheid en gedrag van bevoegd gezag, personeel en de Permanente Commissie Leerlingenzorg. In het voortgezet onderwijs geldt de regeling ook voor leerlingen. Deze regeling heeft drie soorten functies, namelijk een rechtsbeschermingfunctie, een signaalfunctie en een communicatiefunctie. Vooral deze laatste functie is van belang voor de relatie tussen ouders en school, omdat het behandelen van klachten een bijdrage kan leveren aan de verbetering van de communicatie tussen school, leerlingen en ouders (van Dartel & Schellings, Ib.).

Verschuivingen in het onderwijs

De bestuurlijke verhoudingen in het onderwijs zijn de afgelopen jaren behoorlijk veranderd (van Dartel & Schellings, 2007). Het onderwijsbeleid wordt al jaren gedecentraliseerd (van Wijk, 2005). Om te zorgen voor maatwerk, integrale beleidsvoering, efficiëntie, inspraak en slagvaardigheid probeert men een minder normerende werking van de regelgeving uit te laten gaan (De Groot, 2005). Scholen krijgen door de decentralisatie meer autonomie. Dit wordt over het algemeen als een grote vooruitgang ervaren, aangezien het onderwijs kan worden aangepast aan de vraag van de leerlingen.

Doordat scholen steeds meer beslissingsvrijheid krijgen, worden ze steeds autonomer met betrekking tot inzet van financiën, personeel en de vormgeving van het onderwijskundige beleid (van Dartel & Schellings, 2007). Er is tevens een verschuiving in de verantwoording waarneembaar. Scholen dienen aan hun omgeving, de belanghebbenden, verantwoording af te leggen over hun beleid en opbrengsten van het onderwijs. Deze toenemende zelfsturing van scholen heeft geleid tot een veranderde visie op de rol van ouders en leerlingen in het schoolgebeuren.

De scholen waarschuwen dat gemeenten de taken die eigenlijk aan de scholen zijn overgedragen niet over moeten gaan nemen. In dat geval leidt decentralisatie immers niet tot autonomievergroting maar eerder tot meer bemoeienis met de scholen. Daarnaast geven scholen aan dat ze aan de ene kant door de autonomie meer vrijheid krijgen, maar dat dit aan de andere kant zorgt voor veel extra bureaucratie. De kloof tussen schoolbesturen en ouders wordt groter door de professionaliseringsslag die de schoolbesturen maken. Bovendien is de groep ouders die past binnen het overheidsbeleid kleiner dan men wenst: er zijn veel verschillende typen ouders, van uiterst kritische volgers van de school en betrokken hulpouders tot ouders die nooit een voet over de schooldrempel zetten (van Iersel, 2006).

De grotere vrijheid die schoolmanagers hebben gekregen heeft, naar het oordeel van sommigen, vooral geleid tot vage en moeilijk te evalueren competentiedoelen en niet onderbouwde ‘innovatieve’ onderwijsconcepten. Nederland besteedt verhoudingsgewijs minder geld aan onderwijs dan de ons omringende landen en behoort in de Europese Unie op onderwijsgebied tot de kleinste investeerders.

Tweederde van de leerlingen in het voortgezet onderwijs gaat naar het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Deze scholen worden geconfronteerd met een combinatie van problemen. Té verschillende leerlingen gaan naar het vmbo, van kinderen die vroeger naar het speciaal onderwijs gingen tot vroegere mavo-leerlingen. Veel vakken hebben bovendien een hoog theoretisch gehalte, wat voor praktisch ingestelde leerlingen te zwaar uitpakt. Volgens velen is de schoolgrootte ook een probleem. De scholen zoeken versterking van hun individuele autonomie in samenwerking met andere scholen, die in veel gevallen tot schaalvergroting heeft geleid (van Dartel & Schellings, 2007). Op vmbo-scholen is het gevoel van veiligheid onder de leerlingen gemiddeld aanmerkelijk lager dan op andere scholen (Van der Vegt et al., 2005).

Er is in het vmbo sprake van een onaanvaardbaar hoge schooluitval: circa 50.000 leerlingen verlaten elk jaar hun school zonder diploma en verliezen daarmee een kans op werk. Het ingewikkelde stelsel met leerwegen en sectoren, leerwegondersteunend onderwijs en theoretische vakken, werkt voor leerlingen vaak demotiverend. Na een vierjarige opleiding op een school voor vmbo moeten leerlingen overstappen naar een Regionaal Opleidingscentrum, ook daar wachten hen weer ingewikkelde keuzemogelijkheden, met talrijke niveaus en specialisaties.

Het communaliteitsmodel versus het diversiteitsmodel

De overheid heeft kerndoelen voorgeschreven, die primair zijn geformuleerd om het aanbod van onderwijsinhouden te sturen. Scholen hebben hierop invloed door ondermeer de keuze van leermethoden (van Es et al., 2002). De inbreng van ouders is in deze opvatting beperkt: het gebruik van de kerndoelen veronderstelt de instemming van de ouders en is tegelijkertijd uitdrukking van de gedachte dat wat goed is voor de één, goed is voor de ander. Een ideaalmodel voor ouderbetrokkenheid zou moeten aangeven hoe ouders en school de kerndoelen zo goed mogelijk kunnen realiseren. Wat er op school aan de orde komt en welke doelen worden nagestreefd, staat niet ter discussie.

Uit onderzoek naar de schoolkeuze van ouders (Bronneman-Helmers & Taes, 1999) blijkt dat veel ouders deze opvatting lijken te steunen. De inhoud van het programma speelt bij de schoolkeuze nauwelijks een rol. Vooral laag opgeleide en allochtone ouders gaan ervan uit dat alle scholen min of meer hetzelfde onderwijsaanbod hebben en vergelijkbare doelen nastreven. Deze opvattingen en deze situatie worden aangeduid als het communaliteitsmodel.

De overheid lijkt ook met die communaliteitsmodel te werken, door kerndoelen te formuleren en door de inspectie daarop toezicht te laten uitoefenen. De overheid biedt echter tegelijkertijd via regelgeving, weliswaar in beperkte mate, mogelijkheden tot veelvormigheid. Dit streven naar veelvormigheid wordt in extreme vorm aangeduid als het diversiteitsmodel (van Es et al., 2002). Inhoudelijk bestaan er wel degelijk verschillen. Scholen en leerkrachten vatten de kerndoelen in zekere zin op als een soort 'keuzemenu', waaruit sommige kerndoelen meer aandacht krijgen dan andere. Bij de analyse van de waarde en de mogelijkheden van ouderbetrokkenheid, kunnen het communaliteitsmodel en het diversiteitsmodel gebruikt worden.

In het communaliteitsmodel verwijst ouderbetrokkenheid naar de wijze waarop ouders en de school, afzonderlijk en in onderlinge overeenstemming, zoveel mogelijk kerndoelen zo goed mogelijk realiseren (van Es et al., Ib.). De taken kunnen gericht zijn op de voorschoolse of op de schoolse periode en kunnen worden uitgevoerd door ouders en/of leerkrachten. Daarnaast kunnen de taken met elkaar samenhangen en elkaar overlappen. Een aantal voorbeelden van zulke taken zijn: adaptief onderwijs, het signaleren van leerproblemen en huiswerkbegeleiding. Het diversiteitsmodel gaat ervan uit dat niet alle scholen dezelfde doelen nastreven (van Es et al., Ib.). In dit model is een goede relatie tussen ouders en school dan ook veel belangrijker. Om voldoende ouders te interesseren, moeten scholen zich immers profileren en zich onderscheiden van andere scholen. Hoewel scholen zich op verschillende onderwerpen profileren, lijken voor het diversiteitsmodel vooral de volgende twee topics van belang: de afstemming van de waardenoriëntatie van de school met de waardenoriëntatie van de ouders en de extra activiteiten en faciliteiten die de school biedt.

Voortijdig schoolverlaten

De prestaties van Nederlandse leerlingen zijn goed in vergelijking met die in andere landen, zeker als ze worden afgezet tegen de relatief lage uitgaven (Onderwijsraad, 2005). Bij internationaal vergelijkende toetsen scoren de Nederlandse leerlingen goed, de keuzevrijheid voor onderwijsdeelnemers is groot, evenals de mate van autonomie van onderwijsinstellingen. Het Nederlands onderwijsstelsel kent echter ook zwakke punten, één daarvan is het hoge aantal voortijdig schoolverlaters (van Wijk, 2005). In principe zijn jongeren in het vmbo

volledig leerplichtig, een minderheid is partieel leerplichtig. De jongeren worden bij uitval gezien als ongediplomeerde voortijdig schoolverlaters.

Van Wijk (Ib.) stelt dat er in de hogere leerjaren meer uitval plaatsvindt dan in de eerste leerjaren. Daarnaast concentreert het voortijdig schoolverlaten zich in de grote steden, in de rest van het land is het probleem beter onder controle. Volgens het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2007) vindt de meeste schooluitval plaats tussen 17 en 18 jaar en is de overstap van het vmbo naar het mbo een groot struikelblok. Daarnaast blijkt dat 55% van de voortijdig schoolverlaters van het mbo komt en 25% van het vmbo. Zestien procent van de leerlingen van vmbo-4 haalt geen diploma of gaat geen vervolgopleiding doen.

Het vmbo wordt inhoudelijk bekritiseerd door de Algemene Rekenkamer (van Wijk, 2005). Zij vindt dat met name in de eerste twee jaar van het vmbo veel te hoge eisen worden gesteld aan de leerlingen. Er zijn teveel vakken en ze zijn te theoretisch. Bovendien kunnen veel leerkrachten niet goed omgaan met het grote aantal leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Deze leerlingen ontvangen niet de begeleiding die zij nodig hebben waardoor de kans op uitval groot wordt. Ook leerkrachten denken dat de inhoud van de opleiding vaak de reden is van het voortijdig schoolverlaten en dat de vmbo opleiding veel te theoretisch is geworden. Hierdoor is voor veel leerlingen het onderwijs niet meer interessant en ligt voor anderen de moeilijkheidsgraad van de stof te hoog. De leerkrachten pleiten daarom voor minder theoretische vakken en meer mogelijkheden voor koppeling aan de praktijk. Motivatieproblemen die voortkomen uit de thuissituatie worden echter door de leerkrachten als belangrijkste reden genoemd voor de uitval van de leerlingen. Het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij de school lijkt daarom noodzakelijk om meer leerlingen op school te houden (van Wijk, Ib.). Uit onderzoek van de Nationale Scholierenmonitor (van der Vegt et al., 2005) blijkt dat bijna 90% van de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland de ouders van de leerlingen actief en regelmatig bij de schoolloopbaan van hun kind betreft. Het blijkt echter dat slechts op 39% van de scholen voor voortgezet onderwijs ouders die weinig bekend zijn met het Nederlands onderwijssysteem actief benaderd worden om hen daaromtrent te informeren, het gaat hier met name om ouders in achterstandssituaties en allochtone ouders. Daarnaast worden ouders uit minderheidsgroepen vaak, bewust of onbewust, door scholen buitengesloten, doordat er activiteiten georganiseerd worden die een bepaalde mate van kennis van de meerderheidscultuur en kennis van het onderwijssysteem vereisen (Trumbell et al., 2003).

Voor wat betreft problemen op schooldidactisch niveau, wordt het oplossen hiervan vaak aan de scholen zelf overgelaten (van Wijk, 2005). Scholen mogen zelf bedenken hoe ze de leerlingen beter bij de school kunnen betrekken, hetzelfde geldt voor het vergroten van de ouderbetrokkenheid. Er kan voorkomen worden dat scholen er alleen voor komen te staan door informatie over zogenaamde good practices op een structurele manier uit te wisselen.

Het arbeidsmarktperspectief van jongeren met alleen een diploma op basisschool- of voortgezet onderwijsniveau is matig tot slecht (van Wijk, Ib.). Opvallend is dat het arbeidsperspectief van leerlingen die de gemengde, kaderberoepsgerichte, of basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo hebben gevolgd het slechtst is, maar dat de werkloosheidscijfers voor deze groepen lager zijn dan die van andere jongeren met alleen een diploma op voortgezet onderwijsniveau. Dit komt doordat deze leerlingen vaak terecht komen in ongeschoolde, tijdelijke baantjes. Hierdoor is hun perspectief op de lange termijn niet goed. Ook de gemiddelde baanzoekduur is voor lager opgeleiden korter dan voor hoger opgeleiden. Het gemiddeld maandloon stijgt over het algemeen bij het afronden van een hogere opleiding.

Oorzaken van voortijdig schoolverlaten

Vaak is een combinatie van verschillende factoren op verschillende niveaus de werkelijke oorzaak van de schooluitval (van Wijk, 2005). Voortijdig schoolverlaten wordt wel gezien als het eindpunt van een proces dat begint als de leerling terecht komt in de negatieve spiraal van slechte prestaties en een daaruit voortvloeiende demotivatie. Demotivatie kan leiden tot een verminderde aandacht voor school en tot spijbelgedrag.

Meer dan de helft van de voortijdig schoolverlaters heeft problemen met de leerkrachten, ongeveer tien procent ook met zijn medeleerlingen (Onderwijsinspectie, 2000). Twintig procent van de voortijdig schoolverlaters is in aanraking geweest met justitie, iets meer dan vijftig procent met de jeugdzorg. Over het algemeen geldt dat hoe hoger de vooropleiding is, hoe lager de kans op uitval is.

De sociaal economische status van leerlingen die het onderwijs voortijdig verlaten is gemiddeld lager dan van schoolblijvers (van Wijk, 2005). Een sociale omgeving die te weinig garanties, veiligheid en vertrouwen biedt, vergroot de kans op voortijdig schoolverlaten (Coleman, 1988). Leerkrachten zien de thuissituatie als voornaamste oorzaak van het schoolverlaten. Vaak vinden leerkrachten dat ouders hun kinderen niet genoeg motiveren. Volgens Bourdieu ligt onder andere de botsing tussen de thuissituatie en het schoolklimaat ten grondslag aan het schoolverlaten (Dekkers, 2003). Discrepantie tussen de waarden en normen in de thuissituatie en die op school kan leiden tot het voortijdig verlaten van de school, doordat leerlingen zich niet thuis voelen en/of ze wangedrag zijn gaan vertonen (Dekkers, 2003 & Bakker, 2002). Bij allochtone gezinnen is de discrepantie tussen thuis- en schoolcultuur vaak erg groot, daarnaast spelen voor deze groep ook taalproblemen en een traditioneel beroepsperspectief een rol. Te hoge of te lage aspiraties van ouders vergroten de kans op uitval aanzienlijk. Het is dan ook belangrijk dat de betrokkenheid van de ouders bij de school groot is (Dekkers, 2003).

Ook een problematische gezinssituatie op zich kan de oorzaak zijn van het niet meer op school verschijnen. Te denken valt aan verwaarlozing of misbruik, maar ook aan materiële belemmeringen. Als de opvoeding leidt tot een gebrek aan zelfstandigheid en ondersteuning wordt de kans op uitval nog groter. Volgens de scholen is het gebrek aan ambulante en intensieve begeleiding voor gezinnen echter groot. Door lange wachtlijsten en bureaucratisering bij Bureau Jeugdzorg is snel ingrijpen in de gezinssituatie onmogelijk (van Wijk, 2005).

Een andere factor die een belangrijke rol speelt in het voortijdig schoolverlaten is het schoolklimaat. Veel leerlingen hebben het idee dat de school en de leerkrachten geen interesse in hen hebben, dat komt bijvoorbeeld door het onopgemerkt blijven van spijbelen. Leerlingen geven aan dat dit gevoel van desinteresse demotiverend werkt. Ook omgang- en onderwijsstijlen van leerkrachten die leerlingen het gevoel geven dat ze niet serieus genomen worden, werken demotiverend (Stevens et.al., 2004; van Wijk, 2005). Ook inhoudelijke ontwikkelingen in het onderwijs kunnen slechte prestaties bij de leerlingen tot gevolg hebben. Zo stelt de Algemene Rekenkamer (2005) dat met name de vmbo-basis en vmbo-kader opleidingen de laatste jaren zwaarder zijn geworden door een toename van het theoretisch gehalte ervan. Ruim 20 procent van de vmbo-leerlingen zou door de hogere eisen in de problemen komen (van Wijk, 2005).

De aanpak van voortijdig schoolverlaten

De huidige aanpak van het voortijdig schoolverlaten is met name gericht in het vmbo en op de overgang tussen vmbo en mbo. Preventie vindt plaats middels doorlopende, individuele leerwegen zodat het onderwijs wordt aangepast aan de individuele leerling. Er wordt een voorzichtig begin gemaakt met het vergroten van het aandeel van het leren in arbeidsorganisaties in het vmbo-basis. Daarnaast wordt het belang van persoonlijke begeleiding benadrukt en probeert de Rijksoverheid problemen met het jeugdbeleid aan te pakken middels de operatie JONG. Zij verleent tevens subsidie aan nieuwe schooltypen die leren aantrekkelijker willen maken voor leerlingen. Gemeenten nemen maatregelen middels het GOA, het Grote Stedenbeleid en het Onderwijskansenbeleid. Vaak komen hier regionale projecten uit voort. Voor niet-plaatsbare jongeren zijn Time-Out projecten ontwikkeld (van Wijk, 2005).

Via de leerplichtwet en de RMC-wet, waarmee geprobeerd wordt om de schoolverlaters terug te leiden naar het onderwijs of naar een passende plek op de arbeidsmarkt, krijgt het curatieve beleid vorm (de RMC-wet staat voor 'Wet houdende regels inzake de regionale Meld- en Coördinatiefunctie voortijdig schoolverlaten'). Scholen ervaren het overheidsbeleid als niet-doeltreffend en willen liever de autonomie en de middelen tot hun beschikking krijgen om de problemen zelf op te lossen. Ze vinden dat het voortijdig schoolverlaten vraagt om creatieve, vaak individuele, oplossingen en willen daarom structurele veranderingen in de school in plaats van tijdelijke externe projecten. Bovendien moet de bureaucratie afnemen (van Wijk, Ib.).

Volgens van Wijk (Ib.) wordt er bij de huidige aanpak van het voortijdig schoolverlaten teveel naar gemiddelden gekeken. Het is van belang om de verschillende groepen schoolverlaters zo goed mogelijk te onderscheiden, aangezien de verschillen tussen de groepen groot zijn. De specifieke problematiek van veel groepen is nog onbekend, waardoor het de vraag is of het beleid, zowel preventief als curatief, zo doeltreffend is. Volgens van Wijk (Ib.) kan het voortijdig schoolverlaten beter worden aangepakt door scholen een grotere autonomie te geven. Daarnaast heeft zij een aantal aanbevelingen. Ten eerste benadrukt zij dat het belangrijk is om na te gaan wat precies de problemen zijn. Vergaande en gedifferentieerde registratie is van belang om een compleet beeld te krijgen van de problematiek. Door koppeling van registratiesystemen kan achterhaald worden voor welke groepen schoolverlaters de situatie zorgwekkend is en in welke regio's de problemen groot zijn. Vervolgens moeten die problemen aangepakt worden. Scholen die met problemen kampen zullen door vergroting van hun autonomie in staat zijn om zelf het voortijdig schoolverlaten aan te pakken. Daarvoor dienen zij voldoende middelen tot hun beschikking te krijgen. Een grote ouderbetrokkenheid bij de scholen is van belang, omdat het verhogen van de ouderbetrokkenheid een gunstig effect heeft op het aantal voortijdig schoolverlaters (Junger-Tas, 2002). Ouders moeten worden betrokken bij de vorderingen en prestaties op school en bij de keuzes die worden gemaakt. Ook het aspiratieniveau van de ouders zou hoger moeten kunnen zijn. Verder is het van belang dat ouders gestimuleerd worden hun kinderen te ondersteunen bij hun schoolwerk. Tenslotte is het belangrijk dat er optimaal geprofiteerd wordt van de oplossingen. De ontwikkelde initiatieven moeten geëvalueerd worden. Met behulp van goede communicatie kunnen alle scholen en jongeren profijt hebben van effectieve initiatieven. Good practices moeten beter worden gecommuniceerd. Eventueel zouden onderwijsondersteunende instituten zoals onderwijsbegeleidingsdiensten een rol kunnen spelen in het zichtbaar maken van de initiatieven naar andere scholen en gemeenten (van Wijk, 2005).

Invoering kwalificatieplicht per 1 augustus 2007

In haar troonrede van 2006 sprak koningin Beatrix over het probleem dat veel jongeren hun school niet afmaken. Om de schooluitval in de leeftijdsgroep zestien tot achttien jaar terug te dringen is in de Leerplichtwet 1969 de kwalificatieplicht tot de achttiende verjaardag ingevoerd (Ministerie van OC&W, 2007). Met de invoering van deze kwalificerende leerplicht verwacht het kabinet dat 19.000 extra leerlingen een mbo2-, havo- of vwo-diploma, de zogenaamde startkwalificatie, zullen behalen. Aan het begin van het schooljaar 2007-2008 is een grote publiekscampagne gestart, vooral gericht op jongeren, onder het motto 'Je moet verder leren dan je neus lang is'.

In de oude situatie, vóór 1 augustus 2007, waren de leerlingen volledig leerplichtig tot het einde van het schooljaar waarin ze zestien jaar werden. Daarna waren ze partieel leerplichtig tot het einde van het schooljaar waarin ze zeventien jaar werden. Deze partiële leerplicht bleek in de praktijk moeilijk te handhaven. Met als gevolg dat veel zestien- en zeventienjarigen het onderwijs voortijdig verlieten (Ministerie van OC&W, Ib.). De kwalificatieplicht gaat gelden voor jongeren die nog geen achttien jaar zijn, nog geen startkwalificatie hebben behaald en de volledige leerplicht achter de rug hebben. Zij zijn kwalificatieplichtig tot hun achttiende verjaardag, of tot het moment dat zij een mbo2-, havo- of vwo-diploma hebben behaald. Dit betekent concreet dat deze jongeren een volledig onderwijsprogramma moeten volgen dat is gericht op het behalen van een startkwalificatie. Hieronder vallen de vmbo-, havo- en vwo-opleidingen in het voortgezet onderwijs en de beroepsopleidende leerweg en de beroepsbegeleidende leerweg in het middelbaar beroepsonderwijs.

Het belang van één opvoedingsgemeenschap ter preventie van ontwikkelingsproblemen

De verhouding tussen school en gezin

Naar de Ruyters opvatting (2007) zijn er twee visies mogelijk op de verhouding tussen gezin en school. In de eerste visie zijn het gezin en de school twee autonome opvoedingsverbanden. De relatie tussen deze verbanden kan beschreven worden met het begrip sociale steun. De relatie varieert dan met de mate van sociale steun die het ene verband biedt aan het andere. De sociale steun is gering wanneer er slechts sprake is van incidentele informatie uitwisseling en de steun is sterk wanneer er eenzijdig dan wel wederzijdse ondersteuning plaatsvindt (de Ruyter, 2007). In de andere visie vormen het gezin en de school één opvoedingsgemeenschap met twee subsystemen. Er is een gemeenschappelijk opvoedingsdoel en de wijze van opvoeden toont familiegelekenis. Het functioneren van de opvoedingsgemeenschap kan beschreven worden met de begrippen cohesie, coördinatie en co-regulatie. De gemeenschap functioneert adequaat wanneer er voldoende betrokkenheid tussen ouders en leerkrachten bestaat, wanneer de taken adequaat verdeeld zijn en wanneer de zeggenschap adequaat geregeld is. Het ligt aan de omstandigheden met welke visie er het beste gewerkt kan worden. Er moet gewerkt worden vanuit die visie waarmee het belang van de jeugdige het beste gediend wordt (de Ruyter, Ib.). Wanneer de jeugdige voor zijn adequate handelen sterk afhankelijk is van opvoeders, dan is het in zijn belang wanneer alle opvoeders een overeenkomstig opvoedingsaanbod doen. De jeugdige zal dan baat hebben bij een situatie waarbij het gezin en de school één opvoedingsgemeenschap vormen. Wanneer de jeugdige min of meer zelfstandig kan handelen dan kan hij gebruik maken van autonome opvoedingsverbanden. Veelal betekent dit dat de jeugdige tijdens het opgroeien ervaart dat hij van deelnemer aan één opvoedingsgemeenschap deelnemer wordt van autonome opvoedingsverbanden. Het is dus in het belang van een kind dat naar groep 1 van het basisonderwijs gaat, dat hij ervaart dat het gezin en de school één opvoedingsgemeenschap vormen, terwijl een eerstejaarsstudent aan de universiteit gebaat is bij de autonomie van zijn gezin en zijn universiteit.

Deze opvatting heeft als consequentie dat een kwetsbare jeugdige gebaat is bij één opvoedingsgemeenschap en jongeren in het vmbo vallen hier onder (de Ruyter, Ib.). Die ene opvoedingsgemeenschap is noodzakelijk om de kans op een risicovolle ontwikkeling te verkleinen. De Ruyter (Ib.) onderscheidt twee risicofactoren voor vmbo-leerlingen. De eerste risicofactor is de diversiteit van de leerlingen in het vmbo-onderwijs, deze diversiteit is groter dan die in de andere vormen van voortgezet onderwijs. De tweede risicofactor bij leerlingen in het vmbo-onderwijs is de lastige ontwikkelingsfase waarin zij zich bevinden. De vmbo-periode valt samen met de voor elke jongere lastige fase van de adolescentie. De Ruyter (Ib.) stelt dat ouders en leerkrachten van leerlingen in het vmbo-onderwijs aan één opvoedingsgemeenschap dienen te werken. Er is namelijk een grote kans dat de jongeren in het vmbo met een verzwaarde ontwikkelingstaak te maken krijgen en de aard van die verzwaarde ontwikkelingstaken kan verschillen. Het samen zijn van jongeren met een diversiteit van verzwaarde ontwikkelingstaken kan de kans op een stangerende ontwikkeling sterk doen toenemen.

Het belang van partnerschap

De relatie tussen ouders en school is erg belangrijk (Beek, van Rooijen en de Wit, 2007). Zij hebben een gemeenschappelijk belang, namelijk dat er optimale omstandigheden zijn voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, op school en thuis. Ouders en school kunnen samen meer voor een kind tot stand brengen dan ieder afzonderlijk. Uit onderzoek blijkt dat ouders met hun verwachtingen en belangstelling voor wat hun kind meemaakt op school de ontwikkeling van hun kind positief kunnen beïnvloeden (Epstein & Sanders, 2000; Epstein, 2002; Henderson & Berla, 1994). Partnerschap kan van invloed zijn op de onderlinge relaties tussen ouders die hun kind op dezelfde school hebben en op de relaties van ouders met de schoolgemeenschap. Daarnaast kan het ook bijdragen aan een veilig klimaat binnen de school, kan het de deelname van ouders aan allerlei programma's bevorderen en kan het opvoedend handelen thuis beïnvloeden. Tot slot blijkt dat partnerschap de professionals kan ondersteunen bij de uitvoering van hun werk en tot meer werkplezier kan leiden. Niet alleen betrokkenheid van de ouders bij het schoolleven van hun kind heeft een positieve invloed, ook een grote betrokkenheid van de school bij de thuissituatie van de kinderen kan hun welbevinden ten goede komen (Beek, van Rooijen en de Wit, 2007).

In de relatie tussen scholen en ouders komen nog vaak andere rollen voor dan de partnerrol (de Wit, 2005). De keuze voor partnerschap met ouders is een bewuste keuze voor een manier van met elkaar omgaan. Scholen kiezen steeds vaker voor vormen van educatief partnerschap, de Wit (Ib.) noemt verschillende ontwikkelingen in en rondom scholen die hiertoe leiden. Educatieve partnerschappen met andere organisaties kunnen andere leeromgevingen of leerbronnen binnen het bereik van de leerlingen brengen. Scholen beseffen steeds sterker dat de schoolontwikkeling en de professionele ontwikkeling van de medewerkers gebaat zijn bij een schoolspecifieke invulling, daarom zoeken scholen ook hiervoor naar educatieve partners. Scholen positioneren zich steeds vaker als onderdeel van een bredere educatieve of pedagogische infrastructuur. Dat vergt samenwerking met tal van organisaties. Soms leiden die partnerschappen tot structurele samenwerkingsconstructies, zoals een school met een voorschool, of een brede school. Steeds duidelijker wordt dat ouders niet meer de enigen zijn die opvoeden. Scholen houden zich steeds nadrukkelijker bezig met de ontwikkeling van waarden en normen, bevordering van integratie, ontwikkeling tot actief burgerschap, bevordering van sociale cohesie, kortom met opvoeding. Dit proces vraagt om afstemming en juist bij opvoedingsproblemen lopen scholen snel tegen hun grenzen aan. Ook dat is een aanleiding voor, een versterking van, educatief partnerschap met ouders en met andere instellingen.

Educatief partnerschap, een ingewikkeld rollenspel

Scholen merken dat er bij de ontwikkeling naar educatief partnerschap met ouders sprake is van een ingewikkeld rollenspel. Ouders kunnen in relatie tot de school verschillende rollen aannemen, bij elke rol is voor de school een complementaire rol denkbaar (de Wit, 2005).

Tabel 1. Rollen van ouders en de school

Rollen van ouders	Complementaire rollen van de school
a. bestuurder of ‘constituent’ en daarmee opdrachtgever	a. uitvoerder van opdrachten van het bestuur
b. ‘leverancier’ van kinderen	b. ‘afnemer’ van kinderen
c. consument of klant, afnemer van diensten	c. leverancier van diensten of dienstverlener
d. stakeholder of belanghebbende, en exponent van de lokale gemeenschap, die rekenschap vraagt	d. eindverantwoordelijke die rekenschap en verantwoording aflegt aan zijn stakeholder/ de lokale gemeenschap
e. participant en leverancier van diensten	e. gebruiker van diensten van de ouder
f. gelijkwaardige partner	f. gelijkwaardige partner

Dit rollenspel is vaak impliciet en ingewikkeld. Ook kunnen er tal van complicaties optreden. De Wit (Ib.) noemt bijvoorbeeld: veel van deze rollen komen naast elkaar voor, de school past haar eigen rol niet altijd aan, rollen staan nogal eens op gespannen voet en een bepaalde ouderrol kan zo dominant zijn, dat het een school moeilijk gemaakt wordt om vast te blijven houden aan haar eigen visie.

Wanneer het rollenspel impliciet blijft, blijft het niet alleen gecompliceerd, maar kan het ook tot vervelende consequenties leiden. Elke rol brengt een verwachtingspatroon met zich mee. Indien de rollen van ouders en school elkaar niet aanvullen, is de kans op teleurstellingen of zelfs botsingen groot. De ouder kan op grond van zijn rolkeuze wel bepaalde verwachtingen koesteren, maar de school zal die slechts inlossen wanneer zij vindt dat die verwachtingen bij haar eigen rolkeuze passen. Het omgekeerde komt natuurlijk ook voor. Een school die impliciet kiest voor een partnerrol, moet niet verbaasd zijn als niet alle ouders het daarbij horende gedrag etaleren.

Pedagogische afstemming

De relatie tussen ouders en school staat primair in het teken van de gezamenlijke zorg voor de optimale condities waaronder kinderen zich ontwikkelen en leren, thuis en op school (de Wit, 2005). Dat is erg belangrijk omdat kinderen in verschillende pedagogische milieus opgroeien. Doorgaans is het gezin het eerste opvoedmilieu, maar scholen, kinderopvangcentra en peuterspeelzalen vormen een ander belangrijk opvoedmilieu. Scholen gaan zich meer positioneren als een leef- en leergemeenschap voor kinderen, professionals en ouders (Beek et al., 2007). Ouders staan niet buiten die gemeenschap, maar maken er op hun eigen wijze deel van uit, zijn daarbij betrokken en participeren daarin. Het belang van participatie van ouders krijgt sinds kort nog extra gewicht: we beseffen dat zij bij alle overgangen die een kind meemaakt in zijn leven, de constante factor zijn. Opgroeien in verschillende milieus kan, en moet, een verrijking voor een kind betekenen (de Wit, 2005). Zeker in het begin en als er grote verschillen zijn in taal, cultuur, regels en activiteiten kan het echter ook verwarrend zijn. Kinderen kunnen door opvoeders en medeopvoeders geholpen worden bij de overgang naar een ander milieu of bij het overbruggen van de verschillen (Beek et al., 2007; de Wit, 2005). Dat kan echter alleen als ze zelf zicht hebben op die verschillen en die kunnen duiden. Het is dus in het belang van het kind dat ouders en school elkaars opvoedmilieu kennen, dat ze laten zien dat ze wederzijds betrokken zijn en dat er een proces van pedagogische afstemming plaatsvindt. Bij afstemming denkt men al snel dat beide kampen genoeg moeten nemen met de

grauwe middenmaat. De school moet echter haar eigen maatschappelijke en pedagogische doelen kunnen blijven volgen en haar eigen schoolcultuur kunnen blijven vormgeven naar haar eigen professionele normen.

Wanneer ouders voor een school gekozen hebben, gaan zij met de school een relatie aan die verplichtingen meebrengt (de Wit, 2005). De relatie is naar beide kanten toe niet vrijblijvend. Ouders en school kunnen elkaar aanspreken op hun verantwoordelijkheden en op aanvullende afspraken die zij maken. Dat is gemakkelijker wanneer de school een cultuur kent waarin afspraken ook daadwerkelijk nagekomen worden. Voor duidelijke afspraken is goede communicatie een vereiste. Door een betere communicatie tussen ouders en leerkrachten raken beide partijen meer bij de leerling betrokken (Booijink, 2007). Ze zijn daardoor beter in staat de ontwikkeling van het kind te begeleiden en hierbij samen te werken. Het welzijn en de leerprestaties van de leerling zijn daarbij gebaat. Goede communicatie draagt ook bij aan een schoolcultuur waarin leerkrachten en ouders zij aan zij staan. Kortom, goed contact tussen ouders en school komt de kwaliteit van het onderwijs en de ontwikkeling van het kind ten goede.

Doelen van gelijkwaardig partnerschap

Door steeds meer scholen wordt voor gelijkwaardig partnerschap gekozen (Beek et al., 2007). Partnerschap is een middel om het gezamenlijke belang veilig te stellen of te dienen: optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Het partnerschap is geen doel op zich. Beek et al. (Ib.) onderscheiden drie doelen waarop partnerschap gericht is. Ten eerste heeft partnerschap een pedagogisch doel. Er moet enige afstemming in opvoedend denken en handelen c.q. in de benadering van kinderen, thuis en in de school gerealiseerd worden. De school zal vanaf het eerste begin het gezamenlijk belang van gunstige condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen centraal moeten stellen in de communicatie. Het signaal is: ouders en school doen er samen alles aan om die condities te realiseren. Of alle ouders ook tot deze rol te verleiden zijn, hangt sterk af van de overtuigingskracht en de verleidingskunst van de school (de Wit, 2005). Ten tweede heeft partnerschap een organisatorisch doel, namelijk het optimaliseren van het reilen en zeilen van de school als organisatie en gemeenschap, mede door de inbreng van ouders (Beek et al., 2007). Met het oog op deze doelstelling doet de school een beroep op ouders in hun rol van leverancier van hand- en spandiensten. Juist dan maakt het perspectief nogal wat uit: een gelijkwaardige partner laat je bijvoorbeeld meedenken en, afhankelijk van het onderwerp, meebeslissen over de activiteiten die worden uitgevoerd. 'De school vraagt en de ouders draaien' is er dus niet meer bij (de Wit, 2005). Het derde doel van partnerschap is het democratisch doel. Hierbij gaat het om het informeel en formeel meedenken en meebeslissen van ouders met de school en het afleggen van verantwoording door de school over haar werk aan de ouders (Beek et al., 2007). De school zal er op uit zijn om de meedenkkraft van ouders optimaal te benutten. In de meest uitgewerkte vorm van partnerschap is de kwaliteit van een school niet iets dat de ouders overkomt of wat ze vanaf de zijlijn afdwingen. Het is iets waaraan ze ook zelf een bijdrage leveren. Samen proberen ze een meerwaarde te creëren (de Wit, 2005).

Zoals al eerder is vermeld hebben ouders en school een gezamenlijk belang, namelijk het scheppen van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Het pedagogische doel staat het meest direct in verband met dit gezamenlijke belang van ouders en school. Die omstandigheden worden mede gecreëerd door enige afstemming te realiseren tussen de verschillende opvoedmilieus waarin kinderen opgroeien (Beek et al., 2007).

Één opvoedingsgemeenschap is niet vanzelfsprekend

Opvoeden en handelen

De Ruyter (2007) omschrijft opvoeden als het zodanig samenleven van ouderen met jeugdigen, dat de jeugdigen hierdoor beter gaan handelen. Handelen is het regelgeleid zich verhouden tot de werkelijkheid en is in twee niveaus in te delen: het zelfstandig handelen en het autonoom handelen. Iemand die zelfstandig handelt, maakt gebruik van een conventioneel regelsysteem en iemand die autonoom handelt maakt gebruik van een persoonlijk regelsysteem. Een regelsysteem is een meer of minder bewust geprioriteerd geheel van regels.

In een conventioneel regelsysteem bestaan de regels uit handelingsvoorschriften (de Ruyter, Ib). De regels bestaan uit concrete aanwijzingen voor de onderscheiden momenten van het handelen. Er zijn dan aanwijzingen voor wat en hoe er ervaren moet worden en wat en hoe er gedaan moet worden. Die voorschriften zijn gespecificeerd voor de verschillende handelingstypen. Er zijn dus voorschriften voor het ondernemend handelen waarmee iemand tracht zijn behoeften te vervullen, voor het werend handelen waardoor iemand tracht te overleven wanneer zijn behoeftevervulling bedreigd wordt en er zijn aanwijzingen voor het engagerend handelen zodat iemand weet welk gedrag van een ander hij moet ervaren als een appèl op zijn beschikbaarheid en de wijze waarop hij de ander moet bijstaan.

De voorschriften in een systeem zijn geordend op een manier waardoor iemand weet welk voorschrift voorrang dient te hebben boven andere (de Ruyter, Ib.). Het is het verschil in prioritering waardoor conventionele regelsystemen van elkaar verschillen. Voor een meisje dat de behoefte heeft aan contact met een jongen gelden bijvoorbeeld de voorschriften: 1. Toon je behoefte niet te duidelijk; 2. Zorg dat je de eer van je familie niet bezoedelt; 3. Wijs gedrag af dat je zelfrespect aantast. In een regelsysteem is duidelijk welke prioriteit geldt, zodat ook direct duidelijk is wanneer een meisje zich niet aan de voorschriften houdt.

Een persoonlijk regelsysteem bestaat uit een door een persoon geprioriteerd geheel van handelingsprincipes die met anderen gedeeld worden (de Ruyter, Ib.). Principes schrijven voor welk soort overwegingen als geldige redenen gelden. Zo maakt een moreel principe, bijvoorbeeld het principe: ‘Wees bij het vervullen van een behoefte solidair met mensen die niet in staat of niet in de gelegenheid zijn deze behoefte te vervullen’, duidelijk welke overwegingen relevant zijn bij het bepalen of een handeling moreel is en wat de aard van de morele handeling is: goed of kwaad. Zo maakt een leesvaardigheidprincipe duidelijk welke overwegingen relevant zijn bij het bepalen of een handeling lezen is en wat de aard van de leesvaardigheid is: kundig of onkundig.

Het samenleven van ouderen en jeugdigen

Het belang van de jeugdige is richtinggevend voor de beantwoording van de vraag of en in hoeverre de verschillende ouderen die met een jeugdige samenleven, met de intentie de jeugdige te assisteren bij het beter gaan handelen, één opvoedingsverband behoren te vormen (de Ruyter, 2007). Gebruik makend van de indeling in conventioneel en persoonlijk regelsysteem wordt direct duidelijk dat de deelverbanden school en gezin niet vanzelfsprekend één opvoedingsgemeenschap vormen.

De kans op het ontbreken van die eenheid wordt nog groter wanneer we in ogenschouw nemen dat opvoeding vandaag de dag niet plaatsvindt in een context die bestaat uit één cultuur, maar uit een conglomeraat van één

dominante cultuur en meerdere minderheidsculturen (de Ruyter, Ib.). In tabel 2 wordt zichtbaar dat het niet vanzelfsprekend is dat een jeugdige leeft in één opvoedingsgemeenschap. Wanneer het wel in het belang van de jeugdige is, dan wordt het disfunctioneren zichtbaar in één of meer van de volgende systeemkenmerken:

1. Er is gebrek aan *cohesie*: De betrokkenheid van de opvoeders op elkaar is gering. Zij voelen zich niet met elkaar verbonden. Dat gebrek aan verbondenheid varieert van een gebrek aan vertrouwen tot vijandigheid en aversie.
2. Er is een gebrek aan *coördinatie*. Het schort aan samenwerking en aan verdeling van taken. Dit gebrek varieert van onduidelijkheid over de wederzijdse taken en de wijze van samenwerking tot een conflictueuze verhouding over de wederzijdse taken en afwijzing van het met elkaar samenwerken.
3. Er is een gebrek aan *co-regulatie*. Er zijn problemen met de zeggenschap. Het schort aan duidelijkheid over wie op welk moment over welke zaken de beslissende stem heeft en op welke wijze de opvoeders elkaar aanspreken over het realiseren van de zeggenschap. Die onduidelijkheid varieert van het elkaar op een verhulde wijze tegenwerken tot een openlijke machtsstrijd.

Tabel 2: Indeling van de onderlinge verhoudingen binnen een opvoedingsgemeenschap

Leerkrachten hebben → Ouders hebben ↓	Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met minderheidscultuur	Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met minderheidscultuur
Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Samenhangend conservatief opvoedingsverband	Leerkrachten moeten communicatief handelen met ouders	Spanning	Spanning
Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Spanning	Optimaal opvoedingsverband	Ouders moeten communicatief handelen met leerkrachten	Kansenbiedende dialogo
Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met een minderheidscultuur	Conflict	Leerkrachten moeten communicatief handelen	Conflicten indien de minderheidsculturen verschillen	School moet communicatief handelen
Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met een minderheidscultuur	Ouders moeten communicatief handelen met leerkrachten	Kansenbiedende dialogo	Ouders moeten communicatief handelen	Kansenbiedende dialogo

Tot nu toe is hier uitgegaan van gewone, doorsnee gezinnen en scholen, maar zelfs dan is er al veel kans op een disfunctionele opvoedingsgemeenschap. Er dient oog te zijn voor subsystemen met een inadequaat regelsysteem. Nu zou men mogen aannemen dat de school, omdat zij een professionele organisatie is, nooit een inadequaat regelsysteem heeft. Het is echter de vraag of dit ook geldt voor een zeer grote school. Wanneer de klas echter primair als relevante groep gekozen wordt, stelt de Ruyter (2007) dat er toch wel vanuit gegaan mag worden dat de leerkrachten van die klas een adequaat regelsysteem aanbieden.

Bij het gezin dient wel rekening te worden gehouden met de kans dat er gezinnen zijn met een inadequaat regelsysteem (de Ruyter, Ib.). Dat komt voor in twee vormen: het gebrekkige regelsysteem, zoals dat voorkomt in verwaarlozende gezinnen en multi-probleme gezinnen en het ontregelde regelsysteem, zoals dat voorkomt in

gezinnen in een crisissituatie. Vanwege het falen van de ouders vormen gezin en school dan een inadequaat opvoedingsgemeenschap.

Al met al blijkt dat er een grote kans is dat, vanwege het ontbreken van één opvoedingsgemeenschap, het voor zowel ouders als leerkrachten een te zware opgave is een passend opvoedantwoord te geven aan de jongere met de verzwaarde ontwikkelingstaak, waardoor zowel de problemen van de opvoeders als die van de jongeren toenemen. Hoe noodzakelijk die ene gemeenschap ook moge zijn, het zal veel inspanning vergen om die te doen ontstaan (de Ruyter, Ib.).

Toenemende complexiteit en pluriformiteit van de samenleving

Met kinderen komen maatschappelijke problemen de school binnen die deze niet alleen kan oplossen (Beek et al., 2007). Veel van die problemen hebben te maken met de toenemende complexiteit en pluriformiteit van onze samenleving, soms ook met grote verschillen in opvoedingspraktijken en opvoedingsvisies. Steeds meer scholen hebben daarom de behoefte samen met ouders te zoeken naar antwoorden en een gezamenlijke aanpak. Deze scholen beseffen dat ouders die problemen eveneens ervaren en er alleen ook geen antwoord op hebben. Eventuele verschillen in opvoedingspraktijken en visies willen de scholen bespreken met ouders. Meer in het algemeen is er bij scholen een groeiende behoefte om meer en beter te communiceren met ouders en met hen samen te werken in het belang van de leerling. Omgekeerd blijkt dat ook ouders, uit alle etnische en sociaal-economische groepen, met de school van hun kind in gesprek willen gaan over pedagogische thema's en opvoedingsvragen.

De verschillen in verwachtingen, opvattingen en houding van ouders ten opzichte van de school kunnen erg groot zijn (de Wit, 2005). Het is de kunst daar goed mee om te gaan, zonder in vrijblijvendheid te vervallen en zonder te kiezen voor een 'grijze' invulling van partnerschap waarin iedereen zich wel kan vinden. Scholen hebben leren omgaan met verschillen tussen leerlingen en leren steeds beter rekening te houden met verschillen tussen de eigen professionals. De volgende stap ligt voor de hand: ze zullen zich er meer rekenschap van moeten geven dat er verschillen zijn tussen hun partners. In de benadering van de partners moet gedifferentieerd worden. Maatwerk naar kinderen, maatwerk naar hun ouders. Dat kan lastig zijn en extra werk met zich meebrengen, maar het heeft vaak wel meerwaarde.

De laatste jaren is de roep om veiligheid en een leefbare omgeving drastisch toegenomen. Door het gemis van sociale cohesie worden de normen en gedragsregels van de samenleving steeds onduidelijker. De maatschappelijke omgeving waarin jongeren zich tegenwoordig bevinden is anders dan vroeger. Door de individualisering en de grote sociale en culturele verscheidenheid is de pluraliteit van de samenleving toegenomen. Daarnaast is de groepsverbondenheid veranderd. De traditionele verzuilde instituties zoals de buurt, kerk, speeltuin en de lokale sportvereniging zijn steeds minder belangrijk geworden of zelfs helemaal weggefallen (Hieralal, 2005). Dit leidt tot een toenemende anonimiteit, een onstabielere leefomgeving en verminderde sociale controle. Dit leidt tot een gat in de sociaalpedagogische infrastructuur, omdat hiervoor weinig in de plaats is gekomen. Ondanks deze ontwikkelingen gaat het met de overgrote meerderheid van de jongeren toch nog goed. Ze groeien op in een evenwichtige, harmonieuze gezinsverhouding, in een goede gezondheid en psychisch welbevinden. Er blijkt echter een tweedeling te ontstaan tussen degenen die wel succes hebben en degenen die geen succes hebben.

De jongeren met minder succes worden door hun leefomgeving belemmerd. Ze kunnen zich niet goed voorbereiden op een dynamische samenleving, waarin kennis, autonomie, verantwoordelijkheid, flexibiliteit en solidariteit met zwakkere groepen vereisten zijn. Hoewel de primaire verantwoordelijkheid hierbij volgens het Burgerlijk wetboek nog steeds bij de ouders ligt, is er een sociaal-pedagogische infrastructuur nodig om de jongeren goed te kunnen begeleiden (Hieralal, Ib.). De school is een belangrijke schakel in de opvoeding. Zij moet een aanzienlijke bijdrage leveren aan de sociale cohesie, aan de opbouw van de samenleving en de ontwikkelingskansen van kinderen en van hun ouders. Binnen de scholen zijn de structuur en cultuur de laatste jaren sterk veranderd. Dit vloeit voort uit het feit dat scholen zich moeten aanpassen aan de eisen die gesteld worden aan het nieuwe vmbo. Het verbeteren van de sociale competenties is één van de hoofddoelstellingen, alleen het overdragen van kennis en vaardigheden aan de leerlingen is niet meer voldoende.

Om het sociaalpedagogische gat op te kunnen vullen moet er een netwerk ontstaan, waarin een goede balans ontstaat tussen aandacht, ondersteuning en affectie enerzijds en het uitoefenen van toezicht en controle anderzijds (Hieralal, Ib.). De balans tussen steun en toezicht is niet alleen kenmerkend voor een geslaagde opvoeding thuis, maar ook voor de opvoeding in het publieke domein op school of in de buurt. Dit moet uiteindelijk leiden tot het Afrikaanse gezegde: *'It takes a whole village to raise a child'*.

Er is een maatschappelijke schaarste ontstaan aan volwassenen die aandacht hebben voor jongeren, door het wegvallen van traditionele en informele verbanden zoals kerk en buurt. Daar tegenover staat ook dat jongeren sociale vaardigheden missen om met de aandacht van volwassenen om te gaan. De samenleving moet op zodanige manier worden vormgegeven dat principes als wederkerigheid, gedeelde verantwoordelijkheid, sociale binding en sociale controle ingeburgerd worden. Om dit te bereiken moet er een intergenerationeel beleid worden gevoerd (Hieralal, Ib.). Intergenerationeel beleid is een specifieke vorm van empowerment van jongeren en volwassenen om sociale integratie te bevorderen. Het doel is participatie, sociale verbondenheid en burgerschap bij jongeren en volwassenen te bevorderen, zodat de integratie van verschillende generaties plaatsvindt in de buurt. Dit moet leiden tot een leefbare omgeving voor iedereen, omdat de leefbaarheid en veiligheid voornamelijk worden bepaald door de kwaliteit van de sociale relaties in de buurt.

De basis voor de samenwerking tussen leerkrachten en ouders is gebaseerd op een zakelijke deal tussen partners en op een gedeeld patroon van normen en waarden, vertrouwen en respect voor elkaars kwaliteiten (Smit & Driessen, 2002). Daarnaast moeten ouders en school niet alleen gericht zijn op eigenbelang, maar moeten zij ook oog hebben voor de belangen van de ander. Ook is het belangrijk dat scholen mogelijkheden krijgen om op een adequate wijze in te spelen op verschillen in belevingswereld, aanwezige kennis, vaardigheden en culturele achtergronden van uiteenlopende groepen ouders.

De afstemming van waardenoriëntaties in de praktijk

Elke leerkracht heeft een oordeel over de betrokkenheid van de ouders. Dit oordeel blijkt vaak niet gebaseerd te zijn op de frequentie van de contacten, maar op de sociaaleconomische achtergrond van het gezin. Hoe hoger de leerkrachten de sociaaleconomische achtergrond van het gezin inschatten, des te gunstiger is hun oordeel over de ouderlijke betrokkenheid (Bakker, 2002). Daarnaast blijkt dat niet alleen de verwachte schoolprestaties met de ouderlijke betrokkenheid geassocieerd wordt, maar dat dit ook geldt voor de feitelijke schoolprestaties. Hoe gunstiger het beeld over de ouderlijke betrokkenheid, des te beter de schoolprestaties.

Vroeger werd de afstemming van waardenoriëntaties vooral in verband gebracht met de geloofsrichting van de school, maar tegenwoordig doet de geloofsrichting er voor veel ouders minder toe. Voor scholen is de grondslag echter wel van evident belang, omdat hun voortbestaan daaraan is gekoppeld. In dat licht is het voor het bevoegde gezag van scholen belangrijk om expliciet identiteitsvragen aan de orde te stellen (van Es et al., 2002). Door de individualisering, globalisering en een groeiende culturele diversiteit zijn mensen meer genoodzaakt eigen keuzes te maken ten aanzien van waarden en omgangsvormen. Dat betekent dat ouders bij hun schoolkeuze nadrukkelijker stilstaan bij de vraag welke schoolomgeving hun kinderen het best kan begeleiden in het proces van waardenoverdracht, - discussie en -keuze.

Over dit keuzep proces en de overwegingen die ouders hierbij hebben is weinig bekend, al is er tamelijk veel onderzoek gedaan naar de afstemming van waardenoriëntaties tussen ouders en school. Deze onderzoeken gaan uit van de veronderstelling dat ouders en scholen ernaar streven dat de waardenoriëntatie thuis en op school zoveel mogelijk overeenkomt. Want, zo wordt geredeneerd, ouders en school hebben samen meer mogelijkheden om kinderen in de beoogde richting te beïnvloeden dan afzonderlijk (van Es et al., 2002). Ook Bakker (2002) stelt dat continuïteit tussen thuis en school een positief effect heeft. Volgens hem is het niet het type opvoedingscultuur dat achterblijvende schoolprestaties van leerlingen verklaart, maar het verschil tussen thuis- en schoolcultuur. Wanneer de school erin slaagt aansluiting te vinden bij de leeropvattingen van de ouders, nemen de kansen op schoolsucces toe. Trumbell et al., (2003) stellen in dit verband dat de problemen in de relatie tussen school en allochtone ouders, vaak het gevolg zijn van de conflicten tussen de waarden en normen van de ouders en de impliciete waarden en normen van de school en dat deze problemen niet eens zozeer het gevolg zijn van de taalbarrière. Van Es et al. (2002) geven echter aan dat het pedagogisch toch ook goed verdedigbaar is te stellen, dat verschillende leefomgevingen het kind juist de kans geven om met verschillende waarden en waardenoriëntaties in aanraking te komen, waardoor het kind de gelegenheid krijgt eigen, persoonlijke voorkeuren te ontwikkelen. Ook lijkt de veronderstelling verdedigbaar dat verschillende waarden en opvoedingspatronen op school en thuis elkaar zouden kunnen compenseren.

De meeste Nederlandse autochtone ouders en leerkrachten vinden dat de basisschool ook een opvoedende taak heeft, die is gericht op de persoonlijkheidsontwikkeling of identiteitsontwikkeling van kinderen (Dieleman, 2000; Klaassen & Leeferink, 1998). Deze opvatting is sterker bij ouders wier kinderen op een Rooms Katholieke, of een Protestants Christelijke school zitten en leeft meer onder hoger opgeleide ouders dan onder laag opgeleide ouders (Nijsten & Pels, 2000; Veen & van Erp, 1995). Zowel in onderzoeken onder autochtone ouders als onder allochtone ouders worden drie brede doelen onderscheiden: autonomie, sociaal gevoel en conformisme. Klaassen en Leeferink (1998) laten zien dat autochtone ouders alle drie de doelen belangrijk vinden en dat alleen bij het laatste doel het opleidingsniveau een rol speelt: 'conformisme' wordt door lager opgeleiden meer gewaardeerd dan door hoger opgeleiden.

Analyse van de doeloriëntatie van allochtone opvoeders aan de hand van deze drie doelen levert een aantal interessante verschillen op (Nijsten & Pels, 2000). Bij autonomie gaat het de allochtone ouders vooral om zelfredzaamheid en sociale verantwoordelijkheid, terwijl autochtone ouders vooral waarde hechten aan zelfbepaling, zelf kunnen kiezen en de eigen keuze kunnen verantwoorden. Gaat het autochtone ouders bij sociaal gevoel vooral om goed kunnen omgaan met anderen en goed kunnen samenwerken, allochtone ouders vinden inschikkelijkheid ten opzichte van de groep vooral belangrijk. Allochtone ouders kennen meer gewicht toe aan conformisme dan autochtone ouders, maar deze groepen lijken dit begrip een verschillende betekenis te

geven. Allochtone ouders verstaan onder conformisme ‘respect voor ouderen, bescheidenheid en volgzzaamheid’, terwijl het bij autochtone opvoeders eerder gaat om het naleven van afspraken en om bepaald gedrag dat overleg en samenwerking vergt. Nijsten (2000) merkt op dat er ook een groep allochtone ouders is, die wat betreft hun doelvoorkeuren en interpretaties, niet verschilt van autochtone ouders. Daarnaast is er een groep allochtone ouders, die gehoorzaamheid als het hoogste goed ziet en het niet tolereert dat kinderen eigen standpunten kenbaar maken of oudere personen tegenspreken. Een opvatting, die volgens Nijsten (2000) niet goed past in een Westers opvoedingsideaal, maar wellicht functioneel is voor de sociale cohesie binnen de groep. Bij deze ouders lijkt angst te bestaan, dat de school hun kinderen voorbeelden en waarden voorhoudt die thuis leiden tot conflicten (Eldering & Vedder, 1992; Vedder, 1995).

Uit onderzoek van Veen (1999) blijkt dat allochtone ouders het gevoel hebben dat ze geen controle hebben over wat er op school met hun kinderen gebeurt, daarom pleiten zij ervoor dat de school dat voor hen goed zichtbaar en begrijpelijk maakt. Dit in ogenschouw nemend is het goed te begrijpen dat sommige allochtone ouders voorkeur hebben voor een school die qua waardenoriëntatie nauw aansluit bij hun eigen waardenvoorkeur. Leerkrachten en ouders zijn het er over eens dat ouders primair verantwoordelijk zijn voor de opvoeding, maar dat zowel ouders als school een taak hebben met betrekking tot de doelen autonomie, sociaal gevoel en conformisme (Dieleman, 2000; Klaassen & Leeferink, 1998). Deze informatie lijkt een goede basis te vormen voor samenwerking, maar in de praktijk is die samenwerking gekenmerkt door een aantal typische spanningen.

Met betrekking tot de pedagogische opdracht van de school maken Klaassen en Leeferink (1998) onderscheid in de brede en de smalle visie. De smalle visie legt vooral nadruk op het stellen van regels zodat de les kan doorgaan, terwijl de brede visie de rol benadrukt die de school speelt in de persoonlijkheidsvorming van leerlingen. Een deel van de ouders zou voorkeur hebben voor de brede visie, terwijl veel leerkrachten vooral de smalle visie prefereren. Zo vinden veel leerkrachten dat ouders tegenwoordig te weinig aandacht schenken aan inschikkelijkheid, rust in het gezin en consequent opvoedingsgedrag. Meer algemeen zijn leerkrachten van oordeel dat ouders te weinig investeren in de opvoeding van hun kinderen en een sterke neiging vertonen om de opvoedingsverantwoordelijkheid door te schuiven naar de school. Een veelgehoorde klacht van allochtone ouders daarentegen is dat Nederlandse scholen te weinig competitief zijn, te weinig gericht zijn op prestaties, qua pedagogische aanpak te slap en te egalitair zijn en bovendien dat er onvoldoende recht wordt gedaan aan culturele en religieuze verschillen (Smit & Driessen, 2002). Ook zouden allochtone ouders zich vaak minder welkom voelen op school dan autochtone ouders en zouden allochtone ouders het vaak oneens zijn met de school (Vogels, 2002). Omgangsvormen en regels die te maken hebben met conformiteit, dienen volgens leerkrachten eerder thuis dan op school aan bod te komen. Hoewel uit onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt dat de meeste ouders dit standpunt delen (Bronneman-Helmers & Taes, 1999), zorgt dit punt toch voor spanning tussen ouders en school.

Wat de doelen betreft doen zich, ondanks deze spanningen, weinig conflicten voor tussen ouders en leerkrachten (Klaassen & Leeferink, 1998). Dit kan echter niet zonder meer positief geïnterpreteerd worden. Scholen zijn geneigd om ouderbetrokkenheid eenzijdig te bezien vanuit de vraag welke activiteiten ouders zouden kunnen uitvoeren. De scholen erkennen dat veel ouders onvoldoende weten over de doelen en werkwijzen van de school, maar tegelijkertijd blijkt dat leerkrachten weinig afweten van de aspiraties en opvoedingsdoelen van de ouders. Scholen zien de sociaaleconomische achtergrond van de gezinnen en de taalbarrière die er vaak is als obstakels voor ouderbetrokkenheid en proberen die problemen vaak op te lossen, maar er zijn maar weinig scholen die de



moeite nemen om de cultuur van de ouders te leren begrijpen (Trumbell et al., 2003). Met enig professioneel onderricht in de culturele waardensystemen kunnen leerkrachten echter verder komen in het begrip van de gezinnen, kunnen ze betere relaties met de ouders ontwikkelen en wordt de ouderbetrokkenheid gestimuleerd, wat weer een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van de leerlingen.

De gemeenschappelijke taken van ouders en leerkrachten

In het begin van dit literatuuronderzoek werd gesuggereerd dat het belang van jongeren die gebruik maken van het vmbo vergt dat er een opvoedingsgemeenschap bestaat van ouders en school, maar dat die gemeenschap niet vanzelfsprekend is, dat er zelfs zoveel verschillen kunnen bestaan tussen het gezin en de school dat de vraag moet worden gesteld of het niet irreëel is om te streven naar één opvoedingsgemeenschap. Het belang van een dergelijke gemeenschap voor jongeren is echter zo groot dat nagegaan moet worden hoe die gemeenschap toch mogelijk is (de Ruyter, 2007).

Definitie: Ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en partnerschap

Er zijn veel verschillende termen in omloop die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en school. Van Dartel en Schellings (2007) spreken van ouderparticipatie en definiëren dat als volgt: door actieve betrokkenheid invloed uitoefenen op aangelegenheden binnen de school. Van Es et al. (2002) leggen de nadruk op het belang van het kind, zij gebruiken de term ouderbetrokkenheid. Zij stellen dat het bij ouderbetrokkenheid gaat om een gecoördineerde actie, samen met andere schoolpartijen, om groepen kinderen een betere start op school te geven. Er wordt bijvoorbeeld van ouderbetrokkenheid gesproken wanneer ouders aangeven dat ze meer gerichte informatie willen hebben over wat er op school gebeurt, opdat ze hun kinderen beter kunnen ondersteunen (Veen, 1999; Veen & van Erp, 1995). Onder ouderbetrokkenheid verstaat men hier voorlichtings- afstemmings- en aansturingsactiviteiten, waarbij ouders en de school betrokken zijn, evenals het gericht vragen om dergelijke activiteiten (Meijnen, 1996).

Ook Dennessen et al. (2001) spreken van ouderbetrokkenheid en zien ouderbetrokkenheid als een belangrijke factor in het creëren van een harmonie tussen school, thuis en de samenleving. Harmonie tussen deze drie sferen zou belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het kind. Net als Dennessen stellen ook Zellman & Waterman (1998) dat ouderbetrokkenheid bij school voor een positieve ontwikkeling bij kinderen zorgt. Een hogere ouderbetrokkenheid zou namelijk zorgen voor betere testcores op lezen en voor minder leerproblemen. De manier waarop ouders met hun kinderen omgaan, de opvoedingsstijl, lijkt belangrijker te zijn dan de mate van betrokkenheid. Dit zou verklaard kunnen worden doordat een opvoedingsstijl continue is en voortdurend invloed heeft op het kind, terwijl ouderbetrokkenheid bij school slechts een onderdeel van de opvoeding is.

Epstein (2006) spreekt van een partnerschap tussen ouders en school, waarbij de partners interesse en verantwoordelijkheid voor de kinderen delen en samenwerken om betere programma's en kansen voor de leerlingen te creëren. De belangrijkste reden voor partnerschap is de jongeren te helpen tot succes te komen op school en in het latere leven. De Wit (2005) kiest voor de term 'educatief partnerschap', hij doelt hiermee op een relatie die haar fundering vindt in de erkenning van een gezamenlijk belang, namelijk het scheppen van optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen in de context van met name school en gezin. Educatief partnerschap is gericht op het realiseren van doelen die aansluiten bij dit gezamenlijke belang. Deze partnerschapsdoelen moeten niet verward worden met de maatschappelijke en pedagogische doelen die de school hanteert met het oog op de ontwikkeling en het leren van kinderen in de maatschappelijke context van dit moment. Daarnaast is er sprake van een relatie waarin gelijkwaardig partnerschap het dominante perspectief is.

Natuurlijk zullen andere rollen voorkomen, maar toonzettend in de relatie tussen ouders en school is dat ze gelijkwaardige partners zijn.

Smit & Driessen (2002) beschrijven het verschil tussen ouderparticipatie en educatief partnerschap. Bij de gedachte van ouders en school als 'educatieve partners' wordt volgens hen een tweerichtingsverkeer geïmpliceerd en wordt daarmee de eenzijdige relatie, waarvan bij formele ouderparticipatie sprake is, doorbroken. Het uitgangspunt van educatief partnerschap is wederzijdse ondersteuning en afstemming van de te hanteren normen en waarden, met als doel het leren en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Smit en Driessen (2002) benadrukken het volgende: *'Educatief partnerschap veronderstelt een organisatie waarin sprake is van een open communicatie en dialoog tussen ouders, leerkrachten en directie en waarin leerkrachten en ouders zich als partners zien die in goede onderlinge samenwerking vormgeven aan de doelen en inrichting van de school. Om dit te realiseren is een verandering van de structuur van de scholen nodig in de richting van een open systeem, dat flexibel en responsief is voor externe ontwikkelingen.'*

De samenwerkingsinhoud

Aangezien het gezin en de school twee subsystemen zijn moet de inhoud van de samenwerking vastgesteld worden (de Ruyter, 2007). Dit kan met behulp van de systeemkenmerken cohesie, coördinatie en co-regulatie. Van leerkrachten mag verwacht worden dat zij een sterke betrokkenheid tonen op het gezin. Zo zijn in principe ook ouders in staat om sterk betrokken te zijn op de school. Culturele en/of persoonlijke factoren kunnen die betrokkenheid belemmeren. De coördinatie betreft het met elkaar vaststellen van de gemeenschappelijke opvoedingsbasis en de communicatie over de realisering van die basis. Daarnaast betreft coördinatie de verdeling van de verantwoordelijkheid voor de activiteiten van de jongere buiten het gezin en de school en van de toezichthoudende taak op de jongere in de situaties buiten het gezin en de school. De co-regulatie betreft de regeling van de zeggenschap over de realisering van de afspraken. Er moet geregeld worden wie op welk moment op welke manier verplicht is de opvoeder van het andere subsysteem aan te spreken over het onvoldoende realiseren van de afspraken.

Een gemeenschappelijke basis

Het zoeken naar dat wat opvoeders ondanks alle verschillen met elkaar gemeen hebben, biedt een oplossing. Dat gemeenschappelijke is te vinden in de met elkaar gedeelde basis. De verschillen ontstaan doordat op die ene basis verschillende huizen worden gebouwd.

De basis bestaat uit gedeelde opvoedingsdoelen, gedeelde opvattingen over de inhoud van het opvoeden en gedeelde opvattingen over de wijze van opvoeden.

Alle opvoeders zijn erop gericht dat een jeugdige adequaat zijn behoeften vervult, zich adequaat weert tegen bedreigingen van zijn behoeftevervulling en zich adequaat engageert met degene die een beroep op hem doet (de Ruyter, 2007). Er kan dus een gemeenschappelijke basis bestaan, maar de bovenbouw op deze basis kan enorm verschillen. De Ruyter (Ib.) geeft een voorbeeld: Alle opvoeders zijn erop gericht dat een jeugdige door adequaat te eten zijn honger stilt, maar opvoeders verschillen in hun opvattingen over wat gezond, ongezond, rein en onrein voedsel is en of en ik welke mate jongeren genotsmiddelen mogen gebruiken.

Opvoeders weten dat zij moeten werken aan bepaalde aspecten van het handelen van de jongere indien zij hun doelen willen bereiken (de Ruyter, Ib.). Alle opvoeders werken aan gedrag, emoties en cognities, maar kunnen verschillen in het belang dat zij hechten aan de inhoud (kennis) of procedures.

Het opvoeden is te onderscheiden in: het motiveren, het informeren en het uitoefenen van druk op de jongere (de Ruyter, Ib.). De opvoeder kan die drie modi gebruiken bij het vormgeven van een situatie waarin de jongere verkeert. Hij doet dit door het scheppen van een bepaald klimaat, door het organiseren van die situatie en door het begrenzen van de situatie. De drie modi gebruikt hij, in de meer of minder door hem vormgegeven situatie, door op de volgende wijze te interacteren: hij leeft mee en moedigt aan, hij doet mee en instrueert, hij controleert en spreekt aan.

Alle opvoeders gebruiken frequent de modi: informeren en druk uitoefenen en minder de modus van het motiveren (de Ruyter, Ib.). Kenmerkend voor de school is het frequent gebruiken van deze modi voor het vormgeven van de situatie in de school, leerlingen worden in uitnodigende, uitdagende en qua moeilijkheid begrensde situaties geplaatst. Maar wat moet er gebeuren als er geen opvoedingsbasis kan ontstaan, vanwege het falen van de gezinsopvoeders? Eerder is gewezen op gezinnen met tekortschietende opvoeders. In deze gezinnen zal eerst hulp moeten worden geboden. De school heeft dan de taak om door intensieve begeleiding de jongere te laten ervaren dat zijn leven er toe doet.

Praktische kenmerken van educatief partnerschap

De Wit (2005) geeft zes aspecten van educatief partnerschap aan die maatgevend zijn voor educatief partnerschap als kwaliteitskenmerk.

Het eerste aspect dat hij beschrijft is dat de school een leef- en leergemeenschap is (de Wit, Ib.). De school stelt zich op als gemeenschap die in een zeer complexe omgeving en rekening houdend met haar maatschappelijke en pedagogische opdracht haar eigen waarden en normen definieert. Dat gebeurt in dialoog met alle betrokkenen, kinderen en ouders inclusief, maar onder de professionele eindverantwoordelijkheid van de school. Daarnaast is de school niet langer een omgeving waarin alleen de kinderen leren. De school is ook een professionele leergemeenschap. Tot slot is de school een leef- en leergemeenschap waarin ook ouders participeren. Met hun acties en dialoog beïnvloeden ze die gemeenschap en door de ontmoetingen die ze daar hebben, kan de school ook voor hen een leergemeenschap worden.

Ten tweede zijn partners gelijkwaardig, niet gelijk (de Wit, Ib.). Gelijkwaardigheid wordt nogal eens verward met gelijkheid. Maar partners verschillen meestal in tal van opzichten en dat is juist de bedoeling. Dat leidt immers tot meerwaarde, gelijke partners voegen niet altijd iets toe.

Daarnaast doen partners moeite elkaars perspectief op opvoeding te leren kennen, gaan zij de dialoog aan en investeren ze in een vertrouwensrelatie. Partners die investeren in hun relatie, willen elkaars perspectief op de opvoedingswerkelijkheid en elkaars pedagogische opvattingen, elkaars werkwijzen en elkaars opvoedsituatie beter leren kennen, althans voorzover relevant voor hun eigen situatie. Hoe beter opvoeders en medeopvoeders elkaars perspectief kennen, des te gemakkelijker kunnen ze daar rekening mee houden. De ontwikkeling en het leren van het kind varen daar wel bij. Partners staan ook open voor elkaars mening. Ze wisselen actief informatie uit en zijn bereid tot een dialoog.

Een ander aspect dat de Wit (Ib.) beschrijft is het verschil in eindverantwoordelijkheden van de partners. De verantwoordelijkheden van ouders en school op het ruime terrein van de opvoeding blijken in de praktijk moeilijk uit elkaar te halen. In zulke moeilijke situaties doet elke poging om de verantwoordelijkheden van ouders en school te scheiden afbreuk aan de taken die de partners geacht worden te vervullen. Toch valt er over die verantwoordelijkheden iets te zeggen. Het opereren in dit veld van verschillende, soms gedeelde, verantwoordelijkheden wordt aanzienlijk gemakkelijker als er gedacht wordt in termen van eindverantwoordelijkheden. Eindverantwoordelijkheden verschillen namelijk duidelijker: ouders hebben de eindverantwoordelijkheid en de regie over de opvoeding van hun kind, de school heeft de eindverantwoordelijkheid voor de inrichting van het onderwijs en de opvoeding op school en voor de kwaliteit van dat onderwijs en die opvoeding.

Daarnaast impliceert partnerschap wederzijdse betrokkenheid (de Wit, Ib.). Partnerschap vooronderstelt van de kant van de ouders betrokkenheid bij hun kind op school, bij de groep waarin hun kind participeert en bij de school als geheel. Bij voorkeur bij de school als leef- en leergemeenschap waarin ook zij een rol spelen. Partnerschap impliceert echter ook betrokkenheid van de school bij de thuissituatie.

Tenslotte is de relatie asymmetrisch, de school is eindverantwoordelijk, neemt het voortouw en zet de toon. Het verschil in eindverantwoordelijkheid tussen ouders en school maakt de relatie asymmetrisch. Als educatief partnerschap een kwaliteitskenmerk is van de school, dan ligt het voor de hand dat de school een actieve rol speelt in de totstandkoming ervan. Ze zal dat niet aan het toeval overlaten. Natuurlijk hebben de partners ook een verantwoordelijkheid, maar de school blijft leidend (de Wit, Ib.).

De grondhouding bij partnerschap

Partnerschap vraagt dat ouders en school elkaar zien, horen, op elkaar reageren en elkaar willen leren kennen (Beek et al., 2007; de Wit, 2005). Maar ook dat men de ander respecteert en dat men toch toenadering zoekt ook al is men het niet helemaal eens bent met de opvattingen van de ander. Dat vraagt een investering van beide kanten. Ouders en school doen dat allemaal in het belang van het kind en vanuit het besef dat ze samen meer kunnen dan alleen. Die houding wordt een grondhouding genoemd (Beek et al., 2007). Een grondhouding bepaalt hoe er vormgegeven wordt aan het leven en aan relaties. Het gaat om een manier van in het leven staan. Zeker bij lastige problemen of als de relatie om andere redenen onder spanning komt te staan, komt het aan op de grondhouding. De grondhouding waar hier op bedoeld wordt, zoekt de dialoog op. In die dialoog leren ouders en school elkaar kennen en wordt duidelijk waaraan ze beiden kunnen werken om het partnerschap tot een succesvolle onderneming te maken.

Kritische succesfactoren voor partnerschap

De Wit (2005) benadrukt dat partnerschap een bereidwillige, open houding van het team vraagt, maar ook communicatieve en pedagogische competenties. Partnerschap met ouders blijkt echter nog geen onderwerp te zijn waaraan in opleidingen in praktische zin veel aandacht wordt besteed. Een aantal competenties die de Wit (Ib.) noemt, die van belang zijn voor goed partnerschap: een echte dialoog kunnen voeren en andere communicatieve competenties, contact kunnen opbouwen en onderhouden met ouders met uiteenlopende

achtergronden en verschillende ambities voor hun kinderen. Daarnaast moeten leerkrachten vertrouwen kunnen wekken, doelgericht kunnen werken, goed en onbevooroordeeld kunnen observeren en interactief kunnen werken met volwassenen met uiteenlopende perspectieven, opvattingen en gebruiken, mede als gevolg van verschillen in sociaal-culturele achtergrond. Naast deze competenties gaat het om houdingen zoals de ander echt willen ontmoeten, elkaar serieus nemen als partner, elkaar willen verstaan en bereid zijn daar consequenties aan te verbinden. Ook moeten leerkrachten geïnteresseerd zijn in de ervaringen, opvattingen, inzichten, wensen en verwachtingen van ouders als opvoeders die de eindverantwoordelijkheid dragen en de regie voeren over de opvoeding van hun kind en tenslotte moeten ze bereid zijn om iets te doen met opmerkingen en aanbevelingen van ouders.

Ook van ouders vraagt goed partnerschap een bereidwillige, open houding en vooronderstelt partnerschap communicatieve en pedagogische competenties (de Wit, Ib.). Er kan dan gedacht worden aan een open houding richting leden van het team als professionele medeopvoeders, interesse in een nadere kennismaking met de schoolloopbaan van het kind en het traject dat ouders als educatief partner met de school doorlopen. Daarnaast is het van belang dat ouders geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling en de vorderingen van het kind en dat zij kennis hebben van een aantal basale taken omtrent de school en van enige belangrijke pedagogische thema's.

Ook Epstein (2002) benoemt een aantal kenmerken van succesvolle programma's voor partnerschap. Succesvolle programma's laten voortdurend vooruitgang zien. Er is minimaal drie jaar nodig om een programma op te stellen en in te voeren als permanent onderdeel van een school. Daarnaast zorgen succesvolle programma's voor verbetering van het onderwijsprogramma. Door het uitvoeren van het programma is er sprake van ontwikkeling van talenten en vaardigheden van het personeel op actieve wijze. In succesvolle programma's wordt er aandacht geschonken aan de kern van de zorg voor leerlingen en worden alle vormen van betrokkenheid uitgewerkt.

Er zijn twee manieren waarop scholen de ouders van de leerlingen kunnen betrekken bij de schoolcarrière van hun kind (Epstein, Ib.). De één is negatief, hierbij neemt de school alleen contact op met de ouders als er problemen zijn, waardoor er een disharmonische relatie ontstaat. De ander is positief, hierbij is aandacht voor positieve en negatieve ontwikkelingen van het kind, ontstaat wederzijds respect en kunnen de krachten gebundeld worden.

Programma's voor ouderbetrokkenheid moeten open en sensitief voor de verschillende culturen zijn en de programma's mogen niet te strak gedefinieerd zijn (Denessen et al., 2001 & López, 2001). Dit is zeker belangrijk voor scholen met een hoog percentage minderheidsculturen, waar sociale, economische, taal en gezondheidsgerelateerde problemen het vaak extra moeilijk maken voor de ouders om op de traditionele manier betrokken te raken bij de opleiding van hun kind. Pas wanneer de leerkracht de cultuur van de ouders leert begrijpen zal duidelijk worden dat veel ouders die niet-betrokken lijken, dat op een bepaalde manier soms toch zijn, de leerkrachten moeten die andere vorm van betrokkenheid leren herkennen (López, 2001).

De samenwerkingsvormen

De samenwerking van ouders en school

Er zijn in principe drie groepen die het initiatief tot samenwerken van ouders en leerkrachten kunnen nemen: de jongeren, de ouders en de leerkrachten (de Ruyter, 2007). Het zou goed zijn wanneer jongeren vanwege hun belang dat initiatief zouden nemen, maar er zijn nog heel wat emancipatiegolven nodig voordat dat gebeurt. Zolang de ouders niet vanuit een georganiseerd verband kunnen handelen is het initiatief aan de school. Met de school als initiator ligt het voor de hand om een samenwerkingsverband te vormen van ouders en leerkrachten van jongeren van één klas of leergroep.

Ouderparticipatie kan worden opgesplitst in drie onderdelen: de communicatie tussen ouders en school, de dienstverlening van ouders aan school en de deelname van ouders aan bestuurlijke- en inspraakorganen (van Dartel & Schellings, 2007).

Medio juni 2006 gaf tweede Kamerlid Eijssink aan dat zij alle ouders met schoolgaande kinderen wilde verplichten ouderavonden bij te wonen. Als verklaringen voor de afnemende belangstelling noemde ze onder andere een te drukke agenda en onwetendheid over het belang van ouderavonden. Verplichting van ouderavonden lijkt echter niet het middel te zijn waar participatie mee bevorderd wordt. De vorm van de ouderavond kan daarentegen wel aangepast worden aan de behoeftes van deze tijd, bijvoorbeeld interactief, op thema of ouder als partner in plaats van eenrichtingsverkeer (van Dartel & Schellings, Ib.).

Ouders hebben het recht op het verrichten van ondersteunende werkzaamheden voor de school. Het bevoegd gezag moet deze gelegenheid bieden. De ouders dienen hierbij de aanwijzingen van de schoolleider en het onderwijzend personeel op te volgen. Een dergelijke bepaling ontbreekt echter in de Wvo, terwijl de rechtsgelijkheid tussen ouders primair onderwijs en ouders voortgezet onderwijs dit vereist. Slechts zeven procent van de ouders uit het voortgezet onderwijs verricht ondersteunende werkzaamheden tegenover 48 procent in het basisonderwijs (van Dartel & Schellings, Ib.).

Het is niet verwonderlijk dat de participatie van ouders in de school verschuift wanneer de leerling van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs overgaat. Dit is geen goede indicator voor ouderbetrokkenheid: de rol van de ouder ten opzichte van zijn of haar kind verschuift en daarmee vaak ook ten opzichte van de school. Het zou mogelijk wel goed zijn ouders meer te begeleiden bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Mogelijk heeft dit ook een positief effect op de toekomstige participatie in het voortgezet onderwijs.

Tenslotte kunnen ouders deelnemen aan bestuurlijke- en inspraakorganen. De ouderraad wordt meestal op initiatief van de ouders opgericht. Het bevoegd gezag is verplicht, wanneer ouders daarom vragen, een ouderraad in te stellen. De ouderraad organiseert activiteiten ten behoeve van leerlingen op de school en hun ouders en beheert bijna altijd de vrijwillige ouderbijdrage (van Dartel & Schellings, Ib.). Waar tot 1 januari 2007 de Wet medezeggenschap onderwijs gold, is nu de Wet Medezeggenschap Scholen van kracht. De WMS sluit beter aan bij actuele, bestuurlijke verhoudingen en biedt de scholen meer ruimte om een passend medezeggenschapsstructuur in te richten.

Schakels tussen school en thuis

Onder het motto ‘ouderbetrokkenheid moet’ ondernemen scholen allerlei activiteiten en zijn er vele projecten en onderzoeken over dit thema. Ook in de wet- en regelgeving worden ouders nadrukkelijk als belangrijke partners van de school beschouwd. Van scholen wordt verwacht dat zij door middel van leerlingvolgsystemen, de schoolgids en onderwijskundige rapporten verantwoording afleggen aan de ouders en dat zij met individuele ouders overleggen over de leerprestaties van hun kind. De vraag is hoe ouderbetrokkenheid zo kan worden ingericht, dat het beantwoordt aan de verwachtingen van zowel school als ouders (van Es et al., 2002).

Uit de schoolportretten in de brochure van Van Es et al. (Ib.) blijkt dat het niet gaat om ingewikkelde en opzienbarende ondernemingen, maar vooral om een zorgvuldige communicatie tussen ouders en school: *‘Doen wat je zegt, en zeggen wat je doet’*. In het voortgezet onderwijs worstelt men, meer dan in het basisonderwijs, met de vraag hoe een goede relatie tussen ouders en school moet worden vormgegeven. Als het gaat om de communicatie met ouders, is er een aantal valkuilen: de communicatie tussen ouders en school komt pas op gang wanneer er zich problemen voordoen; de school communiceert met de ouders via de leerlingen, waardoor kinderen hun ouders bewust of onbewust foutief kunnen informeren; de school communiceert met de ouders via brieven, een brief is anoniem en heeft niet voor alle ouders status bovendien kunnen veel allochtone ouders de brieven niet lezen; de school communiceert in het Nederlands met allochtone ouders, die de taal onvoldoende beheersen.

Scholen voor voortgezet onderwijs maken onder andere gebruik van de volgende instrumenten om de relatie met de ouders zo goed mogelijk vorm te geven:

- Algemene informatieavonden;
- Tafeltjesavonden/ 10-minutengesprekken;
- Structurele huisbezoeken;
- Rapportuitreiking tijdens gesprek met ouders en leerling;
- Mentoren als contactpersonen voor ouders;
- Allochtone contactfunctionarissen;
- Netwerken;
- Thematische avonden voor ouders.

Om de medeverantwoordelijkheid van alle betrokkenen voor de school vorm te geven, is het noodzakelijk de drie partijen, leerlingen, ouders en school, heel bewust te betrekken bij de beleidsontwikkeling, de besluitvorming en de uitvoering van het beleid (van Es et al., 2002). Daarbij past een open communicatiestructuur, waarin elk signaal uit één der geledingen wordt aangegrepen en wordt omgezet naar positieve acties.

Niet alle ouders zijn even makkelijk te betrekken bij school. Bijna elke school kent wel ouders die ‘moeilijk bereikbaar zijn’. Uit onderzoek van de Nationale Scholierenmonitor (van der Vegt et al., 2005) blijkt dat er verschillende specifieke activiteiten zijn die scholen ondernemen om deze moeilijk bereikbare ouders toch bij de school te betrekken, namelijk: herhaaldelijk telefonisch en schriftelijk uitnodigen, huisbezoeken, voorlichten door middel van periodieke informatie, het inschakelen van een leerplichtambtenaar, het gebruik van logboeksystemen of aftekenschriften of het alleen meegeven van rapporten als de ouders ze komen halen.

Met ouderbetrokkenheid aan de slag

Wanneer een school met een project voor ouderbetrokkenheid aan de slag wil, kan er gekozen worden voor het instellen van een projectgroep, waarin vertegenwoordigers van directie, bestuur, leerkrachten, ondersteunend personeel, ouders en in het voortgezet onderwijs ook leerlingen zijn vertegenwoordigd. Deze groep kan als kerngroep van het project fungeren en heeft de taak leerkrachten en ouders te informeren over en te betrekken bij het project (van Es et al., 2002).

Van Es et al. (Ib.) geven in ‘Schakels tussen school en thuis’ een stappenplan, aan de hand waarvan de projectgroep kan werken. Het stappenplan bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Onderzoeken van de visie op ouderbetrokkenheid van de school, van de ouders en eventueel van de leerlingen.
2. Bepalen van het doel/ de missie: er wordt bekeken wat de school wil.
3. Bepalen van de strategie: er wordt nagegaan hoe de school het doel het beste kan bereiken.
4. Bestuderen van ‘good practices’: het is inspirerend en zinvol om voorbeelden van ouderbetrokkenheid, die hun succes hebben bewezen, te bestuderen.
5. De uitvoering: de school werkt in kleine, overzichtelijke stappen aan het project.
6. Evaluatie, bijstelling, structurele vorm: elke stap wordt geëvalueerd. Men stelt vast of de beoogde resultaten zijn bereikt. Ook kan op vaste momenten de organisatievorm van het project onder de loep worden genomen om te beoordelen of de projectvorm nog geschikt is.

Om een idee te geven van wat er zoal in de praktijk gedaan wordt, zal een aantal praktijkvoorbeelden beschreven worden.

Vier landelijke organisaties voor ouders in het onderwijs hebben de film ‘de Keuze’, ofwel ‘Fi Lharaka Baraka’ ontwikkeld (van Es et al., 2002). Deze film wil de betrokkenheid van Marokkaanse ouders bij het onderwijs en de opvoeding van hun kinderen vergroten en de ouders motiveren om een actieve relatie met de school te onderhouden. De film geeft een reële impressie van de stand van zaken in het onderwijs in Marokko en in Nederland. De verschillen tussen Nederland en Marokko blijken minder groot te zijn dan veel Marokkaanse ouders dachten.

Een aantal jaar geleden stelde Minister van der Hoeven dat scholen contracten met ouders zouden moeten afsluiten, om op die manier slecht gedrag van kinderen in te dammen. Bovendien zou hiermee voorkomen moeten worden dat ouders op hoge poten verhaal halen bij de school als deze probleemgedrag van leerlingen bestraft. Er kwamen veel reacties op het voorstel van Minister van der Hoeven, onder andere van Ouders&Coo (2007). Ouders&Coo is een landelijke vereniging voor ouders, ouderraden en medezeggenschapsraden in het christelijk en oecumenisch onderwijs. Zij bieden ondersteuning, voorlichting en advies aan ouders op het gebied van opvoeding en onderwijs. Daarnaast behartigen zij ouderbelangen en voeren overleg met de overheid. Ouders&Coo is het eens met de minister als het gaat om het maken van afspraken tussen ouders en school, maar alleen als die gebaseerd zijn op wederzijdsheid. Zij vinden dat het niet zo kan zijn dat de school regels oplegt aan de ouders en sancties in het vooruitzicht stelt als de regels worden overtreden. Ouders&Coo stelt dat dit niet zal werken in de praktijk. Sterker nog, ouders zullen zich daar tegen verzetten waardoor het tegendeel bereikt wordt. Wat volgens Ouders&Coo wel werkt, en dat is gebleken uit ervaringen in Engeland en in Nederland, is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opvoeding en het onderwijsleerproces van het kind. Ouders&Coo

heeft een aantal jaren geleden in samenwerking met het onderwijsveld deze gedachte vertaald in de zogenaamde samen-scholen-formule: een pedagogisch-didactische overeenkomst tussen school, ouders en leerlingen. Dit betekent in de praktijk dat de school aangeeft welke inspanningen zij zal plegen om het onderwijs voor het kind tot een succes te maken, bijvoorbeeld door ouders regelmatig te informeren. Ouders zullen van hun kant het kind helpen en met de school samenwerken ten gunste van het kind, bijvoorbeeld door regelmatig overleg en ouderavond bezoek. De leerling zelf zal zich inzetten om zijn schoolloopbaan succesvol te laten zijn, bijvoorbeeld door huiswerk te maken en de schoolregels te respecteren. De afspraken, die per school kunnen verschillen, worden opgeschreven en de drie partijen zetten hun handtekening hieronder. Het gevolg is dat partijen elkaar voortaan kunnen aanspreken op elkaars gedrag en handelen. Ouders&Coo is bereid om als één van de vier landelijke ouderorganisaties voor het reguliere onderwijs, met de minister scholen te stimuleren tot partnerschap met ouders. Het contract, dat Ouders&Coo liever een overeenkomst noemt, zal in onderling overleg tot stand moeten komen en een pedagogisch-didactisch karakter moeten hebben.

Stichting de Meeuw uit Rotterdam kreeg in 2003 opdracht van de Dienst Stedelijk Onderwijs om de functie van intermediair in het voortgezet onderwijs te ontwikkelen en in te voeren (Veldhuis & de Wouw, 2005). Dankzij de projectsubsidie konden op vier scholen schooloudercontactpersonen worden aangesteld, die onder begeleiding van De Meeuw werkten aan de vormgeving van de functie. Een schooloudercontactpersoon is een medewerker die zich specifiek bezighoudt met het ondersteunen en betrekken van ouders bij het leren van hun kind. De contactpersoon vervult een intermediaire rol en maakt verbinding tussen thuis en school. Het werken met een schooloudercontactpersoon heeft tot doel de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind te vergroten, zodat leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen, een succesvolle schoolloopbaan kunnen doorlopen en niet voortijdig de school verlaten. De ervaringen uit het pilot-project zijn omgezet in overdraagbaar en praktisch bruikbaar materiaal: de Werkmap Schooloudercontactpersoon. Het stelt andere scholen voor voortgezet onderwijs in staat deze functie op een gedegen manier te implementeren.

Het contact tussen leerkracht en ouders

De individuele school-oudercontacten worden op diverse scholen doorgaans op opvallend identieke wijze vormgegeven (Booijink, 2007). Deze manier van denken en werken bevordert onderlinge samenwerking niet. Wanneer de bestaande praktijk echter wordt opengebrouwen, zal men een grote verscheidenheid tegen komen in de manier waarop leerkrachten en ouders de genoemde ambitie vorm zullen geven. Ook de mogelijkheden die ze daarvoor hebben en hun houding zal verschillen. Verbeterde individuele onderlinge contacten geven een schat aan mogelijkheden om die diversiteit te verkennen en tot maatwerk te komen.

Het werken aan communicatie tussen ouders en leerkrachten vraagt, net als in elke relatie tussen mensen, om voortdurende groei en onderhoud, bij steeds veranderende omstandigheden en behoeften (Booijink, Ib.). De afstand tussen ouders en school is vaak groot. Leerkrachten ervaren regelmatig onvoldoende actieve betrokkenheid van de ouders. Zij verklaren hun terughoudendheid onder meer met het argument dat veel ouders vanuit hun cultuur de eigen verantwoordelijkheden scheiden van die van de school. Wanneer je echter kijkt naar hoe oudercontacten vanuit de school in de praktijk vorm krijgen, dan is het de vraag of deze wel voldoende ruimte geven aan echte samenwerking.



De in de schoolgidsen weergegeven visie is doorgaans nauwelijks uitgewerkt in helder beleid. De verwachtingen die de school van ouders heeft worden hierdoor ook weinig expliciet naar hen gecommuniceerd. Het streven naar meer ouderbetrokkenheid wordt vaak vooral vertaald in groepsactiviteiten voor ouders. De individuele school-oudercontacten en het verbeteren daarvan, krijgt doorgaans veel minder aandacht. Dus waar in de visie samenwerking centraal staat, is volgens Booijink (Ib.) de praktijk nog vooral gericht op het informeren en inschakelen van ouders.

Het samenwerkingsproces

De start van de samenwerking

In het vorige deel is de school aangewezen als de initiator van de samenwerking. De school dient de samenwerking voor te bereiden, en het eerste overleg te organiseren (de Ruyter, 2007). Enkele voorbereidingen per activiteit: het overleg met de leerkrachten over de noodzaak van een opvoedingsgemeenschap; het in kaart brengen van het aantal en de aard van de verzwaarde ontwikkeling van de leerlingen van een leergroep; het formuleren van de boodschap aan ouders, het moet geen belastende maar een realistische en inspirerende boodschap zijn, samen opvoeden komt niet voort uit een belang van de school, de samenwerking is niet vrijblijvend en tenslotte het formuleren van de boodschap aan de jongeren, de boodschap moet niet de indruk wekken dat ouders en leerkrachten één front gaan vormen, maar moet helder maken dat ouders en leerkrachten zich met elkaar gaan inspannen voor het goede leven van jongeren.

Hoewel er tijdens het overleg veel te regelen valt, bijvoorbeeld kennismaking, regelen van het overleg van de ouders en frequentie van de bijeenkomsten, dient het accent toch te liggen op de inhoud. Het goede verloop hangt enerzijds samen met het helder houden van het motto: *'ouders en leerkrachten werken samen'* en *'ouders helpen ouders'* en van het boeken van successen en anderzijds met het onderkennen van de gevaren die het samenwerken bedreigen (de Ruyter, Ib.).

Er schuilen hier twee gevaren in, namelijk het afwentelen van de verantwoordelijkheid en het ontstaan van een aanklaagcultuur. De samenwerking is gebaseerd op het zich verantwoordelijk weten van elke ouder en elke leerkracht. Maar bij strubbelingen is er een kans dat er partijen ontstaan die de verantwoordelijkheid leggen bij een andere partij. Binnen elke samenwerkingsvorm kan een aanklaagcultuur ontstaan. De ouder van de jongere met internaliserend probleemgedrag klaagt over het gepest worden van de jongere door bijna alle andere jongeren en het ontbreken van corrigerend optreden bij de leerkrachten en de ouder van de jongere met externaliserend probleemgedrag klaagt leerkrachten en ouders aan vanwege het negatieve etiket dat zij op hun kind plakken. Dit gevaar kan worden verminderd door vanaf het begin te benadrukken dat in elk overleg het accent ligt op het vinden van oplossingen. Het motto moet worden: *'Elk probleem wordt benoemd en met elkaar opgelost'*.

Het ontwikkelen van een visie

Ouders en school hebben een gemeenschappelijk belang waarop beiden aan te spreken zijn: een zo'n goed mogelijke begeleiding van de schoolloopbaan en ontwikkeling van het kind (Booijink, 2007). Het is belangrijk om binnen het schoolteam te bespreken wat de wensen en verwachtingen zijn ten aanzien van de samenwerking met ouders op het gebied van onderwijs en opvoeding. De visie van de school moet duidelijk zijn. Samenwerking met ouders moet in dialoog met hen vorm krijgen, maar de school vult vanuit haar leidende rol het, voorlopige, speelveld en de, voorlopige, spelregels in. Voor de praktijk is het van belang dat de school vanaf de allereerste contacten met de ouders haar eigen visie uitdraagt. Dit is des te belangrijker wanneer de ouders minder kennis hebben van de gang van zaken op school of wanneer hun visie over de wederzijdse verantwoordelijkheden afwijkt van die van de school. Daarnaast verdient het aanbeveling om binnen het team een basisagenda voor de oudergesprekken te ontwikkelen. Te grote verschillen tussen de leerkrachten in de

samenwerking met de ouders kunnen namelijk ondermijnend werken. Tevens dient de school afspraken te maken over procedures en gehanteerde regels en tenslotte dient de school ook af te spreken in welke situaties ouders worden uitgenodigd voor een extra gesprek, wanneer er op huisbezoek gegaan wordt enzovoort.

Echte communicatie komt van twee kanten. Ook voor samenwerking heb je leerkrachten en ouders nodig. Daarin moeten beiden investeren. Het vraagt om betrokkenheid van de ouders naar het kind binnen de school, van de ouders naar de school als geheel en van de school naar de ouders en het kind in de thuissituatie. Ouders en leerkrachten hebben ieder een andere betrokkenheid en verantwoordelijkheid ten aanzien van het kind. Het vergt dan ook inlevingsvermogen om de ander goed te begrijpen en zijn visie en bijdrage op waarde te kunnen schatten (Booijink, 2007).

Ouders geven regelmatig aan dat ze vinden dat zij zelf of collega-ouders initiatiefrijker zouden kunnen zijn en meer eigen verantwoordelijkheid zouden kunnen nemen. Tegelijkertijd stuiten ze op hun beurt soms op de nodige afstandelijkheid bij leerkrachten. Deze laatste komen niet altijd even belangstellend over, stellen vaak weinig vragen en zijn veel zelf aan het woord. Tevens zijn leerkrachten vaak vooral gericht op het geven van informatie en gaan ze vaak nauwelijks in op opmerkingen die ouders maken. Bij ouders bestaat er verder de nodige twijfel als het gaat om het vertrouwen dat de leerkrachten in hen hebben. Daarbij voelen ze zich bovendien te veel over één kam geschoren. Ouders zijn er doorgaans goed van op de hoogte dat zij met vragen en klachten op school terecht kunnen. Het merendeel voelt zich over het algemeen welkom en goed gehoord. Toch komt het ook zeer regelmatig voor dat ze niet tevreden zijn met de reactie van de school (Booijink, Ib.).

Wanneer de school ouders als ervaringsdeskundigen benadert, komt er meer gelijkwaardigheid in de gesprekken (Booijink, Ib.). Ouders hebben vanuit de thuissituatie veel kennis van het kind, waar de leerkracht zijn voordeel mee kan doen. Het schoolklimaat en het imago van de school zou erbij gebaat kunnen zijn wanneer de school een duidelijke visie ontwikkelt op de omgang met de culturele diversiteit binnen de schoolmuren. Zo kan culturele diversiteit bijvoorbeeld gezien worden als meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind: de leerling kan kennis maken met ander culturele achtergronden en de leerling kan zich oefenen in de benodigde sociale vaardigheden om actief te kunnen functioneren in de pluriforme samenleving. Een dergelijk integraal beleid bevordert ook meer gelijkwaardige oudercontacten.

Het traject dat ouders en school samen lopen

Partnerschap tussen ouders en school is te beschouwen als een traject dat de partners samen lopen, naar analogie van de schoolloopbaan van de kinderen (de Wit, 2005). Het trajectmodel gaat ervan uit dat de relatie niet vrijblijvend is, dat de school er rekening mee houdt dat partners onderling sterk kunnen verschillen en dat het partnerschap een structurele verankering krijgt. Het is een traject dat gaandeweg van karakter verandert. De kennis van elkaar neemt toe, het wederzijds vertrouwen groeit. En de mondigheid en het zelfregulerende vermogen van het opgroeiende kind worden groter, met als gevolg dat ouders gaandeweg vaak een stapje terug doen. Het trajectmodel bestaat uit drie delen, met ten eerste het voortraject: informatie vooraf, nadere kennismaking, intake en inschrijving. Vervolgens het hoofdtraject: introductie van ouders in de cultuur, de structuur en de werkprocessen van de school en nadere kennismaking met opvattingen van de ouders; contact, communicatie, dialoog en samenwerking rond het eigen kind: meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen; meeleven, meehelpen en meedenken op het niveau van de groep(en) waarvan het eigen kind deel

uit maakt; meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen op het niveau van de school als geheel; kwaliteitszorg; meeleven, meehelpen en meedenken van de school richting de ouders of gezin; gericht op doelen van partnerschap. En tenslotte het natraject; overgang en exitgesprek.

De relatie die ouders en school samen hebben, duurt zo lang als het kind op school zit (van Es et al., 2002). Het is belangrijk goed met die relatie om te gaan en te realiseren welke processen zich eigenlijk in die relatie afspelen. Belangrijk in deze processen is het besef dat effecten niet alleen afhangen van feitelijke gebeurtenissen, maar ook van de subjectieve beoordeling van die gebeurtenissen. Op dit moment verschuift zowel in het bedrijfsleven als in het onderwijs, de aandacht van speciale groepen naar specifieke individuele behoeften. Kenmerken als veel contact, zorg voor kwaliteit en veel aandacht voor service, bevorderen een goede relatie met de ouders en maken de school tot een lerende organisatie, die zich steeds verder wil verbeteren. Scholen kunnen door een gerichte inzet van relatiemarketing het gedrag van ouders beïnvloeden en de binding tussen ouders en school vergroten. Om een goede relatie met de ouders te onderhouden is het noodzakelijk dat de school de wensen, verlangens, capaciteiten en vaardigheden van de ouders kent. Belangrijk onderdeel van de strategie is bovendien de vraag hoe de relatie tussen de ouders en school inhoud zou moeten krijgen.

Om vast te stellen wat de ambities van de school zijn, welke ontwikkeling zij nastreeft en hoe ze de relatie met ouders kan vormgeven, zodat het voor beide partijen voldoende voordelen oplevert, wordt onderscheid gemaakt in drie niveaus (van Es et al., Ib.):

1. *Zakelijke binding*: Dit is de zwakste vorm. De school informeert de ouders over de vorderingen van de leerling en stelt hen op de hoogte van de meest elementaire zaken binnen de school. Ouders zijn aanwezig op school op momenten dat het directe belang van hun kinderen aan de orde is.
2. *Emotionele binding*: De ouder wordt meer aangesproken als individu. De ouder wordt als trouwe klant herkend en gewaardeerd om bijvoorbeeld zijn of haar inzet bij activiteiten van de school.
3. *Structurele binding*: De school slaagt erin de ouder tegemoet te komen in zijn of haar persoonlijke voorkeuren en wensen.

Bij alle niveaus van binding is het uitgangspunt dat de basis goed is: de school levert in markttermen een goed product. Het nastreven van binding, zonder dat de school goed onderwijs realiseert, is gedoemd te mislukken.

Smit en Driessen (2002) beschrijven hoe ouders zelf over de communicatie met school denken. Zo'n driekwart van de ouders is tevreden over de aandacht die de school aan communicatie besteedt. Dat houdt echter in dat een kwart van alle ouders niet tevreden is. De cijfers bevestigen dat de tevredenheid van ouders over de communicatie verandert wanneer zij geraakt worden door een kwestie, bijvoorbeeld door problemen van hun kind. Uit de verschillen in tevredenheid over de communicatie, blijkt dat het van belang is dat een school onderzoekt of de communicatie-instrumenten die zij inzet wel voldoende differentiëren naar de aard van het probleem en of bepaalde kwesties individueel of als publieksgroep met de ouders besproken moeten worden.

De school in actie

Het is belangrijk dat er een veilige sfeer heerst op school. Voor het creëren van een veilige sfeer zijn veel aspecten van belang (Booijink, 2007). Zo is het belangrijk dat ouders en school aan het vertrouwen bouwen door elkaar beter te leren kennen. Daarnaast dient de school aandacht te hebben voor de houdingsaspecten, bijvoorbeeld met behulp van een gespreksprotocol voor leerkrachten. Het verdient tevens aanbeveling om de

grondhouding en de communicatieve vaardigheden te versterken, via bijvoorbeeld training of intervisie, omdat deze bepalend zijn voor de kwaliteit van de communicatie en daaruit voortvloeiende samenwerking. Tenslotte kan de school ouders op hun gemak stellen door aan te bieden dat zij altijd de mogelijkheid hebben om samen met hun partner of een andere vertrouwenspersoon naar gesprekken te komen.

Naast een veilige sfeer is het ook belangrijk dat er tweerichtingsverkeer mogelijk is (Booijink, 2007). Dit kan gestimuleerd worden door vanaf het begin te benadrukken dat de school belang hecht aan informatie vanuit de thuissituatie, bijvoorbeeld door voorafgaand aan de eerste schooldag een gesprek met de ouders te voeren over de voorschoolse ontwikkeling van het kind. Het is goed om de school-oudergesprekken een brede opzet te geven en dat tot uitdrukking te laten komen in de hiervoor gebruikte term. Wanneer de school met een vaste en terugkerende agenda werkt, kunnen ouders zich eveneens voorbereiden op het gesprek. De school dient ervoor te zorgen dat er ook daadwerkelijk een informatie-uitwisseling op gang komt, door de ouders bijvoorbeeld niet gelijk met de eigen informatie te overspoelen. Eigen initiatieven van ouders krijgen meer ruimte door mogelijkheden voor laagdrempelige ontmoetingen te creëren: zoals een inloopkwartier voor schooltijd of een wekelijkse vaste inloopmiddag.

De leerkrachten ervaren de gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal van veel ouders meestal als één van de grootste belemmeringen voor de onderlinge contacten. Veel ouders blijken de Nederlandse taal echter veel beter te kennen, dan hun soms gebrekkige uitspraak doet geloven. In de meeste situaties is extra uitleg in eenvoudige bewoordingen en extra inspanning bij het luisteren voldoende (Booijink, Ib.).

Door taalproblemen te relativëren, ontstaat er ruimte om creatiever met de taalbeheersing van ouders om te gaan en te ervaren dat men met enige inspanning samen vaak al heel ver komt. Wanneer de school een duidelijk standpunt inneemt ten aanzien van het belang van het beheersen van de Nederlandse taal voor de samenwerking met ouders, kan dit consequent en vanaf de eerste contacten naar de ouders toe gecommuniceerd worden. De school kan via een actieve bemiddelende rol stimuleren dat ouders Nederlandse taalcursussen gaan volgen. Daarnaast kan de expliciete afspraak gemaakt worden dat ouders die het Nederlands nog onvoldoende beheersen, zelf zorg dragen voor een tolk tijdens contacten met de school. Het is belangrijk dat leerkrachten zich, in de toenadering van ouders, niet laten ontmoedigen door een gebrekkige taalbeheersing en dat zij zo expliciet mogelijk zijn in hun bewoordingen. Tenslotte is het goed om meer tijd te nemen voor gesprekken met ouders die de Nederlandse taal gebrekkig beheersen (Booijink, Ib.).

De opkomst bij de individuele school-oudercontacten is doorgaans hoog. Slechts een enkele ouder is ook hierin slecht bereikbaar. Bij collectieve ouderactiviteiten is de opkomst doorgaans laag of zeer wisselend. Een persoonlijke benadering werkt volgens leerkrachten vaak beter, maar is tijdrovend. Ook leerkrachten of scholen die het eigen kind expliciet als trekpleister gebruiken boeken vaak succes. Een opsteker is verder dat actieve ouders doorgaans zeer enthousiast vertellen over hun ervaringen (Booijink, Ib.).

Scholen moeten een referentiekader voor activiteiten vaststellen (Booijink, Ib.). Wanneer voor elke ouderactiviteit steeds duidelijk is wat het doel is en welke ouders de school wil bereiken, wordt een duidelijk referentiekader gecreëerd van waaruit gewerkt kan worden en op basis waarvan beoordeeld kan worden of een activiteit zich leent voor dat doel en al dan niet geslaagd is. Daarnaast moet de school accepteren dat sommige ouders moeilijk bereikbaar zijn. Het geeft energie wanneer er aandacht is voor het aantal ouders dat wel is bereikt en wanneer geaccepteerd wordt dat er altijd moeilijk bereikbare ouders zullen zijn waarin de school extra tijd moet investeren. Vervolgens kan de school een visie ontwikkelen op de omgang met moeilijk bereikbare

ouders. Het verdient aanbeveling om als school een standpunt in te nemen over hoe er omgegaan wordt met ouders die voortdurend wegblijven bij gesprekken en ouderactiviteiten. Het moet duidelijk zijn hoe ver de school gaat, ten behoeve van de leerling, in het blijven benaderen van de ouders.

Onderwijsondersteuning door ouders

Leerkrachten zijn er meestal van overtuigd dat ouders school belangrijk vinden, toch hebben zij doorgaans een negatief beeld over de rol van ouders in de ontwikkeling en het onderwijs van het kind. De meeste ouders daarentegen zien voor zichzelf een actieve rol weggelegd als het gaat om de schoolloopbaan van hun kind. Zij missen hierin echter vaak de benodigde informatie en steun vanuit de leerkrachten (Booijink, 2007).

Het is belangrijk dat de school helder heeft welk onderwijsondersteunend gedrag wenselijk is en structureel gestimuleerd zal worden (Booijink, Ib.). Er kunnen verschillende niveaus onderscheiden worden. Ten eerste voorwaardenscheppend gedrag, zoals op tijd naar bed, een goed ontbijt en opvoeding. Ten tweede aanmoedigend gedrag, zoals belangstelling tonen, schoolinzet stimuleren en actief zijn op school. Daarnaast is er ontwikkelingsondersteunend gedrag, waarbij gedacht kan worden aan het lidmaatschap van sport- of muziekvereniging, het bewust gebruik van tv of computer en het bezoeken van musea. Tenslotte is er direct onderwijsondersteunend gedrag, zoals het aanzetten tot en helpen bij huiswerk, het oefenen met lezen of rekenen en het voorbereiden van een spreekbeurt.

Het is belangrijk dat de school duidelijk heeft welke rol ouders bij problemen zouden moeten vervullen en het handelen daarop afstemt. Wanneer de school zich beperkt tot het informeren en inschakelen van ouders, is hun rol vooral passief en in grote mate afhankelijk van de overtuigingskracht van de leerkracht. Wanneer de school echte samenwerking wil, waarin ouders een betrokken en actieve rol vervullen, zal men als gelijkwaardige gesprekspartners de oorzaken en oplossingen moeten bespreken (Booijink, Ib.). Door in de relatie met ouders te investeren voordat de school hen nodig heeft, wordt voorkomen dat de school voor een dubbele taak komt te staan op het moment dat er zich problemen voordoen.

Conclusie

In dit literatuuronderzoek is een overzicht gegeven van bestaande literatuur over het voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs in Nederland in relatie tot het belang van een opvoedingsgemeenschap van ouders en school ter preventie van ontwikkelingsproblemen bij leerlingen in het vmbo. De belangrijkste bevindingen uit de verschillende onderzoeken en literatuurstukken zullen hieronder nog eenmaal uiteengezet en besproken worden.

Tweederde van de leerlingen in het voortgezet onderwijs gaat naar het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, ofwel het vmbo. In het vmbo is de zogeheten zorgstructuur ingevoerd. Eén van de doelen in het vmbo is dat zoveel mogelijk leerlingen één van de leerwegen met een vmbo-diploma afsluiten (Ministerie van OC&W, 2006). Er is in het vmbo echter nog steeds sprake van een onaanvaardbaar hoge schooluitval: circa 50.000 leerlingen verlaten elk jaar hun school zonder diploma en verliezen daarmee een kans op werk.

De vmbo-scholen worden geconfronteerd met een combinatie van problemen: er gaan te verschillende leerlingen naar het vmbo, veel vakken hebben een hoog theoretisch gehalte en de scholen zijn vaak veel te groot. Bovendien kunnen veel leerkrachten niet goed omgaan met het grote aantal leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Motivatieproblemen die voortkomen uit de thuissituatie worden echter door de leerkrachten als belangrijkste reden genoemd voor de uitval van de leerlingen. Het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij de school lijkt daarom noodzakelijk om meer leerlingen op school te houden (van Wijk, 2005).

Uit onderzoek van de Nationale Scholierenmonitor (van der Vegt et al., 2005) blijkt dat bijna 90% van de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland de ouders van de leerlingen actief en regelmatig bij de schoolloopbaan van hun kind betreft. Het blijkt echter dat slechts op 39% van de scholen voor voortgezet onderwijs ouders die weinig bekend zijn met het Nederlands onderwijssysteem actief benaderd worden om hen daaromtrent te informeren, het gaat hier met name om ouders in achterstandssituaties en allochtone ouders.

Volgens Bourdieu (Dekkers, 2003) ligt onder andere de botsing tussen de thuissituatie en het schoolklimaat ten grondslag aan het schoolverlaten. Van Wijk (2005) bevestigt dit.

Voortijdig schoolverlaten wordt onder andere preventief aangepakt middels doorlopende, individuele leerwegen, zodat het onderwijs wordt aangepast aan de individuele leerling. Via de leerplichtwet en de RMC-wet, waarmee geprobeerd wordt om de schoolverlaters terug te leiden naar het onderwijs of naar een passende plek op de arbeidsmarkt, krijgt het curatieve beleid vorm (van Wijk, 2005). Om de schooluitval in de leeftijdsgroep zestien tot achttien jaar terug te dringen is in de Leerplichtwet 1969 de kwalificatieplicht tot de achttiende verjaardag ingevoerd (Ministerie van OC&W, 2007). Met de invoering van deze kwalificerende leerplicht verwacht het kabinet dat 19.000 extra leerlingen een mbo2-, havo- of vwo-diploma, de zogenaamde startkwalificatie, zullen behalen.

Een grote ouderbetrokkenheid bij de scholen is van belang, omdat het verhogen van de ouderbetrokkenheid een gunstig effect heeft op het aantal voortijdig schoolverlaters (Junger-Tas, 2002).

De relatie tussen ouders en school is erg belangrijk (Beek, van Rooijen en de Wit, 2007). Zij hebben een gemeenschappelijk belang, namelijk dat er optimale omstandigheden zijn voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, op school en thuis. Volgens de Ruyter (2007) zijn er twee visies mogelijk op de verhouding tussen gezin en school. In de eerste visie zijn het gezin en de school twee autonome opvoedingsverbanden, de relatie tussen deze verbanden kan beschreven worden met het begrip sociale steun. In de andere visie vormen het gezin

en de school één opvoedingsgemeenschap met twee subsystemen. Er is een gemeenschappelijk opvoedingsdoel en de wijze van opvoeden toont familiegelijkenis. Het functioneren van de opvoedingsgemeenschap kan beschreven worden met de begrippen cohesie, coördinatie en co-regulatie. De gemeenschap functioneert adequaat wanneer er voldoende betrokkenheid tussen ouders en leerkrachten bestaat, wanneer de taken adequaat verdeeld zijn en wanneer de zeggenschap adequaat geregeld is.

Het ligt aan de omstandigheden met welke visie er het beste gewerkt kan worden, er moet gewerkt worden vanuit die visie waarmee het belang van de jeugdige het beste gediend wordt (de Ruyter, 2007). Een kwetsbare jeugdige is gebaat bij één opvoedingsgemeenschap, jongeren in het vmbo vallen hier ook onder. Die ene opvoedingsgemeenschap is noodzakelijk om de kans op een risicovolle ontwikkeling te verkleinen. De Ruyter (Ib.) onderscheidt twee risicofactoren voor vmbo-leerlingen. De eerste risicofactor is de diversiteit van de leerlingen in het vmbo-onderwijs, de tweede risicofactor is de lastige ontwikkelingsfase waarin zij zich bevinden.

Scholen kiezen steeds vaker voor vormen van educatief partnerschap (de Wit, 2005). Zij positioneren zich steeds vaker als onderdeel van een bredere educatieve of pedagogische infrastructuur. Steeds duidelijker wordt dat ouders niet meer de enigen zijn die opvoeden. Scholen houden zich steeds nadrukkelijker bezig met de ontwikkeling van waarden en normen, bevordering van integratie, ontwikkeling tot actief burgerschap, bevordering van sociale cohesie, kortom met opvoeding. Dit proces vraagt om afstemming en juist bij opvoedingsproblemen lopen scholen snel tegen hun grenzen aan. Ook dat is een aanleiding voor, een versterking van, educatief partnerschap met ouders en met andere instellingen. Scholen merken dat er bij de ontwikkeling naar educatief partnerschap met ouders sprake is van een ingewikkeld, impliciet rollenspel. Beek et al. (2007) stellen dat partnerschap geen doel op zich is, maar een middel om het gezamenlijke belang veilig te stellen of te dienen: optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Met het oog op partnerschap kunnen er drie doelen onderscheiden worden: een pedagogisch doel, een organisatorisch doel en een democratisch doel (de Wit, 2005; Beek et al., 2007).

De Ruyter (2007) omschrijft opvoeden als het zodanig samenleven van ouderen met jeugdigen, dat de jeugdigen hierdoor beter gaan handelen. Dit handelen is in twee niveaus in te delen: het zelfstandig handelen en het autonoom handelen. Iemand die zelfstandig handelt, maakt gebruik van een conventioneel regelsysteem en iemand die autonoom handelt maakt gebruik van een persoonlijk regelsysteem. Het belang van de jeugdige is richtinggevend voor de beantwoording van de vraag of en in hoeverre de verschillende ouderen die met een jeugdige samenleven, met de intentie de jeugdige te assisteren bij het beter gaan handelen, één opvoedingsverband behoren te vormen (de Ruyter, 2007). Gebruik makend van de indeling in conventioneel en persoonlijk regelsysteem die de Ruyter (Ib.) maakt, wordt direct duidelijk dat de deelverbanden school en gezin niet vanzelfsprekend één opvoedingsgemeenschap vormen.

De kans op het ontbreken van die eenheid wordt nog groter wanneer in ogenschouw genomen wordt dat opvoeding vandaag de dag niet plaatsvindt in een context die bestaat uit één cultuur, maar uit een conglomeraat van één dominante cultuur en meerdere minderheidsculturen (de Ruyter, 2007). Wanneer een opvoedingsgemeenschap van ouders en school wel in het belang van de jeugdige is, dan wordt het disfunctioneren zichtbaar in één of meer van de volgende systeemkenmerken: cohesie, coördinatie, co-regulatie. De kans op een disfunctionele opvoedingsgemeenschap neemt toe bij gezinnen met een inadequaat regelsysteem (de Ruyter, Ib.).

Door de individualisering en de grote sociale en culturele verscheidenheid is de pluraliteit van de samenleving toegenomen. Door het gemis van sociale cohesie worden de normen en gedragsregels van de samenleving steeds onduidelijker (Hieralal, 2005). De school is een belangrijke schakel in de opvoeding. Zij moet een aanzienlijke bijdrage leveren aan de sociale cohesie, aan de opbouw van de samenleving en de ontwikkelingskansen van kinderen en van hun ouders. Ouders staan bij hun schoolkeuze nadrukkelijker stil bij de vraag welke schoolomgeving hun kinderen het best kan begeleiden in het proces van waardenoverdracht, - discussie en - keuze (van Es et al., 2002). Continuïteit tussen thuis en school zou de kans op schoolsucces doen toenemen (Bakker, 2002). Het is pedagogische echter ook goed verdedigbaar te stellen, dat verschillende leefomgevingen het kind juist de kans geven om met verschillende waarden en waardenoriëntaties in aanraking te komen, waardoor het kind de gelegenheid krijgt eigen, persoonlijke voorkeuren te ontwikkelen. Ook lijkt de veronderstelling verdedigbaar dat verschillende waarden en opvoedingspatronen op school en thuis elkaar zouden kunnen compenseren (van Es et al., 2002).

Leerkrachten en ouders zijn het er over eens dat ouders primair verantwoordelijk zijn voor de opvoeding, maar dat zowel ouders als school een taak hebben met betrekking tot de doelen autonomie, sociaal gevoel en conformisme (Dieleman, 2000; Klaassen & Leeferink, 1998).

In de literatuur komen verschillende begrippen naar voren wanneer men het heeft over de relatie tussen ouders en school. Van Dartel en Schellings (2007) spreken van ouderparticipatie en definiëren dat als volgt: door actieve betrokkenheid invloed uitoefenen op aangelegenheden binnen de school. Van Es et al. (2002) gebruiken de term ouderbetrokkenheid. Zij stellen dat het bij ouderbetrokkenheid gaat om een gecoördineerde actie, samen met andere schoolpartijen, om groepen kinderen een betere start op school te geven. Ook Dennessen et al. (2001) spreken van ouderbetrokkenheid en zien ouderbetrokkenheid als een belangrijke factor in het creëren van een harmonie tussen school, thuis en de samenleving. Harmonie tussen deze drie sferen zou belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het kind. Net als Dennessen stellen ook Zellman & Waterman (1998) dat ouderbetrokkenheid bij school voor een positieve ontwikkeling bij kinderen zorgt. Programma's voor ouderbetrokkenheid moeten open en sensitief voor de verschillende culturen zijn en de programma's mogen niet te strak gedefinieerd zijn (Dennessen et al., 2001 & López, 2001).

Epstein (2006) spreekt van een partnerschap tussen ouders en school, waarbij de partners interesse en verantwoordelijkheid voor de kinderen delen en samenwerken om betere programma's en kansen voor de leerlingen te creëren. De Wit (2005) kiest voor de term educatief partnerschap, hij doelt hiermee op een relatie die haar fundering vindt in de erkenning van een gezamenlijk belang, namelijk het scheppen van optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen in de context van met name school en gezin. Smit & Driessen (2002) beschrijven het verschil tussen ouderparticipatie en educatief partnerschap. Bij de gedachte van ouders en school als 'educatieve partners' wordt volgens hen een tweerichtingsverkeer geïmpliceerd en wordt daarmee de eenzijdige relatie, waarvan bij formele ouderparticipatie sprake is, doorbroken.

Ouders en school hebben, ondanks veel verschillen, ook iets gemeen. Zij hebben een gedeelde basis die zij met elkaar delen. Deze basis bestaat uit gedeelde opvoedingsdoelen, gedeelde opvattingen over de inhoud van het opvoeden en gedeelde opvattingen over de wijze van opvoeden (de Ruyter, 2007). In de opvoeding zijn verschillende modi te onderscheiden, namelijk: het motiveren, het informeren en het uitoefenen van druk op de jongere (de Ruyter, Ib.). Alle opvoeders gebruiken frequent de modi: informeren en druk uitoefenen en minder de modus van het motiveren. Kenmerkend voor de school is het frequent gebruiken van deze modi voor het

vormgeven van de situatie in de school, leerlingen worden in uitdagende, uitdagende en qua moeilijkheid begrensde situaties geplaatst.

De Wit (2005) geeft zes aspecten van educatief partnerschap aan die maatgevend zijn voor educatief partnerschap als kwaliteitskenmerk, te weten: de school is een leef- en leergemeenschap; partners zijn gelijkwaardig, niet gelijk; er is een verschil in eindverantwoordelijkheden van de partners; partnerschap impliceert wederzijdse betrokkenheid en de relatie is asymmetrisch. De Wit (Ib.) benadrukt dat partnerschap communicatieve en pedagogische competenties en een bereidwillige, open houding van zowel ouders als de school vraagt.

Partnerschap vraagt dat ouders en school elkaar zien, horen, op elkaar reageren, elkaar willen leren kennen en elkaar respecteren (Beek et al., 2007; de Wit, 2005). Dat vraagt een investering van beide kanten. Ouders en school doen dat allemaal in het belang van het kind en vanuit het besef dat ze samen meer kunnen dan alleen. Die houding wordt een grondhouding genoemd. Zeker bij lastige problemen of als de relatie om andere redenen onder spanning komt te staan, komt het aan op de grondhouding. De grondhouding waar hier op bedoeld wordt, zoekt de dialoog op. In die dialoog leren ouders en school elkaar kennen en wordt duidelijk waaraan ze beiden kunnen werken om het partnerschap tot een succesvolle onderneming te maken.

Er zijn in principe drie groepen die het initiatief tot samenwerken van ouders en leerkrachten kunnen nemen: de jongeren, de ouders en de leerkrachten (de Ruyter, 2007). Het zou goed zijn wanneer jongeren vanwege hun belang dat initiatief zouden nemen, maar er zijn nog heel wat emancipatiegolven nodig voordat dat gebeurt. Zolang de ouders niet vanuit een georganiseerd verband kunnen handelen is het initiatief aan de school.

Onder het motto 'ouderbetrokkenheid moet' ondernemen scholen allerlei activiteiten en zijn er vele projecten en onderzoeken over dit thema. Ook in de wet- en regelgeving worden ouders nadrukkelijk als belangrijke partners van de school beschouwd. Van scholen wordt verwacht dat zij verantwoording afleggen aan de ouders en dat zij met individuele ouders overleggen over de leerprestaties van hun kind. De vraag is hoe ouderbetrokkenheid zo kan worden ingericht, dat het beantwoordt aan de verwachtingen van zowel school als ouders (van Es et al., 2002). In de praktijk blijkt dat het niet om ingewikkelde en opzienbarende ondernemingen gaat, maar vooral om een zorgvuldige communicatie tussen ouders en school.

Wanneer een school met een project voor ouderbetrokkenheid aan de slag wil, kan er gekozen worden voor het instellen van een projectgroep (van Es et al., 2002). Deze groep kan als kerngroep van het project fungeren en heeft de taak leerkrachten en ouders te informeren over en te betrekken bij het project. Van Es et al. (Ib.) geven in 'Schakels tussen school en thuis' een stappenplan, aan de hand waarvan de projectgroep kan werken.

Om een idee te geven van wat er zoal in de praktijk gedaan wordt, is in het literatuuronderzoek een aantal praktijkvoorbeelden beschreven. Het gaat hier om de film 'de Keuze', ofwel 'Fi Lharaka Baraka', ontwikkeld door vier landelijke organisaties voor ouders in het onderwijs (van Es et al., 2002); een pedagogisch-didactische overeenkomst tussen school, ouders en leerlingen, ontwikkeld door Ouders&Coo (2007) en het project Schooloudercontactpersoon van Stichting de Meeuw uit Rotterdam (Veldhuis & de Wouw, 2005).

Het goede verloop van de samenwerking tussen ouders en school hangt enerzijds samen met het helder houden van het motto: '*ouders en leerkrachten werken samen*', en van het boeken van successen en anderzijds met het onderkennen van de gevaren die het samenwerken bedreigen (de Ruyter, 2007). Er schuilen hier twee gevaren in, namelijk het afwentelen van de verantwoordelijkheid en het ontstaan van een aanklaagcultuur. Om deze gevaren te ontlopen is het belangrijk om binnen het schoolteam te bespreken wat de wensen en verwachtingen zijn ten

aanzien van de samenwerking met ouders op het gebied van onderwijs en opvoeding. De visie van de school moet duidelijk zijn (Booijink, 2007). Wanneer de school ouders als ervaringsdeskundigen benadert, komt er meer gelijkwaardigheid in de gesprekken. Ouders hebben vanuit de thuissituatie veel kennis van het kind, waar de leerkracht zijn voordeel mee kan doen. Booijink (Ib.) geeft aan dat het voor een goede samenwerking tussen ouders en school belangrijk is dat er een veilige sfeer heerst op school en dat er tweerichtingsverkeer mogelijk is. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten de gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal van veel allochtone ouders meestal als één van de grootste belemmeringen voor de onderlinge contacten ervaren (Booijink, Ib.). Door taalproblemen te relativieren, ontstaat er ruimte om creatiever met de taalbeheersing van ouders om te gaan en te ervaren dat men met enige inspanning samen vaak al heel ver komt.

Bij individuele school-oudercontacten blijkt de opkomst doorgaans hoog te zijn (Booijink, Ib.). Bij collectieve ouderactiviteiten is de opkomst doorgaans laag of zeer wisselend. Een persoonlijke benadering werkt volgens leerkrachten vaak beter, maar is tijdrovend. Ook leerkrachten of scholen die het eigen kind expliciet als trekpleister gebruiken boeken vaak succes.

Leerkrachten zijn er meestal van overtuigd dat ouders school belangrijk vinden, toch hebben zij doorgaans een negatief beeld over de rol van ouders in de ontwikkeling en het onderwijs van het kind. De meeste ouders daarentegen zien voor zichzelf een actieve rol weggelegd als het gaat om de schoolloopbaan van hun kind. Zij missen hierin echter vaak de benodigde informatie en steun vanuit de leerkrachten (Booijink, Ib.).

Het is belangrijk dat de school duidelijk heeft welke rol ouders bij problemen zouden moeten vervullen en het handelen daarop afstemt. Wanneer de school zich beperkt tot het informeren en inschakelen van ouders, is hun rol vooral passief en in grote mate afhankelijk van de overtuigingskracht van de leerkracht. Wanneer de school echte samenwerking wil, waarin ouders een betrokken en actieve rol vervullen, zal men als gelijkwaardige gesprekspartners de oorzaken en oplossingen moeten bespreken (Booijink, Ib.). Door in de relatie met ouders te investeren voordat de school hen nodig heeft, wordt voorkomen dat de school voor een dubbele taak komt te staan op het moment dat er zich problemen voordoen.

Uit dit literatuuronderzoek is het belang van een opvoedingsgemeenschap van ouders en school, met betrekking tot leerlingen in het vmbo in Nederland, duidelijk geworden. Het hierna volgende onderzoek zal erop gericht zijn te achterhalen of er in Nederland voorbeelden te vinden zijn van opvoedingsgemeenschappen van ouders en school, in het vmbo.

Referenties

- Algemene Rekenkamer (2005). *Zorgleerlingen in het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Bakker, J. (2002). Visies van leerkrachten op ouderlijke betrokkenheid: Een risico voor het kind? In G. M. van der Aalsvoort & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.), *Jonge risicokinderen bij de start van het onderwijs* (pp. 43-51). Leuven/Leusden: Acco.
- Beek, S. , Rooijen, A. van & Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q*Primair en 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Booijink, M. (2007). *Handreiking Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Bronneman-Helmers, H. & Taes, C. (1999). Scholen onder druk: Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Dartel, N. van & Schellings, J. (2007). *De formele positie van ouders in het onderwijs. Werkgroep ouderbetrokkenheid, ingesteld naar aanleiding van de intentieverklaring Versterking School-Ouderbetrokkenheid*. Den Haag: OCW.
- Dekkers, H. P. J. M. (2003). Voortijdig schoolverlaten. In B. J. van Wijk (Ed.), *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Denessen, E. , Driessen, G. , Smit, F. & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities* (pp. 55-65). Nijmegen: ITS.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

- Eldering, L. & Vedder, P. (1992). Opstap, een opstap naar meer schoolsucces? In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000): Connecting home, schools and community. New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.) *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn & F. L. van Voorhis (Eds.) *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 7-29). London/New Delhi: Sage.
- Es, W. van, Hubbard, F., Tilborg, L. van & Vedder, P. (2002). *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Groot, R. de (2005). Onderwijsdecentralisatie en lokaal beleid. In B. J. van Wijk (Ed.), *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Hieraal, R. (2005). School omgeving sociale competenties: it takes a whole village to raise a child <http://hdl.handle.net/2105/3637>
- Iersel, S. van (2006). Ouder loopt achter de feiten aan. Voordat het echt misgaat. In N. van Dartel & J. Schellings (Eds.). *De formele positie van ouders in het onderwijs. Werkgroep ouderbetrokkenheid, ingesteld naar aanleiding van de intentieverklaring Versterking School-Ouderbetrokkenheid*. Den Haag: OCW.
- Junger-Tas, J. (2002). Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs. In B. J. van Wijk (Ed.), *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). Partners in opvoeding in het basisonderwijs: Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- López, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant Household. *Harvard Educational Review*, 71, 416-437.

- Meijnen, G. W. (1996). Ouderparticipatie: van concept tot praktijk. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2006). *Voortgezet onderwijs, gids voor ouders, verzorgers en leerlingen 2006-2007*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen in samenwerking met VNG en Ingrado (2007). *Verder leren dan je neus lang is* (www.minocw.nl)
- Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Nijsten, C. & Pels, T. (2000). Opvoedingsdoelen. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Onderwijsinspectie (2000). Voor wie is de school? Jongeren over de invloed van het schoolklimaat op het voortijdig schoolverlaten. In B. J. van Wijk (Ed.), *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Onderwijsraad (2005). De stand van educatief Nederland. In B. J. van Wijk (Ed.), *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Ouders&Coo (n.d.). Ouders & Christelijk Onderwijs en Opvoeding (www.ouders.net)
- Ruyter, P. de (2007). Een opvoedingsgemeenschap van ouders en docenten ter voorkoming van ontwikkelingsproblemen bij jongeren die gebruik maken van het vmbo (www.projuventute.nl)
- Smit, F. & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Stevens, L. , Beekers, P. , Evers, M. , Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Trumbell, E., Rothstein-Fisch, C. & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling: According to whose values? *The School Community Journal*, 13(2), 45-72.
- Vedder, P. (1995). Antilliaanse kinderen. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

- Veen, A. & Erp, M. van (1995). Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Basisscholen in Rotterdam over de relatie met ouders. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Veen, A. (1999). Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. In W. van Es, F. Hubbard, L. van Tilborg, & P. Vedder (Eds.), *Schakels tussen school en thuis*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Vegt, A.L. van der, Blanken, M. den & Hooegeveen, K. (2005). *Nationale scholierenmonitor. Meting voorjaar 2005*. Utrecht: Sardes.
- Veldhuis, M. & Wouw, J. van de (2005). *Werkmap Schooloudercontactpersoon in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Stichting de Meeuw.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wijk, B. J. van (2005). *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten. De noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten beleid*. Den Haag: Kenniscentrum D66.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair.
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.
- Zurk, N. van (2003). *Werelden van verschil. Over de problemen met betrekking tot Marokkaanse jongeren in het vmbo-onderwijs in Gouda, gezien door de ogen van het schoolpersoneel, de Marokkaanse ouders en de jongeren zelf*. Amsterdam: Vrije Universiteit van Amsterdam.