

***Overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leraren met betrekking tot ouderbetrokkenheid op de
Taalschool Utrecht
Teachers beliefs and perceived behavior concerning parent involvement at the Taalschool Utrecht***

Annefieke Griffioen

Studentnummer: 3023068

Cohort 2015

Master Leren en Innoveren

Amersfoort, februari 2018

 Opdrachtgever: Taalschool Utrecht Karlijn de Jonge karlijn.dejonge@Taalschoolutrecht.nl	 Opdrachtgever: Stichting PCOUWillibrord Anje-Margreet Woltjer a.woltjer@pcouwillibrord.nl
 Studiecoach: Joan van den Ende j.van.den.ende@aeres.nl	 Externe wetenschapper: Bas van den Berg b.vdberg@hsmarnix.nl

Samenvatting

Dit onderzoek geeft antwoord op de volgende hoofdvraag: 'Kunnen overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten op de Taalschool Utrecht ten aanzien van ouderbetrokkenheid beïnvloed worden door gebruik te maken van een interventie?' Het antwoord hierop is: ja, dat kan.

De leerkrachten hebben tijdens de interventie in werkgroepen de zes standaarden voor ouderbetrokkenheid (PTA) van Joyce Epstein (PTA, 2009) ingevoerd. De resultaten hiervan zijn op twee manieren gemeten: met een vragenlijst en met interviews. Die leverden de volgende resultaten op: de overtuiging van leerkrachten dat school en thuis nauw verbonden zijn is significant toegenomen; leerkrachten hebben hun eigen gepercipieerd gedrag niet als positief veranderd ervaren na de interventie; het werken met het hele team aan één thema, de bereidheid van ouders én de reflectie op de eigen rol van leerkrachten hebben positief bijgedragen aan het vergroten van ouderbetrokkenheid.

De belangrijkste conclusies: samen met het team aan eenzelfde thema werken is een belangrijke succesfactor en er is dankzij de interventie minder handelingsverlegenheid van leerkrachten in relatie tot ouderbetrokkenheid.

Aanbevelingen voor de toekomst: een vervolgonderzoek naar leerkrachtgedrag met observaties én een onderzoek naar ouderbetrokkenheid thuis om het schoolsucces van nieuwkomers te verbeteren.

Abstract

This research answers the following main question: "Can teacher beliefs and teachers perceived behavior at the Taalschool Utrecht with regard to parental involvement be influenced by using an intervention?" The answer is: yes, that is possible.

During the intervention in workgroups, the teachers introduced the six standards for parental involvement of Joyce Epstein (PTA, 2009). The most important conclusions: working together with the team on the same theme is an important success factor and there are less inconsistencies of teachers in relation to parental involvement thanks to the intervention. These yielded the following results: the conviction of teachers that school and home are closely connected has increased significantly; teachers did not perceive their own perceived behavior as positive after the intervention; working with the entire team on one theme, the willingness of parents and the reflection on the own role of teachers have contributed positively to increasing parental involvement.

Recommendations for research in the future: a follow-up study of teacher behavior with observations and a study into parental involvement at home to improve the school success of newcomers.

Inleiding

De Taalschool Utrecht is een boven bestuurlijke, stedelijke voorziening die onderwijs verzorgt aan kinderen van migranten. In de schoolpraktijk van de Taalschool wordt de term nieuwkomers gebruikt. Deze kinderen wonen korter dan een jaar in Nederland en zullen in een periode van 12 tot 18 maanden de Nederlandse taal leren en daarna doorstromen naar een van de reguliere Utrechtse basisscholen.

De Taalschool Utrecht verzorgt onderwijs in de basisvakken waarbij de nadruk ligt op het aanleren van de Nederlandse taal. Daarnaast wordt veel aandacht besteed aan creativiteit en sport. De leerlingen hebben zeer diverse achtergronden en even zoveel diverse ervaringen met onderwijs in hun thuisland. De Taalschool Utrecht verzorgt onderwijs aan kinderen uit veertig verschillende landen. Het aantal leerlingen op de Taalschool fluctueert onder invloed van de vluchtelingenproblematiek in de wereld, echter niet alle leerlingen komen uit de brandhaarden van de wereld. In schooljaar 2016-2017 bezochten 340 leerlingen de Taalschool Utrecht van wie er 233 gedurende het schooljaar instroomden. In juni 2017 stroomden 83 leerlingen uit. Gemeentelijke instanties verwijzen de nieuwkomers naar de Taalschool Utrecht.

De onvoorspelbare leerlingstromen vragen veel flexibiliteit van schoolleiding en leerkrachten. Ze krijgen namelijk wekelijks nieuwe leerlingen in de groepen. Werken op de Taalschool vraagt iets extra's van leerkrachten zoals: didactisch meer dan gemiddeld toegerust zijn, pedagogisch sterk zijn in verband met de soms traumatische ervaringen van kinderen waardoor zij soms moeilijk begrepen gedrag vertonen én een flinke dosis flexibiliteit hebben. In de school is in de loop van de jaren door directie en leerkrachten een duidelijke organisatorische en pedagogische lijn gecreëerd, zowel binnen als buiten de groepen. De Inspectie van het Onderwijs concludeert dat de basis op orde is.

Een van de aspecten om schoolsucces van kinderen te vergroten is de ouderbetrokkenheid. De rol van de leerkrachten is hierbij van groot belang (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013). Momenteel heeft de Taalschool 49 van deze toegeruste en gemotiveerde medewerkers in dienst van wie gevraagd wordt de ouders optimaal bij de school te betrekken.

De Taalschool wil ouderbetrokkenheid verbeteren en dat sluit goed aan bij de wens van ouders die in de oudertevredenheidsenquête (Ouderenquête 2015, Taalschool Utrecht) aangeven dat zij meer betrokken willen zijn bij de school van hun kind(eren). Ze willen helpen in de klas, begeleiden bij uitjes, weten welke lessen hun kinderen volgen en hun kinderen ondersteunen bij het maken van huiswerk. Zij geven in de enquête ook aan niet of nauwelijks daarvoor te worden gevraagd. Het realiseren van ouderbetrokkenheid vraagt volgens Denessen & Raket (2016) bepaald gedrag van de leerkracht. Hierbij denken zij aan het met begrip en empathie reageren op verschillende manieren van betrokkenheid en zich inspannen om constructieve relaties met deze ouders op te bouwen. De Taalschool wil hier expliciet aandacht aan besteden.

De school wil dat leerkrachten ouders betrekken bij de dagelijkse lespraktijk, zoals praktisch in de klas helpen en meedoen met gezamenlijke activiteiten, zodat ze kunnen meedenken over het opzetten van ouderactiviteiten. De school wil ook dat leerkrachten ouders benaderen om hen met de Nederlandse lesstof kennis te laten maken, zodat ze hun kind(eren) thuis kunnen helpen met huiswerk. Taalschool Utrecht heeft de ambitie om het zelfvertrouwen van leerkrachten te vergroten om ouders bij het onderwijs te betrekken. Hiervoor moet een antwoord gevonden worden op de vraag wat nodig is om leerkrachten zich hiervoor bekwaam te laten voelen. De ambitie van de Taalschool Utrecht om ouderbetrokkenheid ook als centraal thema in hun jaarplan op te nemen, wordt gevoed door literatuuronderzoek waaruit blijkt dat ouderbetrokkenheid een bijdrage levert aan het schoolsucces van kinderen en speciaal ook van nieuwkomers in het onderwijs (Hermans, 2016).

Leerkrachten melden bij functioneringsgesprekken (persoonlijk gesprek met directeur, juni 2016) en teamactiviteiten (trainingen, studiedagen, werkgroep overleggen) ouderbetrokkenheid een belangrijk verbeterpunt te vinden. Ze geven aan zich niet competent te voelen om de allochtone ouders van de Taalschool op een waardevolle manier bij het onderwijs te betrekken.

In 2015 zijn twee onderzoeken naar ouderbetrokkenheid op de Taalschool uitgevoerd. Een van de conclusies uit het onderzoek van Bakker (2015) 'Ouder(s) als partner?!' is dat ouderbetrokkenheid op de Taalschool kan worden vergroot door een positieve houding van leerkrachten om ouderbetrokkenheid te realiseren en dat een planmatige aanpak van ouderbetrokkenheid de betrokkenheid vergroot. Dit is in lijn met wat Van de Berg (2015) noemt in haar onderzoek op de Taalschool 'De verbinding school en thuis': de intensivering van interactie tussen school en ouders en het versterken van ouderparticipatie waarbij ouders helpen bij activiteiten in de school. Hiermee bedoelt zij dat leerkrachten meer moeite zouden moeten doen om ouders te betrekken bij activiteiten en hen moet uitnodigen om samen met de leerkracht over de onderwijsbehoefte van hun kind te overleggen. Beide onderzoeken roepen expliciet op tot acties en gedrag om ouderbetrokkenheid daadwerkelijk te realiseren. Deze oproep is de aanleiding om een interventie te doen om ouderbetrokkenheid 'handen en voeten' te geven. Het onderzoek rondom deze interventie moet uitwijzen of de leerkrachten van de Taalschool door middel van concrete acties veranderen van overtuiging met betrekking tot ouderbetrokkenheid en of hun gedrag verandert ten opzichte van ouders. De praktijkvraag spitst zich toe op de

vraag wat de invloed van de interventie op de overtuigingen en het gepercipieerd gedrag van Taalschool leerkrachten is.

Dit onderzoek richt zich op overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de invloed van ouderbetrokkenheid bij het schoolsucces van kinderen en de rol die leerkrachten daarbij spelen.

Theoretisch kader

Er is sprake van ouderbetrokkenheid als in het gedrag van ouders te zien is dat zij zich medeverantwoordelijk voelen voor de schoolontwikkeling. Ouderbetrokkenheid betekent voor de school dat zij streeft naar een gelijkwaardige en niet-vrijblijvende samenwerking, waarin ouders en school vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid werken aan de (school)ontwikkeling van het kind (de leerling) (de Vries, 2013). Uit literatuuronderzoek (Bakker, Denessen, Dennisen & Oolbakkink-Marchand, 2013; Epstein, 2002; Whiteman, 2005; De Vries, 2013; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Booth & Dunn, 2013; Desforges & Abouchaar, 2003; Jeynes, 2007) komt een beeld naar voren met betrekking tot ouderbetrokkenheid waaruit blijkt dat dit bijdraagt aan het schoolsucces van kinderen en speciaal aan dat van nieuwkomers. Ouders zijn de ervaringsdeskundigen van hun kind en leerkrachten zijn onderwijsprofessionals die het kind als leerling het beste kennen. Als ouders en leerkrachten elkaars deskundigheid accepteren, kunnen ze veel van en met elkaar leren (Kerpel, 2014). In het onderzoek van Bakker et al; (2013) zegt Denessen: 'Een belangrijke conclusie uit het onderzoek is dat ouderbetrokkenheid vooral ook werkt als leraren een positieve houding jegens betrokkenheid van alle ouders hebben, ook die van de allochtone ouders'. De invloed van leerkrachten op ouderbetrokkenheid richt zich enerzijds op het schoolse leren en de *activiteiten* waar ouders binnen de school bij betrokken worden en anderzijds op *gesprekken* over opvoedingsvraagstukken tussen leerkrachten en ouders. Deze gesprekken vergroten het schoolsucces van kinderen, mits deze op basis van gelijkwaardigheid plaatsvinden (Buitenhuis, Cox, Hogeboom, Slijpen & de Vries, 2013).

De genoemde onderzoeken schetsen het beeld dat leerkrachten de waarde onderkennen van ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid, maar zich handelingsverlegen voelen om ouders daadwerkelijk te vragen om te participeren en hun kind thuis te helpen met schoolwerk. Todd & Higgins (1998) noemen in dit verband dat leerkrachten zich incapabel en onzeker voelen om ouders tegemoet te treden. Onderzoek van Eccles en Harold (1993) toont echter aan dat leerkrachten ouderbetrokkenheid aanzienlijk kunnen bevorderen. Bakker, Denessen & Brus-Laeven (2007) laten in hun studie naar sociaaleconomische achtergronden en ouderbetrokkenheid in relatie tot schoolsucces zien dat niet alleen feitelijke samenwerking, maar ook de houding en verwachtingen van leraren ertoe doen. Barnyak & McNelly (2009) leiden uit hun studie naar leerkrachtovertuigingen en leerkrachtgedrag af dat leerkrachten de betrokkenheid van ouders in het algemeen laag inschatten. Addi-Raccha (2009) noemt in haar studie naar leerkrachthoudingen ten opzichte van ouderbetrokkenheid echter dat leerkrachten soms het gevoel hebben dat zij hun professionele positie verliezen. In dit verband concluderen Stoep, Bakker & Verhoeven (2002, p. 260) in hun onderzoek dat *de overtuigingen* van leerkrachten met betrekking tot ouderbetrokkenheid invloed hebben op het betrekken van ouders bij het onderwijs.

Zoals eerder beschreven, geven leerkrachten van de Taalschool aan zich niet competent te voelen om de allochtone ouders op een waardevolle manier bij het onderwijs te betrekken. Ook weten ze niet hoe zij ouders kunnen benaderen. Ze zijn bovendien bang om bijvoorbeeld hoogopgeleide ouders te vragen voor eenvoudige werkzaamheden. De motivatie van de leerkrachten op de Taalschool om het beste uit hun leerlingen te halen is hoog. De leerkrachten geven aan extra inspanningen te willen doen om ouderbetrokkenheid te versterken. Dit is in lijn met wat Denessen en Raket (2016) beweren in hun artikel, namelijk dat analyses aantonen dat: leraren meestal positieve houdingen hebben ten aanzien van ouderbetrokkenheid; zij met begrip en empathie reageren op verschillende manieren van betrokkenheid van ouders; ze inspanningen leveren om constructieve relaties met deze ouders op te bouwen. Een positieve attitude van leraren aangaande betrokkenheid van ouders uit lagere sociaaleconomische milieus en ouders van cultureel etnische minderheden is van groot belang, aldus Bakker et al; (2013). De sterk responsieve houding en attitude van leraren betreffende de ouders bleken positieve effecten op de betrokkenheid van ouders te hebben (Bakker et al; (2013). Dit is in overeenstemming met wat Barnyak & McNelly (2009) concluderen in hun studie, namelijk dat leraren die in contacten met ouders responsief zijn ten aanzien van diversiteit van de doelgroep bijdragen aan een grotere ouderbetrokkenheid. Dit betekent dat zij ingaan op wat ouders vertellen en echt naar hen luisteren. Respect voor de rolopvattingen van ouders met een andere culturele achtergrond én het zoeken naar afstemming met deze ouders over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden dragen bij aan een positieve relatie tussen leraren en ouders en aan het vertrouwen dat ouders in de leraar stellen.

Op de Taalschool was deze responsieve houding ten opzichte van ouders bij voorbereidingen van activiteiten en in gesprekken in de teamkamer niet altijd zichtbaar (persoonlijke communicatie met Karlijn de Jonge, 2016).

Bovenstaande argumenten legitimeren de ambitie van de school om leerkrachten te stimuleren ouders bij concrete acties te betrekken door een interventie te doen. Uit onderzoek blijkt dat ervaringen opdoen binnen een interventie overtuigingen herijkt (Tennant: in Illeris, 2009). Om een innovatie in de Taalschool te implementeren kiest de school voor een gerichte interventie met leerkrachten op het gebied van ouderbetrokkenheid met als doel: het opdoen van nieuwe (positieve) ervaringen om zo de overtuigingen en het gepercipieerd gedrag van leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid te beïnvloeden. Hiervoor is een interventie ontworpen die een praktische invulling geeft aan ouderbetrokkenheid, waarbij gebruik gemaakt wordt van de *standaarden ter bevordering van ouderbetrokkenheid* van Epstein (National PTA, 1997). De standaarden zijn hieronder in figuur 1 opgenomen en uitgelegd.

Standaard 1: *Alle gezinnen/ouders zijn welkom op school*

Gezinnen/ouders zijn actief betrokken bij de school. Zij voelen zich welkom, gewaardeerd en verbonden met elkaar, met het schoolteam en met wat leerlingen doen en leren in de klas.

Standaard 2: *Effectief communiceren*

Ouders en het schoolteam hebben de plicht regelmatig, op basis van gelijkwaardigheid, met elkaar te communiceren over de leerresultaten van leerlingen.

Standaard 3: *Ondersteun leerlingresultaten*

Ouders en het schoolteam werken voortdurend samen om het leren en een gezonde ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen, zowel thuis als op school. Hiertoe stellen ouders en school elkaar in de gelegenheid hun kennis en vaardigheden uit te breiden.

Standaard 4: *Opkomen voor ieder kind*

Ouders krijgen stimulansen op te komen voor hun eigen kinderen én voor de kinderen van anderen, zodat alle leerlingen eerlijk worden behandeld en alle kansen krijgen voor optimaal succes.

Standaard 5: *Gelijkwaardigheid in besluitvorming*

Ouders en teamleden nemen alle beslissingen die betrekking hebben op leerlingen als gelijkwaardige partners. Zij stemmen de aanpak op school en in de gezinssituatie op elkaar af. Ze ontwikkelen samen het beleid en het curriculum, en zijn samen verantwoordelijk voor de communicatie.

Standaard 6: *School en ouders werken samen met de omgeving*

Ouders en school werken samen met vertegenwoordigers uit de omgeving. Doel van deze samenwerking is de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen te vergroten, hen te laten participeren in de maatschappij en ze te leren hun verantwoordelijkheid als burger te nemen.

figuur 1: Zes standaarden voor effectieve ouderbetrokkenheid gebaseerd op het wetenschappelijke framework van Dr. Joyce Epstein

Tijdens de eerste studiedag zijn de standaarden in een minicollege uitgelegd. De leerkrachten kozen daarna een standaard waarmee zij zich het meest verbonden voelden. Rond iedere standaard is een werkgroep gevormd die acties hebben voorbereid om hun standaard te verbinden met een bestaande actie in de jaarkalender. De school wilde ouders daar actief en in een vroeg stadium bij betrekken. In de paragraaf ‘methode’ zal hierop nader worden ingegaan.

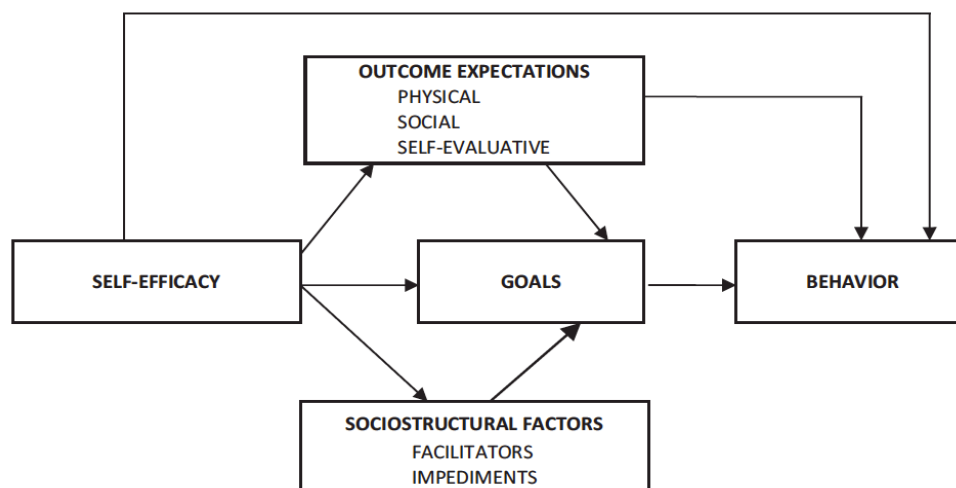
Door Barnyak en McNelly (2009) is een kwantitatief onderzoek gedaan. Op stadsscholen in de staat Illinois deden zij onderzoek naar leerkrachtovertuigingen en leerkrachtgedrag tijdens het invoeren van de standaarden voor ouderbetrokkenheid van de PTA. In hun onderzoek doen zij uitspraken over de opvattingen van leerkrachten en hun gedrag met betrekking tot ouderbetrokkenheid. Zo concludeerden zij een mismatch tussen overtuigingen van leerkrachten met betrekking tot ouderbetrokkenheid en hun gepercipieerd gedrag binnen hun klas ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Ondanks dat leerkrachten het belangrijk vonden dat ouders goed geïnformeerd werden door de school, bleek dat zij dat in hun klas niet altijd deden. In hun onderzoek werd duidelijk dat na invoering van activiteiten om ouders te betrekken, ouders thuis meer met hun kind lazen, formulieren voor de school tekenden en op ouderavonden kwamen (Barnyak & McNelly, 2009). Jeynes (2008) onderscheidt in zijn artikel over ouderbetrokkenheid en leerlingresultaten vier componenten van ouderbetrokkenheid die effectief zijn:

1. *In de school en op leren gericht*; alles wat het contact dat leerkrachten met ouders hebben op het gebied van de schoolse taken en aspecten die in hun lessen van belang zijn voor het leren.
2. *In de school niet op leren gericht*; de betrokkenheid van ouders tijdens andere activiteiten dan leren zoals het helpen bij excursies en feesten.
3. *Thuis op leren gericht*; de nadruk ligt op het controleren van huiswerk en het ondersteunen van ouders in de thuissituatie.
4. *Thuis niet op leren gericht*; niet school-gerelateerde aspecten zoals ondersteuning bij opvoedingsvraagstukken. Deze onderverdeling komt overeen met wat Bakker et al; (2013, p. 39) in hun reviewstudie aantreffen bij onderzoeken naar vroeg- en voorschoolse educatieprogramma's. Die laten zien dat de invloed en de effecten van leraren op ouderbetrokkenheid een grote rol speelt. Niet alleen op school maar ook thuis. De vragenlijst die in dit onderzoek wordt gebruikt, is opgebouwd rond deze variabelen. In de paragraaf ‘methode’ wordt de vragenlijst nader uitgewerkt.

Centraal in dit onderzoek staat in welke mate een interventie met de standaarden van Epstein overtuigingen en gedrag van leerkrachten kan versterken. Om meer grip te krijgen op overtuigingen en gedrag en de relatie daartussen is gebruik gemaakt van het concept self-efficacy. Self-efficacy gaat hier over de inschatting

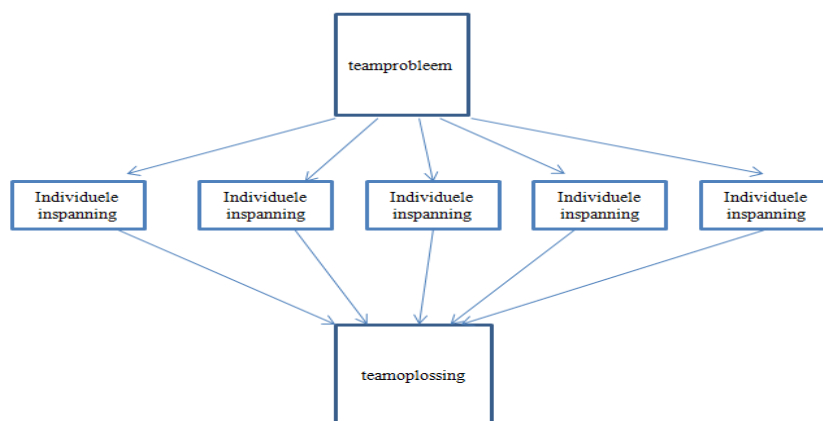
van de Taalschool-leerkrachten - in relatie tot hun competenties - in hoeverre ze ouders succesvol bij het onderwijs kunnen betrekken (Pajares, 2006). De self-efficacy laat niet per definitie gedrag van leerkrachten zien dat bij deze overtuigingen hoort (Barnyak & Mc Nelly, 2009). Al eerder werd duidelijk dat de leerkrachten op de Taalschool de overtuiging hebben dat ouderbetrokkenheid een positieve bijdrage kan leveren aan het schoolsucces van de kinderen en ook dat ze handelingsverlegenheid hierover ervaren.

Figuur 2 schetst een beeld van de ervaren self-efficacy en de invloed die dit heeft op het gedrag van een individu (Bandura 2012).



Figuur 2: directe en indirecte invloed van de ervaren self-efficacy op het functioneren van het individu (Bandura 2012)

Het getoonde model gaat dus uit van drie aspecten van self-efficacy die tot gewenst gedrag leiden. Het idee van Bandura (2009) achter het concept self-efficacy is het geloof in eigen kunnen van mensen; hoe effectief ze zijn bij het uitvoeren van de vaardigheid of het bereiken van het doel. Het gaat bij self-efficacy over het vertrouwen dat de persoon heeft in zijn vaardigheid, niet over de feitelijke capaciteit die men bezit bij de betreffende vaardigheid. Het gevoel van competentie is hierin cruciaal en een kernbegrip. De definitie van self-efficacy bij ouderbetrokkenheid die in dit onderzoek gehanteerd wordt, is de persoonlijke overtuiging van iemand ten aanzien van zijn capaciteiten om ouders te betrekken bij het onderwijs. De overtuiging dat acties efficiënt en succesvol zullen verlopen, kunnen van invloed zijn op de overtuiging van leerkrachten. In dit model wordt duidelijk dat *outcome expectations* (uitkomstverwachtingen), *goals* (gestelde doelen) en *sociostructural factors* (sociale omgeving) een rol spelen in de mate van self-efficacy. Een hoge mate van vertrouwen in eigen kunnen, self-efficacy, is belangrijk voor het gedrag en de overtuigingen van ouderbetrokkenheid (Bandura, 2009). De vraag die daarbij hoort is 'kan ik het doen' (Pajares 2006). Met *outcome expectations* duidt Bandura de verwachting die mensen hebben dat hun handelen (gedrag) op grond van hun overtuigingen leidt tot een bepaald resultaat. Het definiëren van de uitkomstverwachting is voor de Taalschool de eerste stap om acties voor te bereiden in het kader van ouderbetrokkenheid die zullen leiden tot gewenst resultaat. Bijvoorbeeld of er daadwerkelijk meer ouders zullen participeren in de school en welke rol zij hebben in de klas en in de school. Door uitkomstverwachtingen te definiëren zullen leerkrachten meer geloof hebben in eigen kunnen (Bandura, 2009). Door de *goals* te benoemen in termen van specifieke doelen die gewenst en gedefinieerd zijn kan de self-efficacy beïnvloed worden. Bandura (2009) noemt in dit verband dat de mate van self-efficacy maakt in hoeverre leerkrachten uitdagende doelen stellen en welke inspanning zij hiervoor willen leveren. Hoe leerkrachten aankijken tegen de mogelijkheden en belemmeringen in hun omgeving, speelt een rol bij de *sociostructural factors*. Bijvoorbeeld in hoeverre er facilitering is van de taken die extra inspanning voor ouderbetrokkenheid vragen, of wat de visie van school en de directie op het thema is. Dit laatste mechanisme is niet als zodanig onderzocht, omdat dit in de onderzoeksvragen naar overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten geen variabele was. In dit onderzoek zal een collectief ervaren probleem - geringe ouderbetrokkenheid - via een interventie op teamniveau individueel onderzocht worden om vervolgens door een grotere self-efficacy van de leerkrachten tot een gezamenlijke aanpak te komen om ouderbetrokkenheid te vergroten. Dit kan worden geïllustreerd door onderstaand figuur 3.



figuur 3: Van teamprobleem via individuele inspanning naar teamaanpak.

Bandura (2009) onderscheidt vier bronnen die invloed hebben op self-efficacy. In deze bronnen wordt duidelijk wat belangrijke invloedrijke aspecten zijn. Deze aspecten zullen deel uitmaken van de interventie om ouderbetrokkenheid te versterken en worden om die reden hier besproken.

1. Als eerste en meest belangrijke bron benoemt hij de *ervaring van eigen meesterschap*: 'Ik heb dit al eens gedaan en ben succesvol geweest'. Hierbij stelt iemand voor zichzelf vast dat een taak goed en naar tevredenheid is uitgevoerd terwijl de persoon in kwestie dit in eerste instantie als een uitdagende taak zag. Als een leerkracht al eens positieve ervaringen met niet-Nederlands sprekende ouders heeft opgedaan, waarbij de ouders betrokken werden bij de school en waarbij opvoedingsvraagstukken aan de orde kwamen, zal dit een hogere self-efficacy bewerkstelligen dan bij negatieve ervaringen in het verleden (Bandura, 2009). Dit is in lijn met wat Zimmerman (1995) in zijn publicatie benoemt met betrekking tot positieve leerervaringen. Weingart & Jehn, (2000) geven eveneens aan dat zelf ervaringen opdoen in uitdagende taken een van de sterkste factoren is om gepercipieerd gedrag te veranderen en te versterken.

2. Een andere bron is *een sterk rolmodel* in de eigen omgeving: 'Jij lijkt op mij of doet hetzelfde werk als ik en jij kunt het, dus moet het mij ook lukken'. Door samen met collega's met dezelfde taken de uitdaging aan te gaan, kan de collega als rolmodel worden herkend. Op de Taalschool werken veel leerkrachten als duo's samen op een groep. Deze samenwerking kan een positief effect hebben op de self-efficacy van de leerkracht in relatie tot ouderbetrokkenheid.

3. De derde bron die Bandura noemt is de *externe positieve ondersteuning* in de werkomgeving die een grote rol in het ontwikkelen van een positieve self-efficacy speelt. Als het management uitdraagt dat er vertrouwen is dat de leerkracht de doelen kan behalen, zal dit de self-efficacy eveneens versterken. Wanneer leidinggevers inzetten op ouderbetrokkenheid en het belang hiervan duiden, geven zij in dit geval een signaal af dat zij dit thema toevertrouwen aan de leerkrachten. Zij doen dit door hen aan te moedigen en hun positieve feedback te geven.

4. Als laatste bron is de *ervaren psychische en emotionele gesteldheid* van mensen eveneens van invloed op de self-efficacy. Een voorbeeld hiervan was een collega op de Taalschool die gewaardeerd werd door mede-collega's en een sterke mentale weerbaarheid liet zien in de omgang met getraumatiseerde leerlingen. Deze collega voelde zich toegerust en kon het gesprek met ouders vanuit een hoge mate van ervaren self-efficacy goed aan. Zij nam het voortouw en durfde uitdagende doelen te stellen.

Overtuigingen hebben invloed op de self-efficacy van leerkrachten. Zij beïnvloeden de gedachtepatronen en emoties die leerkrachten in staat stellen doelen te formuleren, volhardend te zijn en met teleurstellingen om te gaan (Bandura, 1997). Hieruit kan worden opgemaakt dat een leerkracht die positieve ervaringen met niet-Nederlands sprekende ouders heeft opgedaan een hogere self-efficacy heeft op de taak om ouders bij het onderwijs te betrekken dan leerkrachten die negatieve ervaringen met ouders hebben opgedaan in het verleden.

De onderzoeksvraag die hieruit volgt is:

Kunnen overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten op de Taalschool Utrecht ten aanzien van ouderbetrokkenheid beïnvloed worden door gebruik te maken van een interventie?

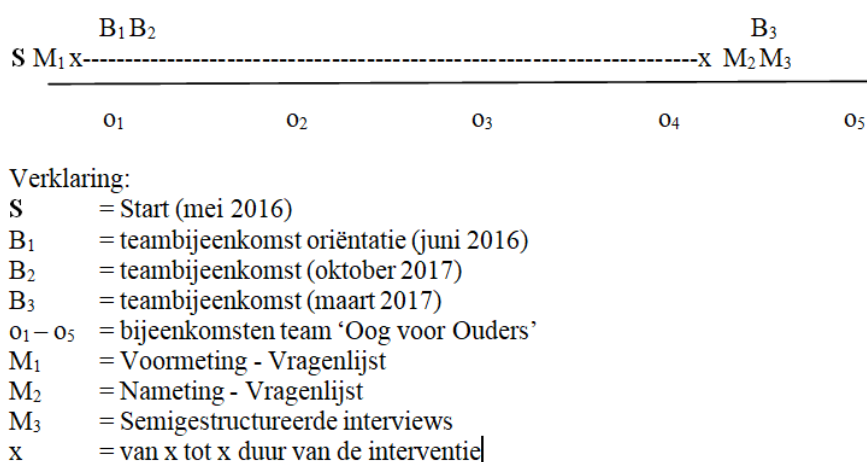
Hieruit volgen drie deelvragen:

1. Wat is het verschil in overtuigingen voor en na de interventie?
2. Wat is het verschil in gepercipieerd gedrag voor en na de interventie?
3. Wat zijn volgens de leerkrachten van de Taalschool al dan niet succesfactoren van de interventie?

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is opgezet als evaluatieonderzoek (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Hierin staat een interventie centraal om overtuigingen en gepercipieerd gedrag ten aanzien van ouderbetrokkenheid te beïnvloeden. Tijdens een interventie hebben de leerkrachten van de Taalschool Utrecht de standaarden voor ouderbetrokkenheid van Epstein (2002) geïmplementeerd. Deze activiteiten zijn gekoppeld aan activiteiten in het curriculum en in de jaarplanning. Het onderzoek heeft een *mixed method design*. Kwantitatieve gegevens, verzameld door een vragenlijst, geven antwoord op de deelvragen 1 en 2. Er is gekozen voor het afnemen van een vragenlijst omdat hiermee na twee meetmomenten de effecten van de activiteit of interventie gemeten kan worden. Er kan een heel schoolteam ineens bevraagd worden om zodoende een representatieve uitspraak te doen. Kwalitatieve gegevens zijn verzameld door een semigestructureerd interview. Hiervoor is gekozen om inzicht te krijgen in de achterliggende motivaties en meningen van de betreffende leerkrachten. Het semigestructureerde interview heeft vooropgestelde, wat algemener geformuleerde vragen, waarvan afgeweken kan worden. Zo kan bijvoorbeeld doorgevraagd worden als je respondent iets interessants zegt of als niet helemaal duidelijk is wat hij of zij bedoelt. Hiermee is antwoord gegeven op onderzoeksvraag 3. Het onderzoeksdesign is weergegeven in figuur 4.



Figuur 4: Onderzoeksdesign

Onderzoekseenheden

Alle aanwezige leerkrachten vulden op de tweede studiedag (B2) de vragenlijst in. Tijdens de laatste studiedag (B3) is dezelfde vragenlijst aangeboden en ingevuld door de aanwezige leerkrachten. 31 leerkrachten (N=31) waren tijdens beide meetmomenten aanwezig. De gegevens uit de vragenlijst van deze 31 leerkrachten zijn in het onderzoek gebruikt om een juiste vergelijking te kunnen maken. De gegevens van de leerkrachten die een van beide studiedagen aanwezig waren zijn niet gebruikt. De gegevens van de voor- en nameting zijn per leerkracht gekoppeld. De namen van de respondenten zijn geanonimiseerd en vervangen door een nummer.

Met twaalf leerkrachten zijn korte, semigestructureerde interviews gehouden om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden. Alle leerkrachten zijn door de directie, via e-mail, benaderd en gevraagd om mee te werken. De twaalf leerkrachten die geïnterviewd zijn, hebben allen deelgenomen aan de interventie en zijn op basis van beschikbaarheid gekozen; zowel mannen als vrouwen, bovenbouwleerkrachten, onderbouwleerkrachten en directie. Alle interviews zijn geanonimiseerd en vervangen door een code (b.v. RV1; respondent, vrouw, 1)

tabel 1: Verdeling vragenlijst, interviews en M/V verdeling

	N	Man	Vrouw
Vragenlijst	31	8	23
Interview	12	4	8

Om een beeld te geven van de populatie van leerkrachten op de Taalschool Utrecht zijn de demografische gegevens opgenomen in tabel 2.

tabel 2: Demografische gegevens vanuit de vragenlijst

Kenmerk	Frequentie	Procent	Kenmerk	Frequentie	Procent
<i>Leeftijd</i>			<i>Opleidingsniveau</i>		
21-29	10	32.3	HBO	5	16.1
30-39	7	22.6	Master	17	54.8
40-49	7	22.6	WO	3	9.7
50-59	5	16.1	Anders	6	19.4
60+	2	6.5	Totaal	31	100.0
Totaal	31	100.0			
<i>Sexe</i>			<i>Aantal jaren</i>		
V	23	74	<i>ervaring</i>		
M	8	26	0-3	5	16
Totaal	31	100.0	4-10	14	45.2
			11-20	3	9.7
			21-30	4	12.9
			30+	5	16.1
			Totaal	31	100.0

Meetinstrumenten

Voor het *kwantitatieve* deel van dit onderzoek is een vragenlijst gemaakt. Deze is geïnspireerd op de vragenlijst ‘The Parent Involvement Inventory’ die Barnyak en McNelly (2009) in hun onderzoek gebruikten. De vragenlijst is herzien voor dit onderzoek. Hun onderzoek is gebaseerd op het concept self-efficacy en meet kwantitatief de mate van belangrijkheid van de stellingen met betrekking tot overtuigingen en het gepercipieerde gedrag van leerkrachten gedurende de implementatie van de zes standaarden voor ouderbetrokkenheid van Epstein (National PTA, 1997). Barnyak en McNelly hebben een onderzoek gedaan dat vergelijkbaar is met het onderzoek op de Taalschool Utrecht. Het verschil met het onderzoek op de Taalschool is dat op de Taalschool een voor- en een nameting gedaan is met behulp van een vragenlijst, in plaats van één afname van de vragenlijst. In het eerste deel van de vragenlijst die gebruikt is op de Taalschool zijn de demografische gegevens van de respondenten in kaart gebracht. Leerkrachten geven aan hoe belangrijk zij de stellingen vinden. Deze stellingen zijn gericht op de overtuigingen en het gepercipieerde gedrag van de leerkrachten. De items zijn gesplitst naar aanleiding van de deelgebieden die Jeynes (2007) aangeeft in zijn onderzoek. Deze zijn in het theoretisch kader benoemd.

Binnen de deelgebieden wordt onderzocht wat de mate van belangrijkheid is met betrekking tot overtuigingen over ouderbetrokkenheid leerkrachten welk gedrag met betrekking tot ouderbetrokkenheid zij bij zichzelf waarnemen (gepercipieerd gedrag). Het onderscheid tussen overtuigingen en gedrag is zichtbaar omdat stellingen die gaan over overtuiging meer naar een waarde of mening vragen (bijvoorbeeld item 1: ‘een intakegesprek is noodzakelijk voordat een kind op school komt’ en de items over gepercipieerd gedrag naar praktisch handelen in de school in het hier en nu vragen (bijvoorbeeld item 20: ‘als leerkracht ondersteun ik ouders zodat ze hun kind thuis kunnen helpen, maar ook item 7: ‘ouders krijgen voldoende informatie door middel van de nieuwsbrief’.

Aan de vragenlijst is een vijfde deel toegevoegd. Dit bevraagt algemene aspecten van het bevorderen van ouderbetrokkenheid. De vragenlijst is opgenomen in bijlage I.

Tabel 3: Items met betrekking tot overtuigingen en perceptie van gedrag van leerkrachten

	<i>Item</i>	<i>Deelgebieden</i>	<i>Overtuigingen</i>	<i>Gedrag</i>
Deel I	1-7	In de school op leren gericht	1, 2, 3, 6	5, 7
Deel II	8-17	In de school niet op leren gericht	11, 13, 14, 15	8, 9, 10, 12, 16, 17
Deel III	18-24	Thuis op leren gericht	18, 19, 23, 24	20, 21, 22

Deel IV	25-32	Thuis niet op leren gericht	28, 29, 30, 32	26, 27
Deel V	33-40	Diverse vragen	33, 34, 35, 36, 40	37, 38, 39

Respondenten is aan de hand van stellingen (items) gevraagd naar de mate van belangrijkheid. De vragenlijst van Barnyak en McNelly gebruikt de Likert schaal, waarbij 1 = helemaal niet belangrijk; 2 = niet belangrijk; 3 = neutraal; 4 = belangrijk en 5 = heel erg belangrijk. Tsechnnen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) hebben, met het werk van Rotter (1966) als theoretische basis, de effectiviteit van de leraar gemeten. Hierbij onderzochten zij in welke mate leraren geloofden dat ze controle hadden en hun acties als effectief beschouwden. Zij gebruikten schalen die overtuigingen meten in termen van 'mee eens' of 'niet mee eens'. Voor deze vragenlijst is gekozen voor de mate van belangrijkheid om de importantie van de eigen mening en perceptie van de leerkrachten te benadrukken en het geloof in eigen kunnen. Er is een verschil in de formulering van de stellingen bij overtuigingen en gedrag. Bij de stellingen naar overtuigingen wordt naar de mening gevraagd. De stellingen die gedrag meten zijn geformuleerd in termen van 'doen'.

De betrouwbaarheid van de vragenlijst is gemeten door een Cronbach's Alpha te berekenen voor de items met betrekking tot overtuigingen en voor de items met betrekking tot gedrag. Het aantal items in de vragenlijst *overtuigingen* is 21. De Cronbach's Alpha die werd gevonden op de *overtuigingen* is gebaseerd op 19 items ($\alpha=.78$). Door twee items niet mee te nemen in de gegevens bleek de vragenlijst een grote betrouwbaarheid te hebben. In de voor- en nameting zijn item 15 en 24 niet meegenomen in de resultaten. Het aantal items in de vragenlijst dat *gedrag* meet is 16. De Cronbach's Alpha die werd gemeten is gebaseerd op 16 items ($\alpha=.75$). Uit de originele vragenlijst van 19 items zijn drie items (4, 25 en 31) geschrapt in verband met inconsistentie in de formulering van de vraag. Deze inconsistentie is vastgesteld op basis van een valideringsslag gericht op het wegen van de items: wanneer betrof het overtuiging en wanneer gedrag? Deze items zijn niet opgenomen in tabel 3.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 zijn na de laatste studiedag *kwalitatieve* data verzameld en is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview (bijlage II). Deelvraag drie geeft antwoord op de vraag naar de aspecten die, volgens de leerkrachten, positief bijgedragen hebben aan het vergroten van ouderbetrokkenheid. De interviewer nodigde leerkrachten uit hun ervaring met betrekking tot ouderbetrokkenheid te delen. Er is gekozen voor een semigestructureerde vragenlijst om te kunnen doorvragen en zo extra informatie te genereren over de persoonlijke ervaringen wat betreft ouderbetrokkenheid die het gevoel van competentie van de leerkrachten mogelijk vergroot hebben. De vragen maken de beeldvorming van leerkrachten aangaande ouderbetrokkenheid inzichtelijk, als aanvulling op de kwantitatieve gegevens.

Interventie

De interventie is uitgevoerd met alle leerkrachten van de Taalschool Utrecht. Tijdens de interventie zijn de zes standaarden van de Parent Teachers Association (PTA, Epstein, 2002), geïntroduceerd en ingevoerd. Deze standaarden zijn ontwikkeld om in scholen tot een effectieve ouderbetrokkenheid te komen. De Vries (2003) heeft in samenwerking met het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) de standaarden vertaald naar de Nederlandse situatie. Deze interventie is gekozen omdat Bong (2006) aantoonde dat succesvolle educatieve interventies invloed hebben op self-efficacy. Hij spreekt uit dat didactische en pedagogische keuzes de succesverwachtingen in korte tijd kunnen verhogen.

Naar aanleiding van een oproep in een videoboodschap, voorafgaand aan de eerste gezamenlijke studiedag, gaven zes leerkrachten zich op om deel te nemen aan het team 'Oog voor ouders' (OvO). Dit team heeft de eerste studiedag mede voorbereid en de leden hebben, tijdens de duur van de interventie, als kartrekkers voor de werkgroepen gefungeerd. Zij werden de 'samenroepers' van de bijeenkomsten van de werkgroepen en bewaakten het proces in de werkgroepen. Dit team werd gedurende de interventie ondersteund door de onderzoeker in een viertal bijeenkomsten. Tijdens deze bijeenkomsten was ruimte voor intervisie en werd ingegaan op vragen. De deelnemers inspireerden elkaar door middel van zelf ontdekte filmpjes en artikelen. In de periode tussen de eerste en de tweede studiedag kwam het team OvO vier maal bij elkaar. Na de tweede studiedag kwam het team voor de laatste keer bijeen.

De onderzoeker gaf op de eerste studiedag tijdens het ochtendprogramma een minicollage over de standaarden van Epstein (www.pta.org, 2002). Daarna kregen leerkrachten de gelegenheid hun inzichten met elkaar te bespreken. Met het team en directie zijn de uitkomstverwachtingen (*Outcome expectations*) voor de lange termijn gedeeld (Bandura, 2012). Na dit college kozen de leerkrachten voor een standaard waarmee zij zich het meest verwant voelden. De uitwerking van de standaarden is op papier uitgereikt aan iedere werkgroep tijdens de eerste studiedag. De middagopdracht bestond voor ieder van de zes werkgroepen uit het bedenken van een actie, gekoppeld aan een bestaande activiteit in de jaarkalender. Bij de organisatie en uitwerking werd

gevraagd ouders in een vroeg stadium te betrekken. Bij de te plannen actie zijn doelen beschreven en is een planning gemaakt. De beschreven doelen zijn gesteld voor de komende vijf maanden (Bandura, 2012). Het resultaat is daarna door de werkgroep verwerkt in een moodboard en aan het einde van de dag gepresenteerd aan de rest van het team. Het team is daarbij uitgedaagd om open en nieuwsgierige vragen te stellen aan hun collega's. Constructieve feedback door collega's wordt door Dinther, Dochy en Segers (2011) als een belangrijke stap in het ervaren van self-efficacy genoemd.

Tijdens de tweede studiebijeenkomst presenteerden alle werkgroepen hun ervaringen en acties van de afgelopen maanden in een pitch. Er was een evaluatie of de doelen voor het half jaar behaald waren en wat de volgende stap in het traject zou zijn. De directie benadrukte nogmaals dat deze interventie de start is van een duurzame verandering om ouderbetrokkenheid te versterken. Er was ook ruimte voor ervaren belemmeringen en het benoemen van kansen. De directie heeft een organisatorische stap (*sociostructural factors*) gezet om de innovatie vorm te geven (Bandura, 2012). Alle leerkrachten zijn gedurende de interventie gefaciliteerd met tien taakuren om aan hun werkgroep deel te nemen. De leden van het team OvO kregen gedurende het traject twintig taakuren.

Na de interventie bleven de werkgroepen tot het einde van het schooljaar 2016-2017 functioneren en kregen ingezette acties nader vorm. De standaarden zijn opgenomen in het curriculum. De borging wordt bewaakt door het managementteam.

Procedure

De eerste meting (voormeting), het afnemen van de vragenlijst, vond plaats tijdens de studiedag van 14 oktober 2016. Aansluitend was de interventie van het invoeren van de zes standaarden voor ouderbetrokkenheid door middel van het formeren van zes werkgroepen. Die werkgroepen zijn gedurende een half jaar gevolgd. Op 17 maart 2017 vond de tweede meting plaats. Hiervoor is dezelfde vragenlijst afgenomen als bij de voormeting. Tijdens beide studiedagen werd alle aanwezige leerkrachten gevraagd de vragenlijst ter plekke in te vullen en in te leveren. Door deze werkwijze was er een 100% respons op beide vragenlijsten. Op 11 mei 2017 zijn twaalf korte, semigestructureerde interviews gehouden op de Taalschool. De directie bracht het team hiervoor met een e-mail op de hoogte en vroeg daarin ook om hun medewerking. Een leerkrachtondersteuner verving op het moment van het interview de leerkracht. De interviews duurden vijf tot tien minuten, buiten het lokaal van de leerkracht of in de koffiekamer. De selectie van de deelnemende leerkrachten vond plaats op basis van beschikbaarheid.

Data-analyse

De *kwantitatieve* analyses zijn gemaakt met het programma SPSS (Pallant, 2013). Voor de kwalitatieve analyse is de inductieve analysemethode gebruikt (Boeije, 2014).

Om de deelvragen 1 en 2 te kunnen beantwoorden zijn de resultaten van de voor- en nameting op *overtuigingen en gedrag* ingevoerd in het programma SPSS. De Likert schaal bestond uit een vijftal opties, waarbij 1 stond voor *helemaal niet belangrijk* en 5 voor *heel erg belangrijk*. Deze ruwe data zijn ingevoerd.

De data voor de items over overtuigingen werden gescheiden van de items over gedrag. Vervolgens werd met een t-test onderzocht in welke mate de overtuigingen en de perceptie op het eigen gedrag veranderd waren op de voor- en nameting. De t-test wordt gebruikt om de gemiddelde score van dezelfde groep mensen te vergelijken op twee verschillende momenten (Pallant, 2013) en is daarom gekozen om antwoord te geven op de eerste twee deelvragen.

Voor de kwalitatieve analyse van de interviews zijn audio-opnames gemaakt. Deze zijn getranscribeerd en verzonden aan de geïnterviewden ter controle van de authenticiteit. Uit het onderzoeksmateriaal zijn vervolgens betekenisvolle fragmenten geselecteerd op basis van de vragen uit het interview en de aspecten die informatie gaven over de ervaringen van leerkrachten tijdens de interventie. Tijdens iedere fase van de analyse is een externe beoordelaar betrokken die onafhankelijk de fragmenten selecteerde. Daarna zijn beide fragmenten vergeleken en zijn codes aan de fragmenten gekoppeld. Zo werd de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid gewaarborgd. In de eerste fase is gecodeerd volgens een open codering zoals beschreven door Boeije (2014). De uitspraken uit de transcripties zijn letterlijk gebruikt. Daarna zijn de fragmenten gecodeerd en de fragmenten met dezelfde code geclusterd. Hierna zijn de clusters vergeleken en samengevoegd op basis van dezelfde aspecten. Tot slot was er een axiale codering waardoor in de codeboom hoofdthema's ontstonden die door de onderzoeker zijn geïnterpreteerd en van betekenis voorzien in het kader van de door leerkrachten aangegeven succesfactoren (positief bijgedragen) tijdens de interventie.

Resultaten

In deze paragraaf zullen de resultaten van de voormeting (VM) en nameting (NM) van de vragenlijst worden gepresenteerd. Daarna worden de bevindingen vanuit de interviews besproken. De deelvragen zijn hierbij leidend. De resultaten op de paired samples t-test laten het verschil zien in de mate van belangrijkheid die leerkrachten aangeven op een voor-en nameting in relatie tot de overtuigingen en het gepercipieerde gedrag ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Dat verschil geeft de waarde aan die leerkrachten geven aan ouderbetrokkenheid voor en na de interventie.

Deelvraag 1: *Wat is het verschil in overtuigingen voor en na de interventie?*

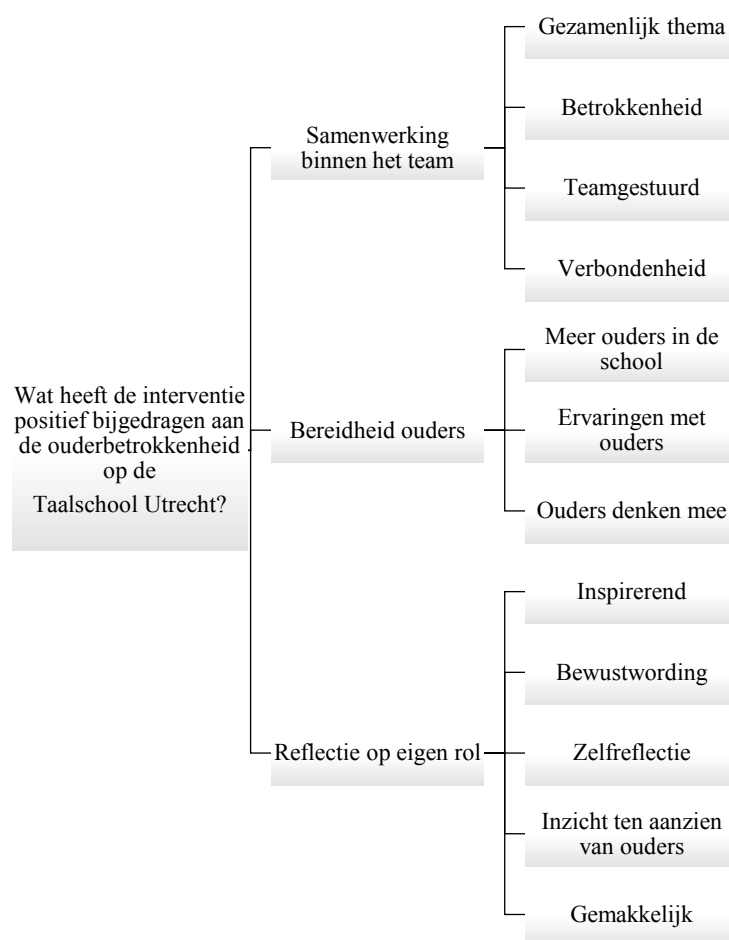
Op de voormeting werden de volgende waarden gevonden ($M = 3.832$, $SD = .337$) en op de nameting ($M = 3.970$, $SD = .345$). Het verschil tussen de gemiddelden is statistisch significant ($p = .015$) want kleiner dan $p = 0.05$. Deze significantie werd gevonden op het gemiddelde van alle items met betrekking tot overtuigingen.

Deelvraag 2: *Wat is het verschil in gepercipieerd gedrag voor en na de interventie?*

Op de voormeting werden de volgende waarden gevonden ($M = 4.045$, $SD = .380$) en op de nameting ($M = 4.092$ en $SD = .330$). De uitgevoerde paired samples t-test geeft een verschil ($p = .352$) tussen de gemiddelden van alle items die naar de mate van belangrijkheid op gepercipieerd gedrag vragen. De gevonden p-waarde is groter dan 0.05 en dus niet significant.

Deelvraag 3: *Wat heeft volgens de leerkrachten tijdens de interventie positief bijgedragen aan het vergroten van ouderbetrokkenheid op de Taalschool Utrecht?*

Uit de resultaten van de interviews konden drie hoofdcategorieën worden gedestilleerd die een aantal thema's vertegenwoordigen die volgens leerkrachten positief hebben bijgedragen. Het eerste: het werken met het hele team aan één thema (samenwerking). Het tweede: bereidheid van ouders. Het derde: de reflectie op de eigen rol van leerkrachten. Die drie hoofdthema's, met daaronder enkele veel voorkomende aspecten, zijn in figuur 5 schematisch weergegeven en worden daarna verder uitgewerkt.



Figuur 5 : Positieve aspecten die bijgedragen hebben aan overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten m.b.t. ouderbetrokkenheid

Samenwerking binnen het team

Het eerste thema dat door een aantal leerkrachten wordt genoemd is de ervaring dat het gezamenlijke thema ouderbetrokkenheid door samenwerking in het hele team gedragen wordt. Dit komt tot uitdrukking in uitspraken als: *'Het is een thema in de school, niemand kan er meer onderuit'* (RV 9) en *'Het wordt wat meer schoolbreed getrokken'* (RV11).

Negen leerkrachten noemen hierbij dat de betrokkenheid groot is. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de uitspraak: *'Heel enthousiaste en betrokken groep, het wordt gedragen door het hele team'* (RV5). De directeur (RV 10) noemt in dit verband: *'Met de hele school aan iets werken en dat doen op verschillende niveaus'* en *'de kracht van het samen doen: je komt als team verder'*.

Teamgestuurd werken is als een belangrijke succesfactor ervaren. Dit blijkt uit de uitspraken: *'Een heel team is geactiveerd om samen beter te worden'* en *'succesfactor daarbij is het teamgestuurd werken'* (RV10). *'Het hele team gemobiliseerd, iedereen is ermee bezig'* (RM6).

Door het werken aan een gezamenlijk thema gaven leerkrachten verbondenheid aan. Dit wordt geïllustreerd door uitspraken als: *'Ik zie dat leerkrachten zich verbonden en ook vooral aangemoedigd voelen om met ouderbetrokkenheid aan de slag te gaan'* RV10). *'In ieder geval met z'n allen... Dat iedereen dus met z'n neus dezelfde kant op staat'* (RV12).

Ervaringen met ouders

Een tweede hoofdthema is de ervaring die leerkrachten hebben met de ouders en hun betrokkenheid bij de school. Door ouders te betrekken bij de op te zetten acties voor het oudercafé en de speltheek kwamen er meer ouders in de school. Leerkrachten zien dat meer ouders worden uitgenodigd en betrokken zijn bij activiteiten in de school. Leerkrachten benoemen dit als succesfactor; ouders zijn bereid mee te doen. Zes leerkrachten gaven aan dat er zichtbaar meer ouders in de school aanwezig zijn die iets doen, een taak hebben in de school. Uitspraken die hiernaar verwijzen zijn: *'Dat er meer mensen hier aan de snijmachine zitten; en dat is gewoon ontzettend leuk'* (RV 12). *'Er zijn veel ouders die meedoen'* (RM2).

Leerkrachten gaven aan dat ouders bereid zijn om op allerlei manieren mee te werken in de school. Wat duidelijk wordt in de uitspraken: *'We hebben een vrijwilligerslijst'* (RV 3) en *'Ik zie dat ouders participeren en zich aanmelden'* (RV10). Vier maal werd genoemd dat ouders participeren bij het opzetten van de speltheek en het oudercafé.

Reflectie op eigen rol

Het derde thema is de reflectie op het eigen handelen. Negen van de twaalf leerkrachten gaven aan een zeer positief gevoel te hebben als ze ouders betrekken en duiden de interventie als inspirerend. De term bewustwording werd zes maal genoemd binnen dit thema. De uitspraak *'Dat ouderbetrokkenheid nu 'met' is en 'samen' in plaats van 'over'*, waar hier over de betrokkenheid van ouders wordt gesproken, illustreert dit. Leerkrachten geven aan dat de interventie hen heeft laten reflecteren op hun handelen. Dit wordt duidelijk in de uitspraak: *'Ik merk dat ik mij verplaats in de ouder'* (RV 11). Leerkrachten gaven aan meer inzicht te hebben in de inzet van ouders getuige de uitspraken: *'Ouders voelen zich waardevoller'* (RM6) en *'Wij kunnen niet zonder ouders'* (RM8). Vier leerkrachten gaven aan dat het eigenlijk wel heel gemakkelijk was om ouders te betrekken. Een van de leerkrachten zei: *'De grootste verandering zit denk ik in de hoofden van de collega's'* (RV9).

Conclusie en discussie

Deze paragraaf geeft antwoord op de hoofdvraag: Kunnen overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten op de Taalschool Utrecht ten aanzien van ouderbetrokkenheid beïnvloed worden door gebruik te maken van de interventie? En bespreekt tevens de volgende drie deelvragen: 1. Wat is het verschil in overtuigingen voor en na de interventie? 2. Wat is het verschil in gepercipieerd gedrag voor en na de interventie? 3. Wat zijn volgens de leerkrachten van de Taalschool al dan niet succesfactoren voor het versterken van ouderbetrokkenheid van de interventie?

De conclusie naar aanleiding van deelvraag één is dat leerkrachten meer overtuigd zijn van het belang van ouderbetrokkenheid. Leerkrachten vinden de aspecten van ouderbetrokkenheid die in de vragenlijst naar voren komen belangrijker dan vóór de interventie. De resultaten op de t-test lieten op overtuigingen een significant verschil zien. Leerkrachten zijn meer overtuigd van het feit dat ouders een belangrijke partner in de school zijn in relatie tot het schoolsucces van hun kinderen.

Uit de resultaten op deelvraag twee blijkt dat de leerkrachten hun eigen gedrag niet als positief veranderd ervaren na de interventie. Hier is geen significant verschil op de voor- en nameting gevonden. Leerkrachten keken voor de interventie al positief naar hun eigen gedrag. Het verschil op de nameting was niet groot genoeg om als significant te worden beoordeeld.

Op de derde deelvraag over de mogelijke succesfactoren van de interventie hebben leerkrachten overwegend positief geantwoord. Het antwoord op deelvraag drie brengt drie belangrijke thema's naar voren die

leerkrachten als succesfactor aanmerken: *Samenwerking in het team, de bereidheid van ouders en de eigen rol van de leerkracht.*

Het eerste thema - samenwerking in het team - blijkt uit het feit dat leerkrachten *'het hele team betrokken'*, het *'gezamenlijke thema binnen de school'* en *'de doorgaande lijn'* in zes van de twaalf van de interviews noemen. De directeur gaf in het interview aan dat het feit dat alle leerkrachten in een werkgroep zaten een extra impuls heeft gegeven aan het thema ouderbetrokkenheid. Dit heeft volgens haar meer effect gehad dan eerdere interventies, waarbij een deel van het team betrokken was en de werkgroepleden de andere teamleden informeerden.

Het tweede thema dat leerkrachten noemen is de bereidheid van ouders. Diverse leerkrachten gaven tijdens het interview aan dat zij positieve ervaringen met ouders opgedaan hadden. Ouders zijn daadwerkelijk meer betrokken bij de activiteiten in de school en waren zichtbaar voor de collega's. Er zijn meer ouders in de school actief dan vóór de interventie. De handelingsverlegenheid, die eerder werd benoemd en ervaren, bleek door de acties tijdens de interventie minder te zijn. Leerkrachten gaven aan dat het gemakkelijk was om met ouders iets te organiseren en hen te betrekken bij concrete acties.

Een derde thema gaat over de reflectie van leerkrachten op hun eigen rol tijdens de interventie. Het woord *'bewustwording'* viel regelmatig en leerkrachten konden reflecteren op de manier waarop zij ouders betrokken tijdens de interventie. Dit werd duidelijk doordat leerkrachten zich ervan bewust werden dat er een verandering *'in de hoofden van collega's'* heeft plaatsgevonden. Tijdens het interview werden veel positieve termen gebruikt waaronder: *'inspirerend, leuk, positief, heel duidelijk en een eyeopener'*.

Op de hoofdvraag: 'Kunnen overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten op de Taalschool Utrecht ten aanzien van ouderbetrokkenheid beïnvloed worden door gebruik te maken van een interventie?' kan positief geantwoord worden. De verwachting van dit onderzoek was dat de interventie een positieve invloed zou hebben op de overtuigingen en het gepercipieerd gedrag van de leerkrachten met betrekking tot ouderbetrokkenheid. Dit bleek voor het onderdeel overtuigingen te worden bevestigd. Ten aanzien van het gepercipieerd gedrag van leerkrachten kon geen duidelijke verbetering worden waargenomen. Leerkrachten hebben zelf ervaren dat zij tot meer in staat waren dan aanvankelijk gedacht. Het is aannemelijk dat de self-efficacy van leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid is toegenomen op basis van de uitspraken die gedaan zijn tijdens het interview. Leerkrachten bleken ouders snel en gemakkelijk te benaderen en te betrekken bij de activiteiten die ze organiseerden. Zij voelden zich toegerust om de taak 'ouders betrekken bij het onderwijs' uit te voeren. De theoretische betekenis van de bevindingen is dat als mensen door coaching gestimuleerd worden bepaald gedrag te testen, hun self-efficacy groeit, waardoor ze later in staat zijn zelfstandig hun problemen op te lossen (Carver & Scheier, 2000). De mate waarin bepaalde overtuigingen belangrijker werden geacht namen toe tijdens de interventie door coaching van de karteekers die op hun beurt werden gecoacht door de onderzoeker.

Discussie

Bij dit onderzoek kunnen enkele beperkingen genoemd worden. Na het bespreken van het onderzoeksvoorstel bleek de vertaalde Engelse vragenlijst niet geschikt om over te nemen in de Nederlandse situatie. Een volledige onderbouwing voor de vragenlijst kon niet worden achterhaald. Pogingen om Barnyak en McNelly daarover te bevragen strandden. De vragenlijst moest worden herzien. De herziene vragenlijst bleek betrouwbaar. De onderbouwing voor deze vragenlijst kon worden gevonden in de theorie van Jaynes (2007). Doordat de items 15 en 19 negatief gesteld waren, ontstond verwarring bij de leerkrachten. In vervolg is het van belang dat alle items op een eenduidige manier gesteld worden om verwarring te voorkomen. De items 4, 25 en 31 vroegen niet concreet naar gedrag en waren daarom ongeschikt om gepercipieerd gedrag te meten. Bij nader inzien neigden ze eerder naar de categorie overtuigingen, maar om de data zuiver te houden zijn ze uit de dataverzameling verwijderd. Voor eventueel vervolg moet een duidelijkere formulering gekozen worden. Leerkrachten hebben hun eigen gedrag (gepercipieerd gedrag) door middel van de vragenlijst beoordeeld. In het vervolg zou gedrag beter gescoord kunnen worden door observaties van leerkrachten. In een volgend onderzoek kan een nadrukkelijker verschil in de stellingen voor overtuigingen en gedrag een meer onderscheiden verschil in resultaten opleveren.

Een tweede beperking van het onderzoek is dat het concept self-efficacy niet als zodanig is onderzocht. Door het onderzoek te richten op overtuigingen en gepercipieerd gedrag in navolging van het onderzoek van Barnyak en McNelly bleken de resultaten op de voor- en nametingen met vragenlijsten te weinig resultaten te bevatten om een duidelijke uitspraak te kunnen doen over de self-efficacy van leerkrachten.

De derde beperking die werd ervaren is de rol die de semigestructureerde interviews in het onderzoek hebben. Terugkijkend hadden de interviews een meer prominente rol kunnen spelen in het onderzoek dat nu rondom de vragenlijst was opgebouwd. Als de interviews het hart van het onderzoek waren geweest hadden deze meer informatie rondom de overtuigingen en gepercipieerd gedrag kunnen genereren en daarmee uitspraken omtrent de self-efficacy van de leerkrachten kunnen verantwoorden.

Het is van belang dat het team over diverse teamrollen en daarmee verschillende kwaliteiten beschikt. (Carver & Scheier, 2000). Daarmee wordt een bepaalde rolverdeling in het team tot stand gebracht. Deze rollen werden tijdens de interventie binnen de werkgroepen vervuld. De Caluwé en Vermaak (2006) halen in hun handboek over leren veranderen Vroemen (p. 259) aan die een model met zes succesfactoren behandelt, elk verantwoordelijk voor gewenst teameffect. Deze zijn respectievelijk: *Heldere doelstellingen, gezamenlijke verantwoordelijkheid, open communicatie, wederzijds respect, flexibel aanpassen, initiatief tonen*. Hierdoor ontstaat actie! Het team ervaart creativiteit en energie en hiermee wordt durf bevorderd.

Deze factoren hangen samen en helpen alle bij het vormen van een effectief team. De besproken factoren hebben binnen het ervaren van self-efficacy een rol. De factoren van self-efficacy hebben voornamelijk betrekking op individuele gevoelens van het competent zijn om de taak te volbrengen. Echter... de rol die het team speelt bij het bevorderen van self-efficacy bij leerkrachten, lijkt in dit onderzoek van belang. Tasa, Taggar, & Seijts (2007) concluderen in hun onderzoek dat zij de effecten van factoren op individueel niveau waargenomen hebben in gedragingen op complexe teamtaken. De self-efficacy van individuele leerkrachten heeft een positief effect op de teamprestaties. De aspecten van teameffectiviteit kunnen daarmee worden gekoppeld aan het concept van self-efficacy. De in het concept self-efficacy beschreven uitkomstverwachtingen (*outcome expectations*) zijn door de werkvorm in de eerste studiedag in oktober door de werkgroepen geformuleerd. Hiermee werden *heldere doelstellingen* geformuleerd. Leerkrachten gaven in hun pitch voor de collega's aan wat ze wilden bereiken en met welke actie ze dat wilden doen. Het doel - meer ouders betrekken bij het onderwijs en in de school - werd in een eerder stadium door de directie verwoord in het schoolplan. Het team gaf aan daarachter te staan waarmee ook aan de factor *gezamenlijke verantwoordelijkheid* werd voldaan. Door het team, tijdens de pitch, met elkaar in dialoog te laten gaan werd een beroep gedaan op *wederzijds respect en open communicatie*. De mogelijkheden en belemmeringen in de omgeving (*sociostructural factors*) zijn niet onderzocht maar hebben wel meegespeeld in het versterken van de self-efficacy van de leerkrachten. *Flexibel kunnen aanpassen* is als factor aanwezig door de omgevingsfactoren die soms belemmerend werkten. De directie bood daarnaast alle ruimte om de door de werkgroep bedachte plannen uit te voeren. Hiermee werd het *initiatief* dat de werkgroepen toonden beloond en ondersteund.

De interventie is verlopen volgens de aangegeven onderzoeksopzet. Standaard 5 '*Gelijkwaardigheid in besluitvorming*' (Epstein, 2002) bleek daarnaast niet haalbaar tijdens de interventie. In de situatie van de Taalschool bleek het niet mogelijk om ouders, op betrekkelijk korte termijn, te betrekken bij de besluitvorming. Ouders waren niet bereid of achtten zich niet capabel om in de medezeggenschapsraad plaats te nemen. Als reden gaven zij bij de werkgroep enerzijds aan dat zij nog te kort in Nederland waren om te weten wat goede besluiten waren en anderzijds de korte periode dat hun kind op de Taalschool zit.

Een laatste beperking van het onderzoek is dat de mate waarin overtuigingen met betrekking tot ouderbetrokkenheid belangrijker geworden zijn wellicht toe te schrijven zijn aan het feit dat het onderwerp ouderbetrokkenheid een leidend thema in de school was. Het feit dat alle leerkrachten met het onderwerp aan de slag waren en er tijdens studiedagen en teamvergadering over gesproken werd kan effect gehad hebben op de uitkomst. In de schooljaren hiervoor was ouderbetrokkenheid echter ook een thema dat vooral in gesprekken en onderzoeken werd uitgewerkt. Door dit onderzoek en met behulp van de interventie werd de betrokkenheid bij het onderwerp ouderbetrokkenheid door leerkrachten meer ervaren. Hierdoor voelden zij zich actief betrokken bij het onderwerp.

De praktische waarde van dit onderzoek bleek uit het feit dat leerkrachten, door het opdoen van ervaringen met ouders, zich meer bewust zijn wat de toegevoegde waarde is van ouderbetrokkenheid en dat het hun self-efficacy ten aanzien van dit thema lijkt te hebben versterkt.

Aanbevelingen

De conclusies uit dit onderzoek richten zich op de rol van leerkrachten bij het versterken van ouderbetrokkenheid. Er is gekozen voor een onderzoek onder leerkrachten en niet onder ouders, omdat daarmee het onderzoek een grotere omvang zou krijgen, waardoor de beschikbare tijd onvoldoende zou zijn. Ouderbetrokkenheid op school is echter slechts de eerste, weliswaar belangrijke stap naar ouderbetrokkenheid die ook daadwerkelijk effect heeft op de schoolprestaties van leerlingen.

Een eerste aanbeveling is dat ouderbetrokkenheid ook na afronding van dit onderzoek een thema blijft binnen de school en geborgd wordt. Om de ingezette positieve overtuigingen ten aanzien van ouderbetrokkenheid te borgen, zal het thema binnen de school regelmatig op de agenda moeten staan en zullen de activiteiten steeds met ouders georganiseerd moeten worden. Een veranderproces bestaat uit de stappen losmaken, veranderen en borgen (Lewin, 1947). Een veranderproces wordt afgesloten met de borging, die ervoor zorgt dat de verbetering beklijft en daarmee de nieuwe 'standaard' manier van werken wordt. De directie kan samen met de kartrekkers van het team Oog voor Ouders een stimulerende en inspirerende rol spelen. Ouderbetrokkenheid als leidend thema was volgens de leerkrachten een van de succesfactoren.

Een tweede aanbeveling is om de leerkrachten jaarlijks een update te geven over ouderbetrokkenheid en nieuwe collega's op dit terrein te coachen. Ook ervaren collega's die bij het betrekken van ouders opnieuw handelingsverlegenheid beleven, kunnen gecoacht worden (Carver & Scheier, 2000). Dit vraagt een investering van de school. De populatie ouders wisselt ieder jaar sterk. Ervaringen met andere, nieuwe bevolkingsgroepen vragen een hernieuwde oriëntatie op de thuisculturen. Het team van de Taalschool heeft door het fluctueren van het aantal leerlingen eveneens te maken met veel wisselingen. Nieuwe leerkrachten zullen begeleid moeten worden in het betrekken van ouders bij het onderwijs. Ouderbetrokkenheid zal in de cultuur van de school verankerd moeten worden. De rol die leerkrachten bij de interventie in dit onderzoek hebben gespeeld, is van belang om deze cultuurverandering door te voeren. Waar leerkrachten voorheen beperkt ouders aanspraken, zijn er nu meer ontspannen contacten met ouders. Dit is het begin om een gesprek over school in de gezinssituatie te stimuleren en daarmee ouderbetrokkenheid thuis vorm te geven.

Een derde aanbeveling is gebaseerd op literatuuronderzoek binnen dit onderzoek. Uit diverse onderzoeken (Deforges & Abouchaar, 2003; Lusse, 2011; Denessen, 2007) blijkt dat ouderbetrokkenheid thuis meer effect heeft op de schoolresultaten van kinderen dan ouderbetrokkenheid op school. Een belangrijke aanbeveling is dan ook om het komende schooljaar te gebruiken om ouderbetrokkenheid thuis te verstevigen op basis van de ingezette koers. Denessen en Raket (2016) doen daar in hun onderzoek diverse aanbevelingen voor. De belangrijkste aanbevelingen zijn: 'thuiscultuur' begrijpen en 'responsiviteit van leerkrachten vergroten'. Het open en transparant communiceren met ouders noemen Denessen en Raket (2016) een van de aspecten die leerkrachten kunnen gebruiken om ouderbetrokkenheid te versterken. Dit is in lijn met wat Musti-Rao en Cartledge (2004) en Barnyak & McNelly (2009) in hun studies concluderen, namelijk dat leraren goed op de hoogte moeten zijn van de thuissituatie van de leerlingen en van de betrokkenheid van ouders thuis, willen ze in de klas op een adequate manier kunnen inspelen op de pedagogische behoeften van hun leerlingen en een vruchtbare relatie met de ouders kunnen aangaan. De leerkrachten op de Taalschool zullen het belang van ouderbetrokkenheid moeten blijven uitdragen. Een jaarlijkse teamtraining in communiceren met allochtone ouders zal daarbij een goede basis kunnen zijn. Het verduurzamen van ouderbetrokkenheid in de school ligt in de basis in de school bij de leerkrachten.

Een vierde aanbeveling is om de thuisomgeving te verrijken. Deze aanbeveling sluit aan bij de wens van de school om ook in de thuisomgeving de ouderbetrokkenheid te vergroten. In het promotieonderzoek *Thuis in Taal* van Martine van der Pluijm (2016) wordt een aanpak ontwikkeld die leerkrachten helpt om samen te werken met ouders om de taalomgeving thuis te verrijken. Het gaat in dit onderzoek voornamelijk om laaggeletterde ouders. De aanpak is in de praktijk van zes Rotterdamse scholen uitgetest. De resultaten stemmen hoopvol. In hoeverre deze aanbevelingen passen in de cultuur van Taalschool Utrecht moet worden onderzocht. Gedacht kan worden aan een e-learning concept waarbij de lesstof die de kinderen in de klas aangeboden krijgen digitaal beschikbaar is voor ouders. Ouders kunnen dan thuis samen met hun kinderen het huiswerk maken en met elkaar praten over de lesstof.

Op basis van de resultaten kan in vervolgonderzoek het gedrag van leerkrachten in observaties vastgelegd worden, waarmee een objectiever resultaat met betrekking tot leerkrachtgedrag gemeten kan worden.

In Nederland wordt veel praktijkonderzoek gedaan naar ouderbetrokkenheid. Ook vinden er momenteel promotieonderzoeken plaats met betrekking tot ouderbetrokkenheid en meertaligheid. Het onderzoek dat in deze thesis is besproken richt zich voornamelijk op overtuigingen en gepercipieerd gedrag van leerkrachten en hun gevoel van self-efficacy om ouders te benaderen. Hiermee staat dit onderzoek dicht bij de dagelijkse praktijk van leerkrachten en geeft het hun, door middel van de interventie, praktische handreikingen voor het eigen handelen met ouders.

De bevindingen van dit onderzoek kunnen in een teamvergadering op de Taalschool worden gedeeld. Vervolgstappen en aanbevelingen kunnen met het team Oog voor Ouders en het MT verder worden uitgewerkt.

De Taalschool participeert in het netwerk van de LOWAN. Dit netwerk ondersteunt de scholen die het Eerste Opvangonderwijs aan nieuwkomers verzorgen in het Primair en Voortgezet Onderwijs. Er worden studiedagen en bijeenkomsten georganiseerd waar informatie en expertise gedeeld wordt. Tijdens deze netwerkdagen zullen de uitkomsten van dit onderzoek beschikbaar komen voor de deelnemers.

Referenties

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.
- Bakker, J. Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, Vol. 33, No 2, p. 175-190.
- Bakker, M. (2015) Ouder(s) als partner?! Een praktijkonderzoek naar wensen van ouders & leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid op de Taalschool Het Mozaïek te Utrecht; Opleiding Scientist Practitioner.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*, 2, 179-200.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *School Community Journal*, 19(1), 33–58.
- Berg, E. van de (2015). De verbinding tussen school & thuis. Onderzoeksopdracht voor Taalschool 'Het Mozaïek' MijnID.nu.
- Boeije, H. R. (2014). Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen. Den Haag: Boom Lemma.
- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-Seeking Avoidance, and Cheating. *The Journal of Experimental Education Volume 76, 2008 - Issue 2* <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JEXE.76.2.191-217>
- Booth, A., & Dunn, J. F. (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Routledge.
- Buitenhuis, A., Cox, H., Hogeboom, B., Slijpen, M., & de Vries, P. (2013) *School en ouders: gelijkwaardig! Over het vormgeven van ouderbetrokkenheid op scholen*. Amersfoort: CPS.
- Caluwé, L. D., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer, Deventer
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 41-84.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *School Community Journal*, 17(2), 27.
- Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid. *Pedagogiek*, 36(3), 245-265.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.
- Dinther, M. van, Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children we Share. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). *Partnering with families and communities. Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. (2009). Epstein's framework of six types of involvement (Including: Sample practices, challenges, redefinitions, and expected results). *Baltimore, MD: Center for the Social Organization of Schools*.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.
- Kerpel, A.(2014).Ouderbetrokkenheid.
Geraadpleegd op 12-11-2017,van <https://wij-leren.nl/ouderbetrokkenheid-artikel.php>
- Lewin, K, (1947) Frontiers of Group Dynamics, *Human Relations, Volume 1, pp. 5-41*

- Lusse, M. (2011). Thema ouderbetrokkenheid. Literatuurverkenning children's zone. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2004). Making home an advantage in the prevention of reading failure: Strategies for collaborating with parents in urban schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(4), 15-21.
- Tasa, K., Taggar, S., & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- PISurvey vragenlijst, Natalie Conrad Barnyak, D.Ed. Associate Professor, Division of Education University of Pittsburgh at Johnstown persoonlijke e-mail 08-08-2016.
- Pluijm, M.S. van der, (2016) *Thuis in Taal in een notedop. Een handreiking voor leerkrachten om laaggeletterde ouders te ondersteunen bij taalstimulering thuis*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booi, M., & Verckens, J. P. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Education.
- Stoep, J., Bakker, J., & Verhoeven, L. (2002). Parental and teacher commitment to emergent literacy development. *Precursors of functional literacy*, 11, 260.
- Tennant, M. (2009). Lifelong learning as a technology of the self. *Contemporary theories of learning*, 147-158.
- Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236.
- Urdu, T., & Pajares, F. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP.
- Vries, P. de, (2013). Ouderbetrokkenheid 3.0. geraadpleegd op <http://www.cps.nl>.
<http://www.denieuwstepabo.nl/uploads/documents/70dd8aff3e9867275d4d02c050dc03ef.pdf>
- Weingart, L. R., & Jehn, K. A. (2000). Manage Intra- team Conflict through Collaboration. *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management, Second*, 327-346.
- Whiteman, R. (2005) Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31:4, 375-391.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231.

Dankwoorden

Waar te beginnen bij het bedanken van alle mensen die mij hebben gesteund en geholpen om dit onderzoek te doen en deze thesis te schrijven. Er is een aantal domeinen te onderscheiden waar ik mensen trof die allemaal een unieke bijdrage hebben geleverd en die onverdeeld essentieel waren bij het behalen van mijn Master Leren en Innoveren.

Ten eerste Karlijn de Jonge die met het aangeven van het innovatie-onderwerp de aftrap gaf en mij op dit spoor heeft gezet. Tijdens het traject heeft zij steeds meegedacht en gelezen. De leerkrachten van het team Oog voor Ouders, speciaal samengesteld in het kader van dit traject, die onvermoeibaar hun collega's stimuleerden om ouderbetrokkenheid samen op de kaart te zetten. Grote bewondering voor jullie inzet! Er zijn prachtige dingen ontstaan.

Vanuit mijn werkplek hebben leidinggevendenden Rikus Renting, Henkjan Bootsma en Anje-Margreet Woltjer, in die volgorde, in diverse fasen van de opleiding hun onmisbare steun en feedback gegeven. Dank daarvoor.

Bas van den Berg, dank voor je enthousiasme voor mijn onderwerp en je expertise als wetenschapper om mijn thesis te beoordelen en bij het examen aanwezig te zijn.

Deze opleiding ben ik samen met collega en vriendin Carla Sanders begonnen. Een lang gekoesterde wens om samen een opleiding te doen kwam zo uit. We hebben elkaar gesteund en heel wat avonden en dagen samengewerkt. Dat wij aan een half woord genoeg hebben om te weten wat we bedoelen, heeft daarbij enorm geholpen. We kunnen elkaar prima van feedback, feedup en feedforward voorzien en gebruiken elkaar als klankbord. We hoeven elkaar gelukkig nog niet te missen. Tijdens het laatste stuk gaf je mij vooral de onontbeerlijke mental support. Dan mijn goede vriend Gerard van Midden die mij tijdens het schrijfproces de juiste aanwijzingen gaf, en heel wat uren de teksten samen met mij doorgenomen en geredigeerd heeft. 'That's what friends are for'... Ik sta bij je in het krijt!

Uiteraard mijn studiecoach Joan van den Ende die met niet aflatend geduld mij steeds weer input gaf om door te gaan. Ik had je echt nodig en je was er voor me op skype, app en mail. Enorm bedankt. De samenwerking met de Aeres docenten en medestudenten in alle diverse thema's was een verrijking voor mij. Wat een gedreven groep mensen! Daar groei ik zelf steeds weer van. Ik zal het enorm missen.

Tenslotte mijn gezin. Mijn kinderen, Madelijn en Tom, die door de manier van opvoeden van onze kleinkinderen hebben laten zien wat ouderbetrokkenheid voor kinderen betekent. Ik gun ieder kind zulke betrokken ouders. Jullie zijn een voorbeeld daarvan. Madelijn, dank voor je hulp bij het verwerken van de kwalitatieve gegevens. Mijn jongste dochter Milou die mijn data in SPSS gezet heeft en af en toe mijn computerstress oploste. Dat was heerlijk! Samen gaan we afstuderen. Voorbeelden hoe moeders en dochters ook op wetenschappelijk niveau kunnen samenwerken!

Tot slot Kees, mijn lief, mijn man en maatje. Wij weten wat we aan elkaar hebben en zonder jouw steun was dit hele traject niet tot een goed einde gekomen. Dank voor de ruimte, steun en alles wat je me geeft.

Bijlage I

Hoe denk jij over ouderbetrokkenheid op Taalschool Het Mozaïek ?

Naam: _____

Deze vragenlijst is bedoeld om jouw kijk op ouderbetrokkenheid te onderzoeken. Niets is daarom goed of fout, beter of slechter. Het gaat om jouw overtuiging en jouw mening. Bij voorbaat hartelijk dank.

Algemene vragen:

Wat is je hoogst genoten opleiding?

- ☐ MBO
- ☐ HBO
- ☐ Master
- ☐ WO
- ☐ Anders _____

Wat is je leeftijd?

- ☐ 21-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60+

Wat is je geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Hoeveel jaar ben je al werkzaam in het onderwijs?

- ☐ 0-3
- ☐ 4-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ 30+

In welke bouw/groep werk je?

- ☐ Onderbouw
- ☐ Bovenbouw
- ☐ Instroomgroep

Op welke locatie werk je?

- ☐ Ondiep
- ☐ Mariëndaalstraat
- ☐ Thorbeckelaan

Wil je op deze schaal van 1-5 aangeven hoe belangrijk je deze stellingen vindt?

<i>Deel I: In de school, op leren gericht</i>	Mate van belangrijkheid				
	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
1. Een intakegesprek met IB en directie is noodzakelijk voordat een kind op school komt.	1	2	3	4	5
2. Huisbezoeken door de leerkracht bevorderen de leerprestaties.	1	2	3	4	5
3. Oudergesprekken zijn verplicht voor alle ouders.	1	2	3	4	5
4. Telefonisch contact tussen leerkracht en ouder over de schooldag horen erbij.	1	2	3	4	5
5. Ouders houden bij welk huiswerk het kind heeft.	1	2	3	4	5
6. De moedertaal hoort een plaats te hebben in onze school.	1	2	3	4	5
7. Ouders krijgen voldoende informatie door middel van de nieuwsbrief.	1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen over iets dat je zelf belangrijk vindt: <i>In de school, op leren gericht.</i>					

Deel II: In de school , niet op leren gericht	Mate van belangrijkheid				
	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
8. Ouders kunnen altijd helpen met klusjes op school (hand- en spandiensten).	1	2	3	4	5
9. Ouders gaan mee tijdens een uitje, bezoek aan bibliotheek of voorstelling.	1	2	3	4	5
10. Ouders helpen altijd bij vieringen.	1	2	3	4	5
11. Ouders zijn verplicht aanwezig bij vieringen.	1	2	3	4	5
12. Leerkrachten vragen aan alle ouders om mee te helpen in de groep.	1	2	3	4	5
13. Ouders moeten altijd de gelegenheid hebben om samen koffie te drinken op school.	1	2	3	4	5
14. De directie moet dagelijks beschikbaar zijn voor ouders.	1	2	3	4	5
15. Ouders kunnen niet meepraten over het onderwijs op school.	1	2	3	4	5
16. Er wordt met ouders alleen in het Nederlands gecommuniceerd.	1	2	3	4	5
17. Er is geen vertaling van brieven beschikbaar voor ouders.	1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen over iets dat je zelf belangrijk vindt: <i>In de school, niet op leren gericht.</i>					

Deel III: -Thuis, op leren gericht	Mate van belangrijkheid				
	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
18. Ouders moeten hun kinderen voorlezen in de moedertaal.	1	2	3	4	5
19. Als leerkracht moet ik ouders helpen met instructies over de leerstof van hun kind.	1	2	3	4	5
20. Als leerkracht ondersteun ik ouders zodat ze hun kind thuis kunnen helpen.	1	2	3	4	5
21. Ik wijs ouders erop dat er veel ICT-hulpmiddelen beschikbaar zijn waarmee zij toegang hebben tot lesstof.	1	2	3	4	5
22. Als leerkracht weet ik hoe ouders hun kind kunnen helpen.	1	2	3	4	5
23. Ouders mogen altijd boeken mee naar huis nemen.	1	2	3	4	5
24. Ouders die een trauma verwerken kunnen hun kind thuis niet ondersteunen met schoolwerk.	1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen over iets dat je zelf belangrijk vindt: <i>Thuis, op leren gericht.</i>					

Deel IV: - Thuis, niet op leren gericht	Mate van belangrijkheid				
	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
25. Ik vind dat ik ouders moet kunnen vragen naar de maaltijden van het kind.	1	2	3	4	5
26. In een oudergesprek vraag ik naar slaaptijden.	1	2	3	4	5
27. Met ouders bespreek ik de invulling van vrije tijd van de kinderen.	1	2	3	4	5
28. Als leerkracht vind ik het belangrijk dat ik met ouders spreek over de opvoeding.	1	2	3	4	5
29. Ouders krijgen via school voldoende informatie over opvoedingsondersteuning bij diverse instanties.	1	2	3	4	5
30. School moet ouders actief ondersteunen bij probleemsituaties thuis.	1	2	3	4	5
31. Ouders kunnen zelf initiatief nemen om hulp te vragen bij de school	1	2	3	4	5
32. School en thuis zijn nauw verbonden	1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen over iets dat je zelf belangrijk vindt: <i>Thuis, niet op leren gericht.</i>					

Deel V: - Algemeen	Mate van belangrijkheid				
	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
33. Ouders moeten altijd meepraten over onderwijs aan hun kind.	1	2	3	4	5
34. Als leerkracht zie ik ouders als experts, als het gaat om hun kind.	1	2	3	4	5
35. Ik heb vertrouwen in de expertise van ouders als het om hun kind gaat.	1	2	3	4	5
36. Als leerkracht draag ik bij aan een positief klimaat voor ouders en kind in de school.	1	2	3	4	5
37. Ouders hebben gemakkelijk toegang tot het schoolgebouw.	1	2	3	4	5
38. Ik help ouders op weg binnen de schoolorganisatie (naar IB en directie en ondersteuners).	1	2	3	4	5
39. School stelt voldoende middelen beschikbaar om ouderbetrokkenheid te stimuleren.	1	2	3	4	5
40. De schoolleiding moet mij als leerkracht faciliteren om ouderbetrokkenheid te onderhouden.	1	2	3	4	5
Eventuele opmerkingen over iets dat je zelf belangrijk vindt: <i>Algemeen.</i>					

Dank voor je medewerking!

Bijlage II



Semigestructureerde interviewvragen 11-05-2017

Naam:
Hoe heb je de interventie ervaren?
Wat maakte de interventie waardevol voor jou?
Wat is er op school veranderd?
Hoe kunnen we deze verandering vasthouden?
Welk cijfer geef je de interventie?
Zie je verschil in je eigen kijk op OB voor en na de interventie?