Mijn vader zei altijd…

De (on)zichtbaarheid van legaten en delegaten in de leerkracht-ouderrelatie



Getty Images/iStockphoto

Master Contextuele Benadering (profiel Onderwijs)

Student: Lenneke Jacobse, cohort 20-22, 200612

Begeleider: Dr. Danielle van de Koot-Dees

Juni 2022

ABSTRACT

The importance of a good teacher-parent relationship is emphasised in many studies. Although much research has been done on this teacher-parent relationships, there are no well-known studies that look at it from a contextual perspective.

We do not yet know the extent to which legacies and delegates of the teacher play a role when they experience a troubled relationship with parents of pupils. This is a problem, because these disturbed relationships have a negative effect on the pupil's development.

What role do legacies and delegates play for (special) education teachers when they experience difficult relationships with parents?

From the teacher's perspective, an answer to this question is sought by means of literature research, ego documents in the form of Whats-App voice messages and interviews with teachers (n=9).

From the results analysis, for seven teachers, legacies and delegates seem to play a role when they experience difficulties in the relationship with parents of pupils. None of these teachers were aware of this. Six teachers indicated that they eventually saw a connection during the interview.

In this study, however, it appears that legacies, which are experienced as positive by the teacher, can have a negative effect when a teacher experiences difficulty in the relationship with parents.

Delegates mainly play a role when teachers themselves have missed out on something in their upbringing and are then more inclined to think that this is also seen in other families, for example the lack of safety or availability of parents to their child.

Keywords*:* *teacher-parent relationship, teacher-parent collaboration, legacy, delegate, Nagy*

INHOUDSOPGAVE

ABSTRACT 1
VOORWOORD 5
1 INLEIDING 6
1.1 Aanleiding 6
1.2 Probleemstelling 8
1.3 Vraagstelling 8
1.4 Deelvragen 8
1.5 Doelstelling 8
2 HET BELANG VAN EEN GOEDE RELATIE TUSSEN LEERKRACHT EN OUDERS. 9
2.1 Inleiding 9
2.2 Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie 9
2.3 Belemmerende factoren van leerkrachten in het onderhouden van contact 10
2.4 Gedrag en vaardigheden van de leerkracht tot versterking van de leerkracht-ouderrelatie 11
2.5 Conclusie 12
3 LEGATEN EN DELEGATEN 13
3.1 Inleiding 13
3.2 De contextuele benadering 13
3.3 Loyaliteit 14
3.4 Legaat en delegaat 14
3.5 Conclusie 15
4 METHODE VAN ONDERZOEK 17
4.1 Kwalitatief onderzoek 17
4.2 Methoden van onderzoek per deelvraag 17
4.2.1 Deelvraag 1 17
4.2.2 Deelvraag 2 17
4.2.3 Deelvraag 3 18
4.2.4 Deelvraag 4 18
4.3 Werving van respondenten 19
4.4 Verloop van het onderzoek 19
4.5 Data-analyse 19
4.6 Betrouwbaarheid 20
4.7 Validiteit 20
5 MOEITE IN DE LEERKRACHT-OUDERRELATIE. FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN, GEZIEN VANUIT DE LEERKRACHT 22
5.1 Inleiding 22

5.2 Verschil in visie welbevinden van het kind 23
5.3 Verschil in visie op aanpak van gedrag of presteren 23
5.4 Ouderkenmerken bij moeizaam contact 24
5.5 Intrapersoonlijke kenmerken van de leerkracht 24
5.6 Verschil in communicatiestijl 25
Conclusie 26
6 ZICHTBAARHEID VAN (DE)LEGATEN IN DE VERHALEN VAN LEERKRACHTEN 27
6.1 Inleiding 27
6.2 Legaten en delegaten en het verband met het ervaren van een moeilijke relatie met ouders 27
6.2.1 Leerkracht R1 27
6.2.2 Leerkracht R2 28
6.2.3 Leerkracht R3 29
6.2.4 Leerkracht R4 29
6.2.5 Leerkracht R5 30
6.2.6 Leerkracht R6 30
6.2.7 Leerkracht R7 31
6.2.8 Leerkracht R8 31
6.2.9 Leerkracht R9 31
6.3 Conclusie 32
7 CONCLUSIE 33
7.1 Inleiding 33
7.2 Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie 33
7.3 De invloed van legaten en delegaten in de verhalen van leerkrachten als zij een moeizame relatie met ouders ervaren 34
8 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN 36
8.1 Beperkingen van het onderzoek 36
8.2 Externe validiteit 36
8.2 Aanbevelingen voor de praktijk 36
8.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek 37
LITERATUUR 38
BIJLAGE 1: Uitnodiging respondenten 43
BIJLAGE 2 Informed consent / toestemmingsverklaring 44
BIJLAGE 3 Interviewleidraad 45
BIJLAGE 4 Definities van de kernlabels 48
BIJLAGE 5 Kernlabelschema’s bij het beantwoorden van deelvraag 3 en 4 49

VOORWOORD

De werking van loyaliteiten en hoe dit zichtbaar is tussen thuis en school, fascineert me enorm. Vandaar dat ik juist rondom dit thema mijn onderzoek gedaan heb. Hoe langer ik ondergedompeld werd in de contextuele benadering, hoe meer het besef groeide: ook ik neem mijn eigen levensgeschiedenis met de waardevolle elementen én rafelige randen mee mijn onderwijspraktijk in. Maar ook die leerling die elke dag het lokaal weer inloopt is onderdeel van meerdere sociale netwerken en heeft er recht op dat ik hem zie en plaats in zijn eigen relationele geschiedenis, en met name in de onverbrekelijke verbinding met zijn ouders.

Mijn wens is, dat niet alleen op scholen, maar ook op lerarenopleidingen, de relationele ethiek een duidelijke plaats krijgt. Niet alleen in de begeleiding van leerlingen en als we ouders ontmoeten, maar ook in een stuk intervisie of supervisie voor (aanstaande) leerkrachten. Ongetwijfeld gaat dit een positief effect geven op de verbinding tussen ouders, leerlingen en leerkrachten.

Onderzoeken doe je niet alleen. Mijn dank gaat allereerst uit naar de leerkrachten die meegedaan hebben aan dit onderzoek. Jullie vertrouwen om vaak heel kwetsbare verhalen met mij te delen, vond ik goud waard. Mijn begeleider, Danielle van de Koot, die op een prettige manier puntige feedback gaf, enthousiasme toonde en me aanmoedigde om toch voor die methode te kiezen die ik aanvankelijk niet durfde in te zetten, dankjewel!
Wilco en Jan-Pieter, bedankt voor het meekijken bij de Engelse samenvatting. En Simone en Priscilla, bedankt voor jullie tussentijdse feedback en meelezen.

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

Leerkrachten en ouders hebben een gemeenschappelijk belang bij onderlinge samenwerking: dat het kind zich, gezien zijn mogelijkheden en talenten, optimaal ontwikkelt op school en thuis. In de samenwerking[1] hebben zowel leerkrachten als ouders een wezenlijke bijdrage (o.a. Boonk et al., 2021; Kassenberg et al., 2016; Ten Have et al., 2016). Als het gaat om de leerkracht-ouderrelatie wordt dit in verschillende onderzoeken ook aangeduid met 'samenwerking' (o.a. Stroetinga et al. 2021; Lozančić et al., 2019; Westergård, 2015, Gaikhorst et al., 2019), 'ouderbetrokkenheid' (o.a. Bakker et al., 2013; Fan & Chen, 2001, Arapi & Hamel, 2021) en 'partnership' (Lozančić et al., 2019; Epstein, 1992). Ouderbetrokkenheid wordt vergroot door rekening te houden met de wensen en verwachtingen van de ouders, onderwijs en opvoeding als een gezamenlijke verantwoordelijkheid te zien en ouders als serieuze partners te benaderen (Smit et al., 2006). Het ideaalbeeld is dat ouders en scholen samen optrekken, elkaar ondersteunen bij hun taken (Herweijer & Vogels, 2013; Ellis, 2012). Dit kan volgens Whirledge (in Javier & Jubay, 2019) bijvoorbeeld gebeuren door de communicatielijnen open te houden, nieuwsbrieven te sturen en ouders te betrekken bij schoolse activiteiten. Ouders helpen leerkrachten door te laten weten wat er thuis gebeurt. De resultaten van een studie van Xiaoyang et al. (2018) suggereren dat regelmatige tweerichtingscommunicatie tussen ouders en leerkrachten en betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten een positief effect hebben op de schoolprestaties. Een goede ouder-leerkrachtrelatie heeft daarnaast een positief effect op motivatie, welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardering van de leerling (Bakker et al., 2013).

Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het onderhouden van een goede relatie met de ouder(s). Dit zijn één van de wettelijke bekwaamheidseisen die sinds 1 augustus 2017 zijn vastgelegd (Rijksoverheid, z.d.) en onder andere verder uitgewerkt worden in functiebeschrijvingen van leraren in het primair onderwijs (AOb, 2018). De relatie tussen leerkrachten en ouders wordt echter niet altijd positief ervaren. Redenen die hiervoor worden gegeven zijn dat enerzijds leerkrachten de diversiteit aan ouders vaker als een probleem dan als een uitdaging zien en dat anderzijds door ouders vaak een grote afstand tussen de school- en thuiscultuur wordt ervaren (Menheere & Hooge, 2010; Amatea et al., 2012; Ozmen et al., 2016; Ratcliff & Hunt, 2009). Gaikhorst et al. (2017) constateert dat vooral interacties met hoogopgeleide en kritische ouders, evenals interacties met ouders uit culturele minderheidsgroepen vaak worden genoemd als moeilijk te hanteren. Samenwerking in stedelijke gebieden met ouders met diverse achtergronden komt maar nauwelijks aan bod in lerarenopleidingen (Boonk et al., 2021; Gaikhorst et al., 2020) terwijl we uit eerder onderzoek weten dat het voor (stedelijke) leerkrachten belangrijk is om expertise te ontwikkelen hierin

[1] Na deze alinea verder in dit onderzoek genoemd: 'relatie' (Zulauf-McCurdy & Zinsser, 2020)

(Severiens et al., 2014). Ten Have et al., (2016) geven aan dat moeizaam contact met ouders een van de belangrijkste redenen voor (beginnende) leerkrachten is om het onderwijs te verlaten.

In het contact met ouders worden volgens Van Mulligen et al. (2011) de gesprekspartners in hoge mate beïnvloed door hun eigen geschiedenis, hun omgeving en hun relaties: ieder is verweven in een eigen netwerk en brengt in zichzelf een eigen context mee. Deze constatering baseert hij op het werk van de psychiater Ivan Boszormenyi-Nagy, die de grondlegger is van de contextuele benadering.

Nagy omschrijft deze context als "de dynamische en ethische onderlinge verbondenheid - verleden, heden en toekomst - die bestaat tussen mensen voor wie het bestaan van de ander op zichzelf al betekenis heeft" (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 1994, p. 23). De context betreft dus al die mensen met wie iemand verbonden is door een balans van geven en ontvangen (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 1994)[2] (On)rechtvaardige handelingen van de ene generatie beïnvloeden de volgende, wat betekent dat de huidige generaties ook een verantwoordelijkheid hebben ten opzichte van de komende generaties. De contextuele benadering veronderstelt dan ook dat het gezin van herkomst een belangrijke rol speelt bij de groei en ontwikkeling van de mens. Loyaliteit naar ouders toe maakt dat elk kind wil voldoen aan de boodschappen en verwachtingen die ouders bewust of onbewust doorgeven aan hun kinderen. Nagy, omschrijft deze belangen en verwachtingen met het woord 'legaat' (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 154). Hij bedoelt hiermee zowel de erfenis als de opdracht, die kinderen van hun ouders meekrijgen. Ieder kind wordt onvermijdelijk geconfronteerd met verwachtingen die vanuit het verleden worden overgedragen. Het kind is verplicht deze legaten in zijn leven te integreren. Dit behoort op een zodanige manier gedaan te worden dat de verworvenheden van de eerdere generaties worden bewaard of worden veranderd dat de waarde ervan toeneemt (Onderwaater, 2015). Een opdracht die als belastend wordt ervaren voor de volgende generatie en vooral draait om het eigenbelang van de ouder of voorgaande generaties wordt een 'delegaat' genoemd (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 210). Op grond van hun loyaliteit aan de ouders zijn ook volwassen kinderen vatbaar voor dergelijke dwingende opdrachten van ouders (Van der Meiden, 2020).

In dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre de (de)legaten (ook wel: erfgoed) de leerkracht heeft meegekregen van voorgaande generaties invloed heeft op het contact met ouders van leerlingen, in het geval dat dit contact als moeizaam wordt ervaren. Eerder onderzoek van De Leeuw (2020) gaf aan dat bepaald gedrag van leerlingen een goede omgang met de leerkracht lijkt te belemmeren door de (de)legaten die de leerkracht vanuit zijn gezin van herkomst heeft meegekregen. Het lijkt erop dat dit erfgoed de waarneming en interpretatie van dit bepaalde gedrag beïnvloedt.

[2] Hoewel Nagy het oorspronkelijk heeft over 'geven en nemen', is dit binnen de contextuele benadering 'geven en ontvangen' geworden.

1.2 Probleemstelling

Wij weten nog niet in hoeverre legaten en delegaten van de leerkracht een rol spelen wanneer er sprake is van een moeizame relatie met ouders. Dit is een probleem, want deze verstoorde relaties beperken de groeiruimte van de leerling, om wie het uiteindelijk gaat.

1.3 Vraagstelling

Welke rol spelen legaten en delegaten bij leerkrachten uit het (speciaal) basisonderwijs wanneer zij de relatie met ouders als moeizaam ervaren?

1.4 Deelvragen

1. Wat is er vanuit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en ouders?

2. Wat is er vanuit de literatuur bekend over het contextuele begrip ‘(de)legaat’?

3. Welke factoren spelen volgens leerkrachten een rol bij het ervaren van een moeizame relatie met ouders van leerlingen?

4. In welke mate zijn legaten en delegaten zichtbaar in de verhalen van leerkrachten die een moeizame relatie ervaren met ouders?

1.5 Doelstelling

Dit onderzoek heeft als doel zicht te krijgen in hoeverre legaten en delegaten invloed hebben bij leerkrachten bij het aangaan van de dialoog waarbij de relatie met ouders als moeilijk ervaren wordt. Mocht blijken dat deze invloed er is, kan deze kennis helpend zijn in de gesprekken met leerkrachten die moeite ervaren in de relatie met ouders. Bewustwording kan dan helpend zijn in het herstel van de dialoog, zodat er uiteindelijk meer groeiruimte ontstaat voor de leerling.

2 HET BELANG VAN EEN GOEDE RELATIE TUSSEN LEERKRACHT EN OUDERS.

2.1 Inleiding

Zowel ouders als leerkrachten zijn verantwoordelijk voor onderwijs en opvoeding. Hierin zijn ouders de eerst verantwoordelijke voor de opvoeding en zijn leerkrachten verantwoordelijk voor het onderwijs (Kassenberg et al., 2016).

Wat is er vanuit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en ouders? Deze deelvraag wordt in dit hoofdstuk behandeld. Eerst wordt het belang van een goede relatie beschreven. De moeite die leerkrachten kunnen tegenkomen in het contact met ouders wordt onderzocht, om tenslotte te onderzoeken welk leerkrachtgedrag en welke competenties ingezet kunnen worden om de leerkracht-ouderrelatie positief te beïnvloeden.

2.2 Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie

Menig onderzoek benadrukt de belangrijke rol die de sterke positieve band tussen thuis en school speelt in de ontwikkeling en onderwijs van het kind. Het succes van leerlingen in hun leerproces hangt af van het feit dat ouders en leerkrachten elkaar ondersteunen, zodat het kind zich optimaal kan ontwikkelen (o.a. Boonk et al., 2021; Kassenberg et al., 2016). Door onderlinge interactie krijgen ouders en leerkrachten van elkaar informatie, erkenning en steun, en creëren ze een klankbord voor hun opvoedkundige zorgen over leerlingen (Keyser, 2006). Ouderbetrokkenheid begint thuis met een veilige en gezonde omgeving, passende leerervaringen, steun en een positieve houding over school (Durišic & Bunijevac, 2017). Ouderbetrokkenheid draagt bij aan zowel de leerprestaties van leerlingen, als wel aan hun motivatie, welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardering (o.a. Bakker et al., 2013; Zellman & Waterman, 1998; Fan & Chen, 2001; McWayne et al., 2004). Hierbij hebben leerlingen vooral baat bij de betrokkenheid die hun ouders thuis tonen bij het leren (Bakker et al., 2013; Xiaoyang et al., 2018).

Hoewel de term ‘ouderbetrokkenheid’ kan suggereren dat een goede ouder-leerkrachtrelatie vooral bij de ouders ligt, zijn het echter de leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor het onderhouden van een goede relatie met ouder(s). Dit zijn één van de wettelijke bekwaamheidseisen die sinds 1 augustus 2017 zijn vastgelegd (Rijksoverheid, z.d.) en onder andere verder uitgewerkt worden in functiebeschrijvingen van leraren in het primair onderwijs (AOb, 2018). In een onderzoek van Arapi en Hamel (2021) geven ouders aan dat de ideale samenwerking afhankelijk is van de leerkracht. Uitnodigingen van leerkrachten moeten leiden tot de ontwikkeling van vertrouwensrelaties tussen ouders en leerkrachten (Boonk et al. 2021). Als kinderen zien dat hun ouders op een prettige manier met hun leerkrachten omgaan, zien ze dit als 'toestemming' om ook de leerkracht vertrouwen te schenken en een band te ontwikkelen (Keyser, 2006).

Veel auteurs (o.a Walker et al., 2010; Bakker et al., 2013; Boonk et al., 2021) hebben de leiderschapsrol van leerkrachten benadrukt. Leerkrachten worden geacht het initiatief te nemen om activiteiten op te zetten waarin de samenwerking tussen thuis en school wordt bevorderd. Daarom wordt er verder in dit hoofdstuk voor gekozen om wat deze samenwerking betreft, vooral te kijken naar de rol en ervaringen van leerkrachten. Ten Have et al. (2016) geven aan dat moeizaam contact met ouders een van de belangrijkste redenen voor (beginnende) leerkrachten is om het onderwijs te verlaten. Wat maakt dat sommige leerkrachten het contact met ouders moeilijk vinden?

2.3 Belemmerende factoren van leerkrachten in het onderhouden van contact

Soms verloopt het contact tussen ouders en leerkrachten stroef en moeizaam. In dit onderzoek wordt dit belicht vanuit het perspectief van de leerkracht. Onderzoek laat zien dat veel leerkrachten, en met name beginnende leerkrachten, zich slecht voorbereid voelen op het samenwerken met ouders (o.a., Amatea et al., 2012; Denessen & Raket, 2016; Gaikhorst, 2017; Ozmen et al., 2016). In het bijzonder zijn leerkrachten soms huiverig voor het contact met ouders die als opdringerig worden ervaren en waarvan leerkrachten vinden dat ze hoge eisen stellen (Amatea et al., 2012).

Eén van de belemmeringen die leerkrachten in het onderzoek van Ten Have et al. (2016) noemen is dat zij regelmatig ervaren dat het beeld dat ze van de leerling hebben erg verschilt met het beeld wat ouders van hun kind hebben. Dit betreft zowel cognitieve als gedragsmatige aspecten. Dit kan met name zichtbaar worden bij het advies voor het vervolgonderwijs. Beginnende leerkrachten voelen zich niet altijd opgewassen tegen de verwachtingen die ouders hebben wat betreft de begeleiding van hun kind (Ten Have et al., 2016; Gaikhorst, 2017).

Meerdere onderzoeken geven aan dat leerkrachten moeite ervaren om het contact met ouders vorm te geven als er sprake is van een verschil in cultureel-etnische achtergrond (Ratcliff & Hunt, 2009; Ozmen et al., 2016; Bakker et al., 2013). Leerkrachten onderschatten regelmatig de betrokkenheid van ouders uit lagere sociaal-economische milieus en van cultureel-etnische minderheden. Later onderzoek van Boonk et al. (2021) geeft juist aan dat leerkrachten meer bewustzijn tonen, meer begrip voor de culturele diversiteit onder gezinnen heeft gekregen en zich er beter bij kan aansluiten. Dit onderzoek is uitgevoerd in het MBO-onderwijs, in het basisonderwijs is hier geen onderzoek van bekend.

Ten Have et al. (2016) geven aan dat leerkrachten ervaren dat ouders steeds meer opkomen voor hun kind in vergelijking met vroeger. De manier waarop ze dit doen wordt als negatief ervaren en heeft invloed op het contact tussen ouder en leerkracht. Leerkrachten geven hierbij aan dat ouders in hun ogen te beschermend optreden. Leerkrachten merken daarnaast dat het

aanzien van de leerkracht afneemt. Ouders gaan – meer dan vroeger – eerder uit van het verhaal van hun kind.

2.4 Gedrag en vaardigheden van de leerkracht tot versterking van de leerkracht-ouderrelatie.

Westergård (2013) laat zien dat de houding van leerkrachten belangrijk is. Wanneer dit uitnodigend is naar ouders toe, vergroot het de kwaliteit van de samenwerking. Wat hierbij een grote rol speelt is de wil om elkaar te ontmoeten en te spreken (Vuorinen et al., 2014) en dat leerkrachten ouders als partners zien die graag willen samenwerken. Vuorinen et al. (2014) geven aan dat het voor leerkrachten belangrijk is dat zij in staat zijn een open relatie te kunnen opbouwen waarin dialoog en wederkerigheid centraal staan. Ouders moeten zich veilig voelen bij de leerkracht. Professioneel zekere leerkrachten met een reflectieve en open houding zullen eerder in staat zijn om (uitdagende) situaties met ouders adequaat aan te pakken, waardoor de kwaliteit van de samenwerking gewaarborgd blijft (Munthe, 2001). Leerkrachten moeten tactvol zijn in moeilijke gesprekken en helder kunnen communiceren (Vuorinen et al., 2014). Bakker et al. (2013) geven aan dat het belangrijk is dat leerkrachten respect voor de rolopvattingen van ouders hebben en er goed aan doen te zoeken naar afstemming over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Dit versterkt volgens hen niet alleen de positieve relatie, maar ook het vertrouwen dat ouders in leerkrachten stellen. Hierbij is het essentieel dat leerkrachten er rekening mee houden dat opvattingen over wat de juiste verdeling van taken en verantwoordelijkheden per ouder heel verschillend kunnen zijn (Bakker et al., 2013). Leerkrachten die ouders als gelijkwaardige partner zien en denken in kansen in plaats van tekortkomingen beïnvloeden de samenwerkingsrelatie op een positieve manier (Ratcliff & Hunt, 2009). Als ouders niet aan de verwachtingen van leerkrachten kunnen voldoen, is het belangrijk om hier als leerkracht geen oordeel over te hebben (Bakker et al., 2013).

Onderzoek van Deslandes & Bertrand (2005) toont aan dat ouders vooral betrokkenheid toonden als ze merkten dat leerkrachten hun betrokkenheid verwachtten en expliciet wensten. Ook later onderzoek van Kassenberg et al. (2016) duidt dit aan. Zij geven bovendien aan dat deze specifieke uitnodiging van de leerkracht voor ouders een bevestiging is dat zij belangrijk gevonden worden voor het schoolsucces van de leerling (Kassenberg et al., 2016).

Ook een heldere informatieverstrekking kan de relatie positief beïnvloeden. Epstein et al. (2009) merken op dat ouders worden gesteund in hun verantwoordelijkheden wanneer leerkrachten informatie en ideeën delen over hoe ze leerlingen thuis kunnen helpen met het huiswerk. Niet alleen worden daarmee de betrokkenheidsactiviteiten bevorderd, maar ouders voelen zich ook meer competent in het begeleiden thuis, zodat ze dit ook meer gaan doen (Bakker et al., 2013).

In recent onderzoek van Arapi en Hamel (2021) geven zowel ouders als leerkrachten aan dat regelmatige en voortdurende communicatie de sleutel is tot een samenwerkingsrelatie.

Wederzijds vertrouwen is dan cruciaal. Wanneer ouders en leerkrachten betrokken zijn en elkaar ondersteunen, is dit niet alleen van invloed op de ouder-leerkrachtrelatie, maar ook de leeromgeving van de leerlingen - individueel en collectief- in de klas (Westergård, 2015).

2.5 Conclusie

Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie wordt in veel onderzoeken benadrukt. Een goede relatie heeft niet alleen een positief effect op de leerprestaties van leerlingen, maar zorgt ook voor een hogere motivatie en een beter welbevinden en zelfbeeld van de leerling.

Van leerkrachten wordt verwacht dat zij initiatief nemen in het onderhouden van een goede relatie met ouders. Er zijn echter verschillende oorzaken waarom de leerkracht-ouderrelatie moeizaam verloopt. In dit hoofdstuk werd dit onderzocht vanuit het perspectief van de leerkracht. Ondanks dat er veel onderzoek gedaan is naar de leerkracht-ouderrelatie, zijn er geen studies bekend waarin vanuit contextueel perspectief wordt gekeken.

3 LEGATEN EN DELEGATEN

3.1 Inleiding

Een goede leerkracht-ouderrelatie is cruciaal, niet in het minst om de groeiruimte van het kind zo groot mogelijk te houden. Van Mulligen et al. (2011) geven aan dat in dit contact zowel de ouders als de leerkrachten in hoge mate beïnvloed worden door hun eigen geschiedenis, hun omgeving en hun relaties. Deze constatering baseren zij op het werk van de psychiater Ivan Boszormenyi-Nagy, die de grondlegger is van de contextuele benadering. Wat is er vanuit de literatuur bekend over de contextuele begrippen legaten en delegaten? Dit hoofdstuk gaat eerst in op wat die benadering inhoudt, om uiteindelijk de contextuele begrippen 'legaten' en 'delegaten' te onderzoeken. Daarvoor wordt er aparte aandacht gevraagd voor het ethische begrip 'loyaliteit', aangezien de invloed van (de)legaten alles te maken hebben met loyaliteit.

3.2 De contextuele benadering

De grondlegger van de contextuele benadering is Ivan Boszormenyi-Nagy. Hij werkte als psychiater veel met families. De Duits-Joodse filosoof Martin Buber was voor Nagy een inspiratiebron. Hij leerde hem dat een mens alleen mens is in relatie tot anderen. Centraal in Bubers denken staat de oprechte ontmoeting tussen mensen. "Alle werkelijke leven is ontmoeting" zo schrijft Buber (1978, p.13). Ook de wederkerigheid in relaties en de betekenis tot het 'zijn' nam Nagy van Buber over: elk mens is een relationeel wezen en kan niet bestaan zonder de ander. Dit uitgangspunt – mensen hebben elkaar nodig – is de basis van het contextuele gedachtengoed.

Nagy omschrijft deze context als "de dynamische en ethische onderlinge verbondenheid - verleden, heden en toekomst - die bestaat tussen mensen voor wie het bestaan van de ander op zichzelf al betekenis heeft" (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 1994, p. 23). De context betreft dus al diegenen met wie iemand verbonden is door een balans van geven en ontvangen (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 1994).

In die relationele werkelijkheid van ieder mens onderscheidde Nagy vier dimensies: de feiten, psychologie, transacties en de relationele ethiek. Nagy voegde deze laatste dimensie toe als hoeksteen van zijn benadering (Boszormenyi-Nagy in Van der Meiden, 2020). Bij de relationele ethiek gaat het om de rechtvaardigheid van relaties tussen mensen (Onderwaater, 2015). Nagy ontdekte in het observeren van gedrag in families dat we allemaal een ingeschapen besef hebben van rechtvaardigheid en zorg. Elkaar recht doen betekent hier: zorg dragen voor elkaar. Die zorg wordt zichtbaar in de balans van geven en ontvangen. Geven en ontvangen zag Nagy als twee aspecten die elke keer weer met elkaar in evenwicht moeten worden gebracht. De mate waarin dit gebeurt, bepaalt ook de mate van onderlinge menselijke rechtvaardigheid (Onderwaater, 2015). Een rechtvaardige balans biedt betrouwbaarheid, een voorwaarde voor levensvatbare en duurzame relaties (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1984; Van der Pas, 1998) en

een gezonde context waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot volwassen mensen die onafhankelijk kunnen leven en verantwoordelijkheid nemen.

(On)rechtvaardige handelingen van de ene generatie beïnvloeden de volgende, wat betekent dat de huidige generaties ook een verantwoordelijkheid hebben ten opzichte van de komende generaties. Context verwijst dus niet alleen naar de structuur van de omgeving, maar ook naar de gevolgen van eerdere, en de verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties (Van der Meiden et al., 2020). Nagy zegt van dit laatste: 'Ik 'ontmoet' zelfs mijn verre nakomelingen, ook al zal ik nooit de kans krijgen hen in den lijve te zien, door zorg te dragen voor hun welzijn en behoeften' (Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 81).

3.3 Loyaliteit

Mensen zijn verbonden. In die verbondenheid zijn mensen loyaal aan elkaar. Loyaliteit betekent trouw zijn aan mensen die iets voor je betekenen (Onderwaater, 2015). Volgens Nagy is loyaliteit een van de belangrijkste drijfveren in de menselijke relaties. De contextuele theorie onderscheidt twee vormen van loyaliteit. De existentiële loyaliteit, waarin de loyaliteit er is op basis van het bestaan. Door geboorte staat een kind in een onverbrekelijke relatie met zijn ouders. De verbondenheid in existentiële relaties is onverbreekbaar (Michielsen et al., 2003), waardoor de loyaliteit die daar speelt, ook nooit ophoudt. Door het existentiële feit dat een kind zijn leven van zijn ouders heeft gekregen, is het kind loyaliteit aan hen verschuldigd (Dillen, 2004; Onderwaater, 2015). Ouders zijn door de geboorte verantwoordelijk voor het geven van zorg. De loyaliteit die er is tussen ouder en kind wordt ook wel verticale loyaliteit genoemd. Dit geeft de band aan die er tussen opeenvolgende generaties is. Daarnaast is er ook verworven (ofwel: horizontale) loyaliteit. Verworven loyaliteit groeit naar mate de relatie groeit. Hoe meer iemand gaat betekenen voor de ander, hoe groter de loyaliteit ook zal zijn. Dit zijn echter gekozen relaties, verbindingen tussen partners, collega's, vrienden enzovoort. Deze banden kunnen ook weer verbroken kunnen worden. De relatie is symmetrisch: het geven en ontvangen binnen de relatie is ongeveer gelijk, waar dit bij de verticale relaties niet het geval is.

3.4 Legaat en delegaat

Zelfs wanneer de grootouders overleden zijn, blijft hun invloed bestaan en heeft dit consequenties voor de (klein)kinderen die later geboren worden (Boszormenyi-Nagy, 2000). Loyaliteit naar ouders toe maakt dat elk kind wil voldoen aan de opdrachten en verwachtingen die ouders (on)bewust doorgeven aan hun kinderen. Nagy, omschrijft deze opdrachten en verwachtingen met het woord 'legaat' (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 211). Elke generatie geeft steeds weer het erfgoed van verworvenheden en lasten, van verwachtingen en ongeschreven wetten en opdrachten door aan de volgende generatie. Dit (im)materieel familiebezit vormt de bouwstenen voor elke nieuwgeborene. Kinderen krijgen de opdracht hiermee zich op een positieve manier te ontwikkelen. Legaten moeten zo gebruikt of bewaard worden dat het een bijdrage levert aan de kwaliteit van het bestaan (Onderwaater, 2015). Nagy

spreekt over ‘transgenerationeel mandaat’ (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 476) Ieder kind wordt onvermijdelijk geconfronteerd met verwachtingen die vanuit het verleden worden overgedragen. Wanneer een opdracht of verwachting als belastend wordt ervaren voor de volgende generatie, wordt dit een ‘delegaat’ genoemd (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 210).

Nagy nam het begrip ‘delegatie’ van Stierlin (1974) over en vertaalde het in contextuele termen. Stierlins delegatiebegrip is vooral positief bedoeld: in de uitvoering van zijn opdrachten krijgt het leven van een kind zin. Alleen in ontsporingen van het delegatieproces ontstaan er schadelijke effecten bij de ontwikkeling van het kind (Onderwaater, 2015). Nagy’s delegaatbegrip is negatief. Hij spreekt van een delegaat als er onvoldoende rekening gehouden met de belangen van kinderen en de behoeften van ouders centraal staan. Vaak komt dit voort uit onopgeloste zaken in de relaties binnen hun eigen gezin van herkomst. Ouders streven vaak naar een betere toekomst voor hun kind, maar kunnen ongemerkt ook een last uit het verleden doorschuiven. Kinderen krijgen dan de opdracht om iets uit het verleden in het heden weer te herstellen. Ouders kunnen bijvoorbeeld hopen dat kinderen een taak voortzetten die zij niet hebben kunnen afmaken of slagen daar waar zij gefaald hebben. Een voorbeeld van een hele bewuste verwachting is dat ouders verwachten dat hun kinderen de studies doen die zijn niet hebben kunnen doen (Ducommun-Nagy, 2008). Een duidelijk verschil tussen een delegaat en een legaat is volgens Nagy dat er bij legaat afstemming is tussen ouder en kind.

Loyaliteit maakt dat het kind zich verplicht voelt te beantwoorden aan zowel de legaten als de delegaten. Deze loyaliteit ontstaat bij Stierlin in de loop van de ontwikkeling van het kind. Bij Nagy is existentiële loyaliteit een feitelijk gegeven, vanwege het feit dat het kind zijn bestaan aan zijn ouders te danken heeft (Onderwaater, 2015). De loyaliteit wordt bij een delegaat pas op het spel gezet als (volwassen) kinderen zich bewust zijn van de verwachtingen van hun ouders en besluiten om daar al of niet aan te beantwoorden (Ducommun-Nagy, 2008). Ook als kinderen volwassen zijn, zijn ze vatbaar voor dergelijke dwingende opdrachten van ouders (Van der Meiden, 2020; Boszormenyi-Nagy, 2000, p. 27). De leerkracht die omgaat met leerlingen en hun ouders, heeft ook zelf te maken met loyaliteitsbanden. De legaten en delegaten die de leerkracht meeneemt vanuit zijn eigen geschiedenis beïnvloedt volgens van Mulligen et al. (2011) het zicht op de loyaliteiten binnen de driehoek ouders-kind-school. Hoe groot deze invloed is op een moeizame ouder-leerkrachtrelatie is onderwerp van onderzoek in deze thesis. Hierbij worden de woorden ‘legaat’ en ‘delegaat’ in de interviews gedefinieerd met behulp van de woorden ‘opdracht’, ‘verwachtingen’ (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 211) en ‘waarden’ (De Leeuw, 2020). Hierbij wordt er gekeken vanuit het perspectief van de ontvanger, in dit onderzoek de leerkracht.

3.5 Conclusie

In de contextuele theorie is ‘loyaliteit’ een ethisch begrip, waarbij het gaat om het bij voorrang trouw zijn aan diegene die op grond van zijn verdienste daar ook recht op heeft. Loyaliteit maakt dat kinderen willen beantwoorden aan (on)bewuste opdrachten en verwachtingen die ouders doorgeven aan hun kinderen. Deze opdrachten en verwachtingen noemt Nagy ‘legaten’.

Legaten moeten op een constructieve manier gebruikt worden, zó dat het een positieve bijdrage levert aan het huidige bestaan én die van de komende generatie. Delegaten zijn verwachtingen van ouders die niet in het belang zijn van het kind, maar beantwoorden aan belangen van ouders zelf of van vorige generaties. Er wordt dan een ongepast beroep gedaan op de loyaliteit van het kind. (De)legaten hebben mogelijk invloed in de leerkracht-ouderrelatie als deze moeizaam verloopt. Er zijn nog geen onderzoeken gevonden die deze invloed hebben aangetoond. Deze thesis is daar een eerste aanzet toe.

4 METHODE VAN ONDERZOEK

4.1 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek, aangezien het gericht is op hoe leerkrachten de relatie met ouders ervaren. Het gaat om de beleving en ervaring van deze relatie, met name op het moment dat dit niet als positief ervaren wordt. Kwalitatief onderzoek is dan het meest passend, temeer omdat het daarnaast ook over precaire onderwerpen gaat. Ook in het weergeven van hun beleving van de (de)legaten die hun ouders hebben meegegeven in hun opvoeding, ligt de nadruk op persoonlijke ervaringen en de betekenis die zij hieraan geven. Kwalitatief onderzoek is hierbij het meest passend, omdat het zich vooral richt op het 'begrijpen' (Baarda et al. 2018, p. 30; Boeije en Bleijenburgh, 2019, p. 25). Het is een beschrijvend onderzoek, waarin de informatie wordt verzameld via interviews, WhatsApp berichten (egodocumenten) en literatuur. Dit onderzoek heeft als doel zicht te krijgen in hoeverre legaten en delegaten van de respondenten invloed hebben wanneer de relatie met ouders van leerkrachten als moeilijk ervaren wordt.

4.2 Methoden van onderzoek per deelvraag

4.2.1 Deelvraag 1

Wat is er vanuit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en ouders?

Deze vraag wordt beantwoord door middel van een literatuurstudie. Voor een goede theoretisch kader is literatuuronderzoek nodig (Baarda et al., 2018). Dit zorgt tevens voor aansluiting bij de bestaande inzichten (Boeije en Bleijenburgh, 2019, p. 36). Hierbij is gebruik gemaakt van de volgende zoekmachines en databanken: via de Databank CHE: Google Scholar en Wiley. Daarnaast EBSCO en ERIC. De volgende zoektermen zijn hierbij gebruikt: teacher-parent communication, teacher-parent relationship, teacher-parent collaboration, parental involvement primary school, parent collaboration, parent participation.

4.2.2 Deelvraag 2

Wat is er vanuit de literatuur bekend over het contextuele begrip '(de)legaat'?

Voor deelvraag 2 is relevante literatuur van de contextuele benadering bestudeerd en is aangesloten op eerder onderzoek. Daardoor ontstond een goed beeld van vooral de begrippen uit het contextuele gedachtengoed. Hier zijn vooral de oorspronkelijke bronnen geraadpleegd,

wat voornamelijk bestaat uit het werk van Nagy (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994). Latere publicaties die op dit werk gestoeld zijn geven wat meer toelichting op de term 'delegaat' en de verschuiving die deze term qua betekenis door de jaren heen gekregen heeft (Dillen, 2004; Onderwaater, 2015). Via het werk van Van Mulligen et al. (2011) werden de contextuele begrippen vooral geplaatst in de relatiedriehoek leerkracht – ouders – leerling. Hier ligt duidelijk de link naar het onderwijswerkveld. Er is gezocht via Google Scolar en EBSCO naar wetenschappelijke artikelen, met de volgende zoektermen: legacy, legaat, delegaat, Nagy. Echter, de boeken zoals deze zijn aangehaald in hoofdstuk 3, bleken nog het meest relevant te zijn in de beantwoording van deze deelvraag.

4.2.3 Deelvraag 3

Welke factoren geven leerkrachten aan bij het ervaren van een moeizame relatie met ouders van leerlingen?

Om antwoord te krijgen op deze deelvraag zijn allereerst aan negen respondenten, werkzaam in het (speciaal) basisonderwijs, egodocumenten gevraagd. Dit in de vorm van WhatsApp-spraakberichten. Dit intrapersoonlijke document werd gevraagd om inzicht te krijgen wat de moeite is die leerkrachten in het contact met ouders ervaren. Deze spraakberichten vormen een weerslag van het gesprek wat de respondent met zichzelf voert. Als een respondent liever schrijft dan inspreekt, was een dagboeknotitie ook mogelijk. Hier heeft niemand gebruik van gemaakt. Bepalend bij de spraakberichten zijn de bevindingen en gewaarwordingen van de schrijver/spreker, zonder dat hij op dat moment beïnvloed wordt door impulsen van buitenaf (Baarda et al., 2018, p. 138). Deze bevindingen worden ingesproken en geschreven op de momenten dat de respondent het moeizame contact ervaart.

Naast het gebruik maken van deze egodocumenten, is volgens Baarda et al. (2018, p.91) een interview de aangewezen manier van dataverzameling om te weten wat mensen voelen en denken. Na de literatuurstudie én de WhatsApp berichten werden een aantal thema's vastgesteld en opgenomen in de interviewleidraad, opgenomen in bijlage 3. Dit zorgde voor een aantal vaste, open vragen die in elk interview naar voren kwamen. Hierdoor kunnen de uitkomsten ook beter met elkaar vergeleken worden. Dit creëerde een semi-gestructureerd interview. Een paar vragen liggen vast, maar er is ruimte om door te vragen op thema's die voor de respondent belangrijk zijn.

4.2.4 Deelvraag 4

In welke mate zijn legaten en delegaten zichtbaar in de verhalen van leerkrachten die een moeizame relatie ervaren met ouders?

Deze deelvraag werd beantwoord door de interviews die afgenomen zijn met de 9 respondenten die ook de spraakberichten aanleverden. Deze spraakberichten gaven input bij het opstellen van de interviewleidraad, zoals besproken in de vorige deelparagraaf. Tijdens de interviews is er

gebruikt gemaakt van fotokaarten en ‘kernwaarde’-kaarten. Dit ter inspiratie bij het met name benoemen van de (de)legaten die de respondenten ervoeren vanuit het gezin van herkomst. In de praktijk waren vooral de kaarten met de woorden erg helpend in het interview. De fotokaarten werden minder gebruikt om de vraag te helpen beantwoorden.

4.3 Werving van respondenten

Voor de werving van respondenten is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een niet-gerichte, selecte steekproef (Baarda et al. 2018). De werving werd onder drie basisscholen uitgezet. De inclusiecriteria waren: leerkrachten die in hun werk regelmatig met ouders in contact zijn én moeite ervaren in (een bepaald) oudercontact. In bijlage 1 is de uitnodiging toegevoegd. Er zijn negen respondenten geselecteerd die werkzaam zijn op drie verschillende basisscholen in het zuiden van Nederland. Dit zijn allen dorpsscholen. De respondenten hebben allen een reformatorische achtergrond en werken op christelijke scholen.

4.4 Verloop van het onderzoek

Dit onderzoek liep van september 2021 tot juni 2022. In november waren de respondenten bekend en na het ondertekenen van de toestemmingsverklaring (bijlage 2) konden de spraakberichten ingesproken worden. Bij het ondertekenen is door de onderzoeker uitgelegd wat de bedoeling was van de spraakberichten: respondenten spreken op het moment dat ze een moeizame relatie met ouders ervaren een bericht in, waarin ze kort de situatie vertellen én wat dit met hen als leerkracht deed. In de tijd tot januari kwamen er dertig spraakberichten binnen. Dit werd in de meeste gevallen gelijk ingesproken op het moment dat de moeite in de relatie met ouders werd ervaren. Deze berichten werden via WhatsApp met de onderzoeker gedeeld. Deze berichten werden het uitgangspunt bij het houden van de interviews. In december is de uiteindelijke interviewleidraad opgesteld en uitgeprobeerd bij een collega die niet mee zou doen met het onderzoek. Hierna zijn verschillende vragen nog wat concreter geformuleerd. Hierbij was het belangrijk dat definitie van ‘legaten’ en ‘delegaten’ goed moest aansluiten op de literatuur. Hier is alsnog een aanpassing in gemaakt, waarbij de keuze ook beschreven is in het literatuurhoofdstuk. Ondanks de geldende COVID-maatregelen is het gelukt om de interviews fysiek te laten plaatsvinden. Dit was ook de wens van de onderzoeker, aangezien op deze manier er beter doorgevraagd kon worden op gevoelige onderwerpen én de foto- en woordkaarten als hulpmiddel gebruikt konden worden. Vier interviews hebben bij de onderzoeker thuis plaatsgevonden, twee bij de respondenten thuis en drie op de werklocatie. Dit naar keuze van de respondenten.

4.5 Data-analyse

Alle spraakberichten en interviews werden letterlijk getranscribeerd. Om de gegevens zo goed mogelijk te analyseren, werd er eerst gebruik gemaakt van open coderen. Bij het coderen werden verschillende thema's in de onderzoekgegevens onderscheiden en kregen ze een code (Boeije & Bleijenburgh, 2019, p. 112). Hiervoor is het programma ATLAS.ti gebruikt.

Na de codering van het tweede interview bleek dat de sublabels heel ruim genomen waren en er al snel sprake was van interpretatie. Dit is opnieuw gedaan. Hierna zijn bepaalde codes samengevoegd, waarbij nauwkeurig gekeken werd of de tekstfragmenten klopten met de codenaam. Tijdens het axiaal coderen kon achterhaald worden welke categorieën belangrijk waren en wordt hun betekenis beschreven. Hier werd ook nagegaan hoe de categorieën zich van elkaar scheiden en met elkaar samenhingen (Boeije en Bleijenburgh, 2019, p. 123). Hierbij was het belangrijk om de persoonlijke verhalen van de respondenten los van elkaar te blijven zien. Bij de beschrijving van hoofdstuk 6 zijn de interviews opnieuw doorlopen om mogelijke verbanden per respondent te bekijken.

Omdat tijdens het axiaal coderen alsnog sublabels zijn samengevoegd, zijn daarna alle tekstfragmenten nog een keer gelezen, om te controleren of ze werkelijk bij het kernlabel horen.

De definities van de kernlabels zijn opgenomen in bijlage 4. De kernlabelschema's behorend bij deelvraag 3 en 4, zijn te vinden in bijlage 5.

4.6 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek houdt in dat de onderzoeksgegevens navolgbaar zijn. Deze dienen zo min mogelijk te zijn beïnvloed door toevalligheden bij de onderzoeker tijdens de data-verzameling en in de onderzoeksetting (Baarda et al., 2018). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, werd in het onderzoek duidelijk gemaakt hoe de resultaten en conclusies tot stand zijn gekomen. Er wordt gebruik gemaakt van een interviewleidraad. Hierdoor wordt het onderzoek minder afhankelijk van de onderzoeker.
Er werden geluidsbestanden gemaakt van de interviews. Deze zijn navolgbaar doordat de data letterlijk zijn getranscribeerd. De transcripten van zowel de spraakberichten als de interviews zijn opgenomen in het bronnenboek. Ook werd er gebruik gemaakt bij de analyse van het dataverwerkingsprogramma ATLAS.ti, waardoor de data nauwkeurig zijn gecodeerd en geselecteerd. Om verkeerde interpretatie te voorkomen werden de transcripten bij de respondenten voorgelegd, met de vraag ze aan te vullen of om bepaalde onderwerpen verder toe te lichten, de zogenaamde 'member-check' (Boeije en Bleijenburgh, 2019, p. 161).

4.7 Validiteit

Door verschillende dataverzamelingsmethoden te gebruiken wordt de geldigheid van het onderzoek bevorderd, de zogenaamde 'methode-triangulatie' (Baarda et al., 2018, p. 94). Hierbij werden egodocumenten in de vorm van WhatsApp spraakberichten of notities onderzocht én interviews gehouden.

Doordat er ook gebruik gemaakt wordt van dagboekfragmenten in de vorm van WhatsApp spraakberichten of notities is er een betere interpretatie mogelijk van de ervaringen die respondenten hebben, daar ze deze in een primaire reactie weergeven. Mogelijke vertekening van de ervaren gebeurtenissen en bijbehorende emoties zijn dan minder door het verstrijken van de tijd. Doordat het dichter op het moment zit, geeft het een beter, meer valide beeld van welke emoties de leerkracht ervaart in het oudercontact.

Om de generaliseerbaarheid te verhogen is bij het selecteren van de respondenten gekozen voor zowel mannelijke als vrouwelijke respondenten. Deze respondenten kwamen van drie verschillende basisscholen. In de discussie wordt verder ingegaan op de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

5 MOEITE IN DE LEERKRACHT-OUDERRELATIE. FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN, GEZIEN VANUIT DE LEERKRACHT.

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de vraag: *Welke factoren spelen volgens leerkrachten een rol bij het ervaren van een moeizame relatie met ouders van leerlingen*? Hiervoor zijn 9 leerkrachten geïnterviewd. Vooraf hebben zij via Whats-App spraakberichten gestuurd wanneer zij een moeizame relatie met ouders ervaarden. De analyse van deze berichten en de interviews werden getranscribeerd en gecodeerd. De kernlabels vormen de paragrafen van hoofdstuk 5, waar in hoofdstuk 6 de uitkomsten per respondent beschreven worden. De kernlabels en de daaraan gekoppelde codes zijn opgenomen in een kernlabelschema in bijlage 5. In de citaten die worden aangehaald is na het respondentnummer aan de 'I' of de 'S' te zien of het gaat om een citaat uit de interviews of uit de spraakberichten. Deze spraakberichten en interviews zijn opgenomen in een bronnenboek. In dit bronnenboek zijn alle tekstfragmenten genummerd. In de citaten is het laatste nummer corresponderend met het tekstfragment waarnaar verwezen wordt.

In tabel 1 zijn de respondenten weergegeven. Er zijn 6 vrouwelijke en 3 mannelijke respondenten geïnterviewd. Om de anonimiteit te waarborgen hebben de respondenten een nummer gekregen en wordt verder in het verslag iedereen aangeduid met 'hij' en 'hem'.

Respondent:	Aantal jaar werk-zaam als leerkracht:	Leeftijd leerlingen in jaren:	Leeftijdscategorie respondent in jaren:
1	11	11 – 12	30 – 35
2	8	8 – 10	25 – 30
3	12	11 - 12	35 - 40
4	2	10 - 11	20 – 25
5	9	9 – 12	25 – 30
6	22	9 - 11	40 – 45
7	20	10 - 12	40 – 45
8	16	7 – 9	30 - 35

9	2	6 – 7	20 - 25

Tabel 1: respondenten

5.2 Verschil in visie welbevinden van het kind

De meeste ervaren moeite in de leerkracht-ouderrelatie duiden leerkrachten als een verschil in visie over het welbevinden van het kind. Zeven van de negen respondenten (hierna: leerkrachten) geven dit aan.

Dat ehm… dat vond ik moeilijk. Ehm.. dat ging meer over een ouder die uitsprak dat zijn kind zich niet veilig voelde bij mij in de klas. Nou, dat vind ik echt wel even iets heftigs, zeg maar. (…..) En als zo'n kind dan al eh…. 4 maanden bij jou in de klas zit en dat wordt dan even gezegd… Dat komt heel heftig op mij over, want ik ervaarde met dat kind juist een klik en eh…. ja, het gevoel dat er een lijntje was. (R5S;4)

Soms gaat dit over het verschil dat er thuis of op school is te zien. In een spraakbericht geeft een leerkracht dit aan:

Want omdat ouders er behoorlijk negatief instaan, stonden zeg maar, terwijl ze in die klas, ja toch over het algemeen juist goed naar d'r zin heeft en juist fijn meedoet. (R7S;6)

Hierbij hebben ouders en leerkrachten vaak een verschillend beeld van het kind en voelt de leerkracht zich niet altijd serieus genomen.

Zij blijft ook zeggen: 'Hij kan zo goed samen spelen.' Ja, als jij alleen maar in je eentje in de zandbak speelt, dan speel je niet samen.' (R9I;125)

5.3 Verschil in visie op aanpak van gedrag of presteren

Zeven leerkrachten geven aan dat er moeite ontstaat als er door ouders en leerkrachten heel verschillend wordt gedacht over de aanpak van bepaald gedrag of de prestaties van het kind. Bij drie van hen geven ouders aan dat hun kind meer-of hoogbegaafd is, terwijl de leerkracht dit anders ziet (R2I;27, R2I;239, R8S;5, R5S;7). Andersom geven twee leerkrachten aan dat ze meer verwachten van het kind qua prestaties dan dat hun ouders dit doen. Dit stuit op meningsverschillen in de aanpak van het kind (R2S;2, R7I;114-116).

Als het over de aanpak op gedragsgebied gaat, kunnen visieverschillen ook irritaties opleveren.

Nou, dan denk, nou, houd je mond. Doe niet zo brutaal. Dat. Ja, en dat ziet die moeder niet altijd, vind ik. Dat hij soms gewoon hondsbrutaal is. En ik zet hem dan gewoon keihard op z'n nummer. Maar ik denk dat zij dat op een veel lievere manier doet. Ja, soms ben ik wel lomp.

Maar goed. Toen had ik echt zo iets van: irritatie van eh… ja eh… het helpt niet als je het ventje constant over z'n hoofd aait. Hij moet ook gewoon aangepakt worden (R2S;3).

Vijf leerkrachten geven aan dat er in verschillende situaties zorgen wel wederzijds gedeeld werden, maar de meningsverschillen over de aanpak erna veel irritatie oplevert. Dit is het geval als leerkrachten voelen dat de oorzaak en oplossing vooral bij school wordt gelegd (R3S;10, R3I;189, R6S;3, R8S;4) of dat leerkrachten externe hulp willen inschakelen en ouders de boot afhouden (R5S;6, R7I;112). Samenwerking is dan niet meer mogelijk, iets wat alle leerkrachten aangeven heel belangrijk te vinden in het contact met ouders. Twee leerkrachten geven aan dat als er wél samenwerking is geweest en gezamenlijk de aanpak is bedacht, zij het frustrerend vinden als ouders zich dan niet aan de afgesproken aanpak houden (R6S;3, R6I;156).

5.4 Ouderkenmerken bij moeizaam contact

Vijf leerkrachten geven aan dat de relatie op spanning komt te staan als ze voelen dat ouders hen niet vertrouwen (R5I;163, R4I;184, R5S;2, R8I;161). Dit wordt ook gevoeld bij kritische ouders (R3I;213), waarvan drie leerkrachten aangeven dat ze het moeilijk vinden om met hun directheid om te gaan. Eén leerkracht geeft aan dat de duidelijkheid in de communicatie van deze ouders juist prettig werkt, terwijl drie anderen juist de kritische houding als vervelend ervaren.

Of ja.. ja… vertrouwen dat als zij iets zeggen, dat ik het beste met hen voor heb en hun kind en dat ze dat niet allemaal heel direct of eisend hoeven te zeggen (R4S;6).

Waar de meerderheid van de leerkrachten aangeeft dat ze betrokkenheid van ouders bij hun kind heel belangrijk vinden, zijn er vier leerkrachten die aangeven te twijfelen over de beschikbaarheid van ouders bij hun kind (R3S;4, R6I;140-142, R4S;4, R2I;164-165). Één van deze leerkrachten geeft hierbij gelijk aan dat hij zich bewust is dat hij hierin ook een oordeel over ouders heeft:

Maar dan ben ik een soort gelijk achterdochtig dat ik denk van eh…. het gaat toch wel goed met het ventje? En krijgt hij wel genoeg aandacht? Of eh.. wordt er wel überhaupt naar hem gevraagd? Is er wel interesse in hem vanuit huis? En dan merk,…. Dan betrap ik mezelf erop dat ik eh… soms gelijk een oordeel van ouders klaar heb. Terwijl dat absoluut niet zo hoeft te wezen (R3S;4).

Aan de andere kant geven vier leerkrachten aan dat ze moeilijk om kunnen gaan met ouders die zij overbezorgd vinden handelen met hun kind (R7I;146, R2S;2, R8S2, R1S;4)

Eén leerkracht geeft aan dat het frustratie oplevert als ouders niet te bereiken zijn (R6S;5), één dat hij zich ergert als ouders zelf niet optimistisch zijn of positief. (R1I;70)

5.5 Intrapersoonlijke kenmerken van de leerkracht

Hoewel de oorzaak van moeite in relatie met ouders veelal bij ouders wordt gelegd, zoeken verschillende leerkrachten de factoren die een rol spelen ook bij zichzelf. Eén leerkracht geeft aan dat hij gevoelig is voor feedback (R4I;146), terwijl drie leerkrachten aangeven dat ze zich snel aangevallen voelen of het gevoel krijgen dat ze niet competent zijn, het bij kritiek niet goed genoeg te doen (R3I;185, R4I;174, R5I;241-243, R5I;309). Hier lijkt een verband te zijn met het 'beginnend leerkracht' zijn.

Kijk, als dit in het eerste jaar gebeurd zou zijn, dan zou ik daar nog veel meer mee gezeten hebben (R5I;149).

Drie leerkrachten schrikken van hun WhatsApp spraakberichten wanneer deze terugkomen in de interviews om de heftigheid van hun uitspraken. Tijd lijkt helpend te zijn om meer te relativeren en de kant van ouders te zien. Waar in de spraakberichten namelijk vrij scherp de moeite werd weergegeven die leerkrachten ervaren op het moment zelf, bleek tijdens de interviews dat er ruimte was voor relativering. Dan is er ook meer ruimte om vanuit de ouder te kijken (R2I;209, R7I;158) en hun eigen houding als leerkracht te onderzoeken:

Als ik het nu even hierover heb, dan … ik heb ook denk ik snel het idee om naar die ouders toe te gaan, om dicht… om het hén te laten snappen. Terwijl ik misschien ook veel meer andersom: hén moet snappen ik plaats van dat ik… zo van.. en dat, dat is natuurlijk ook een heel andere manier. Dan bereik je natuurlijk veel meer als je vanaf díe kant ouders benadert, dan een beetje de push-kant van eh… even pushen richting…, ja richting de oplossing. Want ik zie echt dat dat zo is. Ik ben heel oplossingsgericht vanuit m'n eigen kant, waardoor je juist niet bereikt wat je wilt bereiken (R7I;158).

Drie leerkrachten geven aan dat ze het heel lastig vinden om negatief nieuws tegen ouders te vertellen. Hierdoor vermijden ze eerder het contact en stagneert een goede relatie.

5.6 Verschil in communicatiestijl

Waar één leerkracht aangeeft dat ouders te vaak naar zijn zin contact opnemen (R1I;68), frustreert het een andere leerkracht dat hij ouders op geen enkele manier kan bereiken (R6S;5). Bij twee leerkrachten blijkt de behoefte aan contact op een gegeven moment niet overeen te komen met die van de ouder (R7I;120, R4S;4). Dit geeft wrijving.

Drie respondenten geven aan dat ze irritatie voelen bij vage berichten, wat een goed contact met ouders in de weg staat. (R1I;75-76, R4S;3, R7I;120) Twee leerkrachten geven aan dat het communicatiemiddel een belemmering is in het hebben van goed contact (R4S;4, R8I;128).

Ik houd sowieso niet van berichten waar puntje, puntje, puntje, achterstaat, want dan denk ik: ja, zeg maar gewoon wat je zeggen wilt, zonder dat ik dat in hoef te vullen, daar word ik altijd een beetje kriebelig van (R4S;3).

Conclusie

Leerkrachten geven vanuit hun perspectief weer wat zij zien aan oorzaken wanneer de leerkracht-ouderrelatie moeizaam verloopt. De meeste moeite wordt ervaren als leerkrachten en ouders een verschillende visie hebben op het welbevinden van het kind. Dit gebeurt veelal als het kind op school heel ander gedrag laat zien dan in de klas. Er ontstaat ook moeite als leerkracht en ouders het niet eens kunnen zijn met de aanpak voor het kind, zowel op gedragsgebied als op cognitief gebied. De samenwerking en het vertrouwen staat dan erg onder druk, wat de leerkrachten aangeven wel cruciaal te vinden in een goede leerkracht-ouderrelatie. Leerkrachten zetten daarnaast vraagtekens bij de betrokkenheid van ouders bij hun kinderen, waarbij ook blijkt dat de opvattingen over opvoeding en onderwijs en wat een kind hierin nodig heeft, sterk kan verschillen.

6 ZICHTBAARHEID VAN (DE)LEGATEN IN DE VERHALEN VAN LEERKRACHTEN

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt deelvraag 4 beantwoord: *In welke mate zijn legaten en delegaten zichtbaar in de verhalen van leerkrachten wanneer zij een moeizame relatie ervaren met ouders?* De interviewleidraad in bijlage 3 geeft weer hoe leerkrachten hierop bevraagd zijn. Dit wordt verder besproken in hoofdstuk 4. Na analyse worden de resultaten in dit hoofdstuk beschreven. Omdat dit onderdeel sterk persoonsgebonden is, bespreek ik de (de)legaten én het mogelijke verband wanneer er moeite is in de relatie met ouders per respondent. Een schematisch overzicht van de (de)legaten die leerkrachten zelf aangeven is te vinden in bijlage 5. In dit hoofdstuk beperk ik mij tot het bespreken van de mogelijke verbanden.

6.2 Legaten en delegaten en het verband met het ervaren van een moeilijke relatie met ouders

In de verhalen van zeven van de negen respondenten lijkt een verband te zijn tussen de factoren die zij aangeven wanneer er een moeilijke relatie met ouders ervaren wordt en de legaten en delegaten die zij ervaren vanuit hun eigen opvoeding. Omdat het over persoonlijke verhalen gaat, worden de resultaten waarbij mogelijk van dit verband sprake is, hierna per respondent besproken.

6.2.1 Leerkracht R1

Deze leerkracht geeft aan dat positiviteit en gezelligheid belangrijk waren thuis. Dit kon goed gebruikt worden om al jong zelfstandig oplossingen te bedenken, wat ook verwacht werd. Dit lijkt ook mee te spelen wanneer er gedrag van ouders is dat de leerkracht triggert. Dit licht hij toe in het interview:

Ik zit te denken: als ouders mij triggeren is dat heel vaak omdat ze niet positief of optimistisch zijn. Zeg maar. Dat blijven hangen in bepaalde gedachten waarvan ik denk: probeer nou eens gewoon om te denken?! Dat vind ik bijvoorbeeld bij die vader…(R1I;70).

Deze leerkracht vindt het moeilijk om met kritische ouders om te gaan. Dit raakt aan het legaat van positiviteit, maar ook de behoefte die de leerkracht heeft meegekregen van ‘openheid’ en ‘duidelijkheid’:

Zeg maar: het bedoelen wat je zegt en zeggen wat je bedoelt. Dat. Dat vind ik heel belangrijk en dat doen die ouders dus duidelijk niet. Dat heb ik wel geleerd van: wees gewoon duidelijk naar elkaar. Dat was dan soms best hard. Maar daar ben ik ook hard van geworden, dus prima. Dat (R1I;82).

Het motto 'niet klagen maar dragen'(R1I;26) neemt deze leerkracht ook mee in zijn onderwijs. Dit ervaart deze leerkracht zelf als een legaat. Niet alleen heeft dit invloed in de klas, maar ook zijn kijk op hoe ouders volgens hem hun kind moeten benaderen. Gebeurt dit niet, dan ontstaat er irritatie:

'M'n ouders waren gewoon sowieso niet zo zeikerig. Nee, ik kan me niet heugen dat m'n vader en moeder ook maar iets voor mij hebben geregeld, man. Als ik problemen had dan zei m'n moeder: 'Ja, je hebt jezelf in de nesten gewerkt, je lost het maar op. Dat heb je er nou van.' Met een beetje pech ging m'n vader er ook nog op zeuren 's avonds, dus. Nee, ja. En dan zeker niet bellen voor dat wattige gedrag. Ik ben misschien best hard opgevoed. Gewoon: hoppakee. Dat doe ik nu ook wel met die kinderen. 'Daar wordt je hard van hoor, hoppakee.' Dan kan je een stootje hebben. Ik denk dan dus ook wel van: voed je kinderen nou toch eens leuk op joh, dat' (R1I;70).

De leerkracht is zich niet bewust van de invloed van zijn legaten als hij met name irritatie voelt in de relatie met ouders. Wanneer er tijdens het onderzoek gevraagd wordt of dit met elkaar te maken kan hebben, geeft de leerkracht aan dat hier mogelijk een link ligt (R1I;82).

6.2.2 Leerkracht R2

'Doorzetten' en 'hard werken' waren thuis belangrijk bij deze leerkracht. Dit vindt hij zelf ook belangrijk. Daarnaast werd er van hem sterk verwacht dat hij zich goed gedroeg en gehoorzaam was. Mogelijk speelt hier ook de christelijke opvoeding mee. Ouders die voor zijn gevoel hun kind niet onder de duim hebben, roept bij deze leerkracht veel irritatie op.

Maar goed, ik heb hem wel achter z'n broek gezeten. En fiks ook. Dan denk ik: ja, ja. Dat kunnen ze thuis ook, jou even aanpakken. Ja toch? Maar blijkbaar niet. Dan denk ik: dan zou het wel een mooier kind worden (R2I;187).

Hier zijn twee casussen aan gelinkt, waarbij het legaat 'doorzetten' ook getriggerd wordt en invloed heeft op hoe deze leerkracht naar een ouder kijkt. Dit werd al zichtbaar in een spraakbericht, die twee maanden voor het interview naar de onderzoeker werd gestuurd:

Thuis wordt hij in één keer boos en dan valt er niks meer mee te beginnen. Ik weet niet hoe het thuis is om boze kinderen te hebben, maar mijn vader en moeder zeiden dan gewoon: 'Je doet het nog maar een keer, je krijgt er niks van.' Bij hem is het dan ineens van: ja…. Ik weet het niet zo goed. Ik vind dat best moeilijk. Ik denk dan: stel je niet zo aan en zet dat kind gewoon achter de computer (R2S;2).

Ook het thema ‘gehoorzaamheid’ lijkt een belangrijk thema te zijn in verschillende casussen wanneer de leerkracht over een moeizame relatie met ouders vertelt (R2I;203-205, R2I;225). Deze leerkracht schrikt van zijn eigen heftige uitspraken, wanneer deze in het interview terugkomen. Tijdens het interview relativeert hij meer en zoekt hij de oorzaak van moeite met ouders ook meer bij zichzelf. Deze leerkracht is zich niet bewust van de legaten die mogelijk een rol spelen wanneer er moeite ervaren wordt in de ouderrelatie. Wanneer de onderzoeker hem erop bevraagt, legt hij bij één casus die link wel (R2I;241).

6.2.3 Leerkracht R3

Deze leerkracht kreeg van beide ouders heel verschillende dingen mee. Waar vader vooral de boodschap meegaf van: wees direct, zeg waar het op staat, werk hard voor je geld, was moeder vooral een voorbeeld in bescheidenheid en *‘de vrede altijd zoeken’ (R3I;90).* Wat deze leerkracht van zijn vader gemist heeft, lijkt een trigger te zijn in het contact met ouders als hij denkt dat ouders in zijn ogen niet genoeg beschikbaar zijn voor hun kind. De leerkracht ziet hier een verband met wat hij zelf gemist heeft van vader, maar juist wel van moeder ontving:

R3: Ja. Ja. Dat zit ik nu te denken hoor. Ja waarschijnlijk… dan zit ik te denken… Net als bij zo’n J, dan denk ik: ja, wordt hij niet verwaarloosd? En net met A: is er wel genoeg interesse in hem? Zien ze hem wel? Ondanks dat ze allerlei sores hebben, die vader en moeder. Maar ja, goed. Dat raakt mij misschien wel in hoe vroeger…. Dat er desinteresse was. Vanuit vaders kant. Ja. Misschien raakt dat het wel en is het helemaal niet zo. Maar denk ik dat. Ja. Ik voel me bijna een beetje betrapt nu.

L: Echt?

R3: Ja. Dat ik denk: ja. Dan zeg ik gewoon open en spontaan.. die berichten in te spreken. En weer een volgende en een volgende. En dan denk ik nu… dan heb ik helemaal dat verhaal gedaan over ons gezin en dan denk ik: ja, het is eigenlijk denk ik precies iets wat ik vroeger miste. Dat ik dan al snel denk dat dat bij de ander zo zal zijn. Als ik daar nog maar één signaal van denk op te pikken, dat ik denk dat dat het geval is. Ja. …. Besefmomentje (R3I;163-165).

Hier lijkt de leerkracht zelf de rol van delegaten die spelen te leggen, zonder dat de onderzoeker hierop bevraagt. Ook lijkt de leerkracht tijdens het interview meer geneigd om de oorzaak van de moeite die ervaren wordt bij zichzelf te leggen en minder bij ouders, waar dit in de spraakberichten nog andersom was.

6.2.4 Leerkracht R4

Deze leerkracht zoekt de factoren die er spelen als de relatie met ouders niet goed wordt ervaren vooral bij zichzelf en ziet geen verband met de (de)legaten wat hij vanuit huis heeft meegekregen. Hij benoemt dat hij gevoelig is voor feedback (R4I;146, R4I;152). Daarnaast legt

hij een link tussen de moeite die hij ervaart met directe en kritische ouders en het beginnend leerkracht zijn (R4I; 154). Als ouders volgens hem niet netjes communiceren, lijkt dit een verband te hebben met het thema wat vroeger heel belangrijk was thuis: 'beleefdheid' en 'je plekje weten.' Thuis kreeg hij als legaat mee om altijd eerlijk en open te zijn. Hierbij werd verwacht dat dingen met elkaar werden besproken. Waar hij dit als kind niet altijd prettig vond, ervaart hij dit nu als legaat. Dit kan meespelen bij de moeite die hij ervaart als ouders in hun communicatiestijl of -behoefte verschillen:

Toen dacht ik van: ja, hier heb ik dus úren ingestopt voor niks. Want ze wilden dus niet luisteren of in gesprek, ze wilden alleen spuien. Eh… bij die ouders heb ik altijd een beetje negatief beeld gehouden (R4S;4).

6.2.5 Leerkracht R5

Bij deze leerkracht worden er niet direct (de)legaten zichtbaar in het verhaal als hij spreekt over een moeizame relatie met ouders van leerlingen. Wel lijkt de impact van zijn pestverleden op de basisschool een sterk verband te houden met wat er speelt als er moeite is in een relatie met ouders. Omdat hij zelf veel onveiligheid heeft ervaren als kind, is een reactie waarin ouders aangeven dat hun kind zich niet veilig voelt bij deze leerkracht, heel heftig voor hem.

L: Is dat bijvoorbeeld ook…. Je schrijft bijvoorbeeld in één verhaal dat een ouder zegt: 'Mijn kind voelt zich niet veilig bij jou…'

R5: Dat vind ik echt heel erg, ja.

L: Wat denk jij dan? Wat doet dat met je?

R5: Ik voel dan heel veel. Want ik vind veiligheid….. dat is een heel groot ding bij mij. Ik weet heel goed wat het betekent om geen veilige omgeving te hebben waar je als kind opgroeit. En als iemand dat dan zegt, dan denk ik: ja……. waar komt dat vandaan? Ik ervaar dat zelf helemaal niet zo (R5I;244-247).

6.2.6 Leerkracht R6

In twee casussen lijkt er een verband te zijn met de delegaten die deze leerkracht heeft meegekregen en de moeite die in de leerkracht-ouderrelatie ervaren wordt. Bij één van deze casussen legt de leerkracht zelf een verband met zijn eigen verleden. Ook bij deze leerkracht treedt deze bewustwording bij het interview op:

Maar dan zie ik zo'n kind vastlopen en dan denk ik: ouders, zien jullie je kind wel? Zien jullie wel dat je kind vastloopt?

L: Waar raakt dit jou?

R6: Ik denk dat dat te maken heeft met mijn…. [lacht]… met míjn verleden. Ik denk dat mijn vader en moeder heel druk waren met zichzelf. En dat ze ons niet altijd zagen. Nee (R6I;140-142).

De behoefte aan veiligheid bieden, wat deze leerkracht zelf gemist heeft, is nu een sterke drijfveer om het contact naar ouders en kinderen goed te houden. Open contact is hierin belangrijk. Als er moeilijk contact met ouders te leggen is en hier dus niet aan voldoen kan worden, wordt dit door de leerkracht wel lastig gevonden (R6S;5).

6.2.7 Leerkracht R7

'Verantwoordelijkheid nemen' is een thema wat deze leerkracht zelf noemt in twee verschillende casussen, wat linkt aan iets wat zijn vader hem meegaf. Dit heeft hij zelf als legaat ervaren en vindt hij ook belangrijk om door te geven aan zijn eigen kinderen. Dit legaat heeft invloed als hij ouders treft die volgens zijn optiek niet die verantwoordelijkheid nemen, die voor hem wel heel normaal is:

Zolang ze dat niet… niet die verantwoordelijkheid op zich nemen van: hé, ons kind heeft ons hierin nodig, hier moeten we iets mee gaan doen. Als ze dat niet hebben, dan heb ik echt zoiets van: ja, wat doe je nou? Hoe kan je..dit kan je niet maken toch?(R7I;126).

6.2.8 Leerkracht R8

Bij deze leerkracht lijken er weinig qua (de)legaten mee te spelen wanneer er sprake is van een negatieve ouderrelatie. Het enige thema dat verband lijkt te houden is 'eerlijkheid' en dan vooral de échtheid. Vanuit huis werd dit vooral door zijn moeder voorgeleefd (R8I;75) en als belangrijke waarde doorgegeven en verwacht van de kinderen.

Hij kan er slecht tegen als ouders iets zeggen, waarvan hij het idee heeft dat ze het niet menen (R8I;132-134, R8I;130, R8I;138).

6.2.9 Leerkracht R9

In het verhaal van deze leerkracht worden vooral delegaten sterk zichtbaar, ook wanneer daarnaast de moeite met ouders gelegd wordt. Deze leerkracht heeft zijn jeugd niet als veilig ervaren, had het gevoel perfect te moeten zijn, waar tegelijkertijd het idee was: het is toch nooit goed genoeg. Wanneer bepaald oudergedrag hem doet denken aan zijn eigen moeder, raakt hem dit zó, dat het een negatieve uitwerking heeft op de relatie en hij zich afgekeurd voelt:

Laat ik het zo zeggen: 'Als ik zeg maar het gevoel heb dat iemand hetzelfde reageert als dat mijn moeder doet, zeg maar dat.. dan denk ik dat heel erg de emotie 'angst' naar boven komt.' Ik denk dat ik stiekem heel erg bang ben. ……. Maar ik denk dat ik stiekem heel erg bang ben van… m'n moeder. Dus als dat… als iemand op dezelfde manier reageer of ik voel dat, ervaar dat zo. Dan gaat het mis. Dat heeft te maken met die afkeuring (R9I;229).

Ook hier spelen gebeurtenissen mee, die impact hebben. Deze leerkracht geeft aan in het verleden zelf gepest te zijn. Hij merkt dat hij in het contact met ouders en leerlingen erg gericht is op 'rechtvaardigheid' en 'veiligheid'. Als dit voor hem niet gevoeld wordt, is er sneller een kans op een negatieve leerkracht-ouderrelatie. Tijdens het interview geeft de leerkracht aan wel een link te zien tussen zijn ervaren delegaten en de moeite die hij ervaart in de leerkracht-ouderrelatie

6.3 Conclusie

Bij zeven van de negen leerkrachten zijn legaten en delegaten zichtbaar in de verhalen, als zij spreken over een moeizame relatie met ouders. Bij vier leerkrachten lijken legaten de meeste invloed te spelen, waar bij drie leerkrachten het voornamelijk delegaten lijken te zijn. Legaten zorgen er vaak voor dat leerkrachten die, als ze zelf iets hebben meegekregen van hun ouders wat ze erg waarderen, juist onbegrip voelen als ouders van leerlingen dit níet hebben. Delegaten spelen vaak een rol als leerkrachten zelf iets gemist hebben in hun opvoeding en dan sneller geneigd zijn om dit ook bij andere gezinnen denken te zien, bijvoorbeeld het missen van veiligheid of beschikbaarheid van ouders. Al deze leerkrachten waren zich hier niet van bewust. Zes van de negen leerkrachten geven aan tijdens het interview hier uiteindelijk wel een verband in te zien. Eén leerkracht geeft aan hierdoor ook met meer mildheid te kijken naar ouders en lijkt geneigd om de oorzaak van een negatief oudercontact eerder bij zichzelf te zoeken.

7 CONCLUSIE

7.1 Inleiding

Middels literatuurstudie, egodocumenten in de vorm van ingesproken berichten via WhatsApp, en interviews zijn de deelvragen beantwoord.
Dit hoofdstuk geeft antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek:

Welke rol spelen legaten en delegaten bij leerkrachten uit het (speciaal) basisonderwijs wanneer zij de relatie met ouders als moeizaam ervaren?

7.2 Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie

Het belang van een goede leerkracht-ouderrelatie wordt in veel onderzoeken benadrukt (o.a. Boonk et al., 2021; Westergård, 2015; Kassenberg et al., 2016). Alle leerkrachten in dit onderzoek gaven aan dit heel belangrijk te vinden en zich bewust te zijn dat een goede relatie met ouders ook een positief effect heeft op de ontwikkeling van de leerling.

Soms verloopt het contact tussen ouders en leerkrachten stroef en moeizaam. In de WhatsApp berichten werd duidelijk dat de meeste moeite door leerkrachten wordt ervaren als er een verschil in visie is op het welbevinden van de leerling én als er heel verschillend wordt gedacht over de aanpak van bepaald gedrag of de prestaties van de leerling. Zeven van de negen leerkrachten geven dit aan. In het onderzoek van Ten Have et al. (2016) wordt dit ook geconcludeerd, al geven zij aan dat dit vooral zichtbaar is als er een advies voor het vervolgonderwijs gegeven moet worden, dus in groep 8. Dit is in dit onderzoek niet terug te vinden, waar er twee leerkrachten werden geïnterviewd die lesgeven in groep 8. Drie leerkrachten geven aan dat het ‘beginnend leerkracht zijn’ invloed heeft. Zij voelen zich minder competent in hun handelen dan meer ervaren leerkrachten, waardoor zij zich ook sneller onzeker voelen als ze verwachtingen voelen van ouders wat betreft de begeleiding van de leerling of met kritische ouders te maken krijgen. Dit onderschrijven Ten Have et al. (2016) en Gaikhorst (2017) in eerder onderzoek.

Uit de spraakberichten blijkt dat leerkrachten veelal de oorzaak van moeite bij de ouders zoeken en niet bij zichzelf. Ze lijken hierbij op het moment dat de moeite wordt ervaren minder geneigd te zijn om te kijken naar hun eigen rol. In de interviews nemen vier van de negen leerkrachten een veel mildere houding aan ten opzichte van de ouders. Zij zoeken dan de oorzaak meer bij zichzelf en zijn meer bereid om vanuit de ouder te kijken. Tijd kan een positieve factor te zijn, maar mogelijk werken de interviews interveniërend, waarbij de respondent meer gaat relativeren. Dit verhoogt mogelijk de kans om weer in gesprek te gaan met ouders en de relatie te herstellen. Iets wat belangrijk is, aangezien regelmatige en voortdurende communicatie de

sleutel is tot een samenwerkingsrelatie (Arapi & Hamel, 2021). Wederzijds vertrouwen is hier essentieel, iets wat vijf leerkrachten in dit onderzoek aangeven te missen bij ouders, waardoor het moeilijk wordt om samen te werken. Tegelijkertijd zijn er vier leerkrachten die twijfelen aan de beschikbaarheid van ouders voor hun kind, iets waaruit blijkt dat ze ouders ook niet altijd vertrouwen in hun ouderrol. Terwijl o.a. Bakker et al. (2013) aangeven dat als ouders niet aan de verwachtingen van leerkrachten kunnen voldoen, het juist belangrijk is om hier als leerkracht geen oordeel over te hebben.

Waar verschillende onderzoeken aangeven dat de leerkracht-ouderrelatie moeizaam kan zijn als er verschillen zijn in cultureel-etnische achtergrond tussen thuis en school (Ratcliff & Hunt, 2009; Ozmen et al., 2016; Bakker et al., 2013), werd dit niet teruggevonden in dit onderzoek. Mogelijk omdat zowel leerkrachten als ouders allemaal uit een zelfde culturele achtergrond komen.

7.3 De invloed van legaten en delegaten in de verhalen van leerkrachten als zij een moeizame relatie met ouders ervaren

Uit de resultatenanalyse lijken legaten en delegaten bij zeven van de negen leerkrachten een duidelijke rol te spelen als zij moeite ervaren in de relatie met ouders van leerlingen. Zij zijn zich hier veelal niet van bewust. Wanneer deze (de)legaten besproken worden in relatie met de moeite die zij ervaren in verschillende oudercontacten, leggen zes leerkrachten wel een verband en ontstaat hier bewustwording over. Eén leerkracht geeft aan hierdoor gelijk veel milder te staan richting ouders, omdat de moeite die er is hierdoor meer bij zichzelf gezocht wordt en de ouders minder als oorzaak worden gezien.

In hoofdstuk 3 zijn de contextuele begrippen ‘legaat’ en ‘delegaat’ omschreven. Hierbij lijkt het begrip ‘legaat’, zoals Nagy deze duidde, vooral als positief wordt ervaren en het begrip ‘delegaat’ als negatief. In dit onderzoek blijkt dat legaten ook een negatieve werking kunnen hebben als een leerkracht moeite ervaart in de relatie met ouders. Waar bijvoorbeeld de boodschap ‘niet klagen maar dragen’ en ‘doorzetten’ als heel positief wordt bevonden door een leerkracht, kan dit belemmerend werken als deze leerkracht een ouder tegemoet treedt die zich beschermend opstelt tegenover zijn kind. De leerkracht verwacht een ouder die ook deze boodschap uitstraalt en irriteert zich als dit niet zo blijkt te zijn. En waar een leerkracht het legaat ‘hard werken’ als positief ervaart vanuit zijn gezin van herkomst, ervaart hij moeite als hij merkt dat een ouder van een leerling dit níet stimuleert bij zijn kind. Legaten zorgen er dan voor dat, als ze zelf iets hebben meegekregen van hun ouders wat ze erg waarderen, juist onbegrip voelen als ouders van leerlingen dit juist níet hebben.

Delegaten spelen vaak een rol als leerkrachten zelf iets gemist hebben in hun opvoeding en dan sneller geneigd zijn om te denken dit ook bij andere gezinnen te zien, bijvoorbeeld het missen van veiligheid of beschikbaarheid van ouders.

Al deze leerkrachten waren zich niet bewust van de rol die (de)legaten spelen als zij een moeizame ouderrelatie ervaren. Zes van de negen leerkrachten geven aan tijdens het interview hier uiteindelijk wel een verband in te zien. Eén leerkracht geeft aan hierdoor ook met meer mildheid te kijken naar ouders en lijkt zich meer bewust van de invloed die hij heeft om het oudercontact te verbeteren.

8 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

8.1 Beperkingen van het onderzoek

Doordat de respondenten zelf ook loyaal zijn aan hun ouders, is de kans groot dat bepaalde informatie wat betreft legaten en delegaten niet gedeeld is met de onderzoeker. Dit kan een onvolledig beeld geven. Twee respondenten geven bij wat ze delen ook duidelijk aan dat ze hun ouders niks kwalijk willen nemen (R5I;177, R3I;125). De onderzoeker kende bij één respondent ook zijn ouders. Dit kan van invloed zijn geweest op het al dan niet delen van informatie door de respondent. De onderzoeker kende zelf de respondenten en had ook de rol van interviewer. Aan de ene kant gaf dit al een vertrouwensband, zodat respondenten naar verwachting meer gevoelige informatie durfden te delen. Anderzijds verhoogde dit de kans dat de interviewer minder objectief was.

8.2 Externe validiteit

In dit onderzoek hadden de respondenten allen een christelijke achtergrond. Dit had ook betekenis wanneer er gesproken werd over (de)legaten. Dit zou invloed kunnen hebben wat betreft de generaliseerbaarheid voor alle basisschoolleerkrachten. Hierbij gaat het echter om de inhoud. De rol die dit erfgoed speelt, wat in dit onderzoek werd onderzocht, blijft mogelijk alsnog spelen.

Er zijn drie mannelijke leerkrachten geïnterviewd, naast zes vrouwelijke leerkrachten. Een grotere groep respondenten zou de reikwijdte van de resultaten vergroten. De respondenten zijn werkzaam op drie verschillende basisscholen en hebben dan ook te maken met een verschillende ouderpopulatie.

8.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Het is aan te bevelen (aanstaande) leerkrachten te scholen in kennis van de relationele ethiek. Bewustwording van werking van (de)legaten en loyaliteit kan de reflectie op eigen houding in de leerkracht-ouderrelatie stimuleren. Dit kan bijvoorbeeld aandacht krijgen binnen intervisie in het schoolteam. Mogelijk zijn leerkrachten dan ook minder geneigd om factoren die spelen bij een moeizame relatie met ouders buiten zichzelf te leggen. Dit kan weer tot gevolg hebben dat leerkrachten het gevoel hebben dat ze meer invloed kunnen uitoefenen op een goede relatie met ouders, waardoor ze mogelijk meer zelfvertrouwen hebben ouders uit te nodigen voor gesprek. Juist het initiatief van leerkrachten moet leiden tot de ontwikkeling van

vertrouwensrelaties tussen ouders en leerkrachten (Boonk et al. 2021). De vraag ‘Wat neem ik als leerkracht mee binnen de dynamische driehoek van ouders-kind-leerkracht?’ kan standaard gesteld worden als er per periode met IB-ers leerlingen worden besproken waar de leerkracht zorgen over heeft.

8.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om een completer beeld te krijgen van wat er speelt aan beide kanten van een leerkracht-ouderrelatie, zou het aan te bevelen zijn om dit onderzoek ook uit te voeren onder ouders die op hun beurt moeite ervaren in de relatie met leerkrachten. Dit kan de dialoog vergroten tussen thuis en school, wat weer ten goede komt aan het welbevinden en ontwikkeling van de leerling.

Uit het onderzoek bleek dat in eerste instantie niemand van de respondenten zich bewust was van de werking van (de)legaten wanneer hij een ouder van een leerling tegemoet treedt. Vervolgonderzoek kan aantonen wat het effect is wanneer leerkrachten zich hier wél van bewust zijn. Eén leerkracht gaf al aan dat hij veel milder zou staan ten opzichte van ouders. Mogelijk draagt dit bij aan een betere dialoog met ouders. Onderzoek kan dit verhelderen.

Vanuit de respondenten is er één leerkracht die ervaring heeft in het speciaal onderwijs. Hier is het contact met ouders veel intensiever, wat volgens deze respondent een positief effect geeft op de leerkracht-ouderrelatie in het algemeen. Verder onderzoek kan hier meer duidelijkheid over geven.

Wat betreft de keuze om als methode Whats-App spraakberichten te vragen aan respondenten en te gebruiken in het onderzoek, beveelt de onderzoeker dit sterk aan. Met name als het gaat om emotionele gebeurtenissen, lijken Whats-App spraakberichten heel goed weer te geven hoe een respondent deze gebeurtenis beleeft op datzelfde moment. Deze berichten gaven diepgang aan het onderzoek.

LITERATUUR

Amatea, E.S., Mixon, K., & McCarthy, S. (2012). Preparing future teachers to collaborate with families contributions of family systems counselors to a teacher preparation program. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21*(2), 136-145. https://doi.org/10.1177/1066480712466539

AOb (2018). *Functiereeks Leraren primair onderwijs.* https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2018/06/Functiebeschrijvingen-primair-onderwijs.pdf

Arapi, E., & Hamel, C. (2021). What Differences between Parents' and Teachers' views about their Relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14318a

Çayak, S. (2021) *Parents'* Perceptions of School Climate as a Predictor of Parents' Participation in Their Children's Education. *Acta Educationis Generalis*,11*(1)*, 14-28. https://doi.org/10.2478/atd-2021-0002

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & De Goede, M. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (4e druk). Noordhoff.

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.* Behavioural Science Institute, Radboud Docenten Academie & Radboud Universiteit Nijmegen.

Boeije, H., Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen.* (3e druk). Boom.

Boonk, L.M., Ritzen, H., Gijselaers, H.J.M. & Brand-Gruwel, S. (2021). Stimulating parental involvement in vocational education and training (VET): A case study based on learning histories of teachers, principals, students, and their parents. *Teaching and Teacher Education, 100*, 103279. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103279

Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, R. (1994). *Tussen geven en nemen. Over contextuele therapie*. De Toorts.

Boszormenyi-Nagy, I., *Grondbeginselen van de contextuele benadering*. De Toorts.

Buber, M. (1978). *Ik en gij.* 5e druk. Bijleveld.

Dennessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid: een casusspecifieke analyse. *Pedagogiek, 12*(3), 245-265.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research,* 98*(3),*164-175. https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175

Ducommun-Nagy, C. & Michielsen, M. (2008). *Van onzichtbare naar bevrijdende loyaliteit.* Acco.

Durišic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. Center for Educational Policy Studies Journal, 7(3), 137-153.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, *31*(4), 509-532.

Ellis, M. K. (2012). *Parent-teacher interactions: A study of the dynamics of social influence.* https://ro.ecu.edu.au/theses/535

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, *18*(4)

Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1)

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*. *40*(1), 46–61. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900

Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Edication. 43*(3), 301-317. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695772

Herweijer, L., & Vogels, R. & Andriessen, I. (2013). *Samen scholen: Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. SCP.

Javier, D., Jubay, R. (2019). Exploring Parent-Teacher Collaboration to Improve Students' Vocabulary Skills: An Action Research. *Online Submission, International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 2*(5), 194-203.

Kassenberg, A., Petri, D. & Doornenbal, J. (2016). Competenties van leerkrachten in het samenwerken met ouders. *Pedagogiek, 36*(3), 211-226. https://doi.org/10.5117/PED2016.3.KASS

Keyser, J. (2006). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program*. Redleaf Press.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. (2e druk). Boom Lemma.

Leeuw, P. de (2020). *Een contextuele blik op de relatie tussen leerling en leerkracht* (Masterscriptie). Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Lozančić, A. J., Basta, S., & Šerbetar, I. (2019). Teachers' Attitudes Towards Collaboration with Parents: Development and Evaluation of the Questionnaire. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, *70*(4), 136-150.

Meiden, J. van der, Noordegraaf, M., & van Ewijk, H. (2020). Relational Ethics as Enrichment of Social Justice: Applying Contextual Therapy to Social Work. *Qualitative Social Work, 19*(1), 125–141. https://doi.org/10.1177/1473325018800383

Meiden, J. van der (2020). *Van contextuele theorie naar praktijk*. Coutinho.

Menheere, A., Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN, 6*, 144-157.

Michielsen, M., Mulligen, van, W., & Hermkens, L. (2003). *Leren over leven in loyaliteit: Over contextuele hulpverlening*. Acco.

Mulligen, van, W., Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2011). *Tussen thuis en school: Over contextuele leerlingbegeleiding*. Leuven: Acco.

Munthe, E. (2001). Measuring Teacher Certainty. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(2), 167-181. https://doi.org/10.1080/00313830120052741

Onderwaater, A. (2015). *De onverbrekelijke band. Inleiding & ontwikkelingen in de contextuele therapie van Nagy.* Amsterdam: Pearson.

Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 66,* 26-46.

Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009) Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs. *Education, 129*(3), 495-505.

Rijksoverheid, (z.d.). *Bekwaamheid van leraren.* https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren

Severiens, S., Wolff, R., & Herpen, S. van (2014). Teaching for Diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a Teacher Training College. *European Journal of Teacher Education 37*(3), 295–311. https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166

Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS- Radboud universiteit.

Stierlin, H. (1974). *Separating Parents and Adolescents.* Quadrangle.

Stroetinga, M., Leeman, Y. & Veugelers, W. (2021). Primary School Teachers' Practices of Collaborating With Parents on Upbringing. *School Community Journal, 31*(1). 259-381.

Ten Have, E., Kassenberg, A., & Logtenberg R. (2016). De ervaringen van beginnende en ervaren leerkrachten in het contact met ouders, *Pedagogiek, 12*(3), 227-244. https://doi.org/10.5117/PED2016.3.HAVE

Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care, 184*(1), 149-159.

Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*. https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104

Wayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L., Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban

kindergarten children. *Psychology in the Schools*, *41*(3). 363-377. https://doi.org/10.1002/pits.10163

Westergård, E. (2015) Moving the Theory of Parental Cooperation and Innovation into Practice. *International Journal about Parents in Education*, *9*(1). 93-105

Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about parents in Education, 7*(2), 91-99

Xiaoyang, Y., Kaur Sidhu, G. & Veloo, P. K. (2018). Parents' perspectives on school and family cooperation in primary schools: a case study in China. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, special edition, 1263–1269.

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*(6), 370-380.

BIJLAGE 1: Uitnodiging respondenten



Beste collega,

Jouw ervaringen zijn belangrijk!
Graag wil ik je uitnodigen om
mee te doen met mijn onderzoek,
waarmee ik mijn Master CB kan afronden.
Wil je met mij in gesprek?

Het gaat om een diepte-interview, waarin we met name
spreken over jouw ervaringen in het contact met ouders van leerlingen.
In het bijzonder als dit **moeizaam** verloopt.
Het interview is vertrouwelijk en wordt anoniem verwerkt. Uiteraard word jij op de hoogte gesteld van de resultaten van dit onderzoek.

Naast het gesprek vraag ik wat informatie van je
rondom de contactavonden. Dit licht ik verder toe zodra je je hebt opgegeven.

Nieuwsgierig geworden?
Neem dan contact met mij op.

Waar?
Op de school waar jij werkt of bij jou/mij thuis.

Hoe?
Geef je op door mij een mailtje of appje te sturen.

Wanneer?
We prikken een datum in januari of februari.

Hoelang?
Het gesprek duurt ongeveer een uur.



Wil je meer weten voordat je overweegt mee te doen?
App, bel of mail!

Lenneke Jacobse
hjacobse@student.che.nl
06 27838338

CHE CHRISTELIJKE HOGESCHOOL EDE

Instituut Contextuele Benadering

BIJLAGE 2 Informed consent / toestemmingsverklaring

Respondent

Hierbij verklaar ik mee te willen werken aan het onderzoek dat door Lenneke Jacobse zal worden uitgevoerd in het kader van de Master Contextuele Benadering aan de Christelijke Hogeschool Ede.

Ik werk vrijwillig mee met dit onderzoek. Ik begrijp echter ook dat mijn medewerking aan dit onderzoek op ieder moment kan stoppen, zonder opgaaf van reden.

De uitkomsten van mijn aangeleverde egodocumenten en het interview mogen verwerkt worden in een verslag of wetenschappelijke publicatie. Ik geef toestemming voor het maken van een geluidsopname van het interview. Mijn gegevens worden anoniem verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot mijn persoon. Ik begrijp dat de onderzoeker de opname van het interview vernietigt na de uitwerking hiervan op papier.

Datum:……

Naam: ……

Handtekening:……

Onderzoeker

Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat de ego-documenten én het interviewmateriaal alleen voor het onderzoek gebruikt worden.

Datum:……

Naam: ……

Handtekening:……

BIJLAGE 3 Interviewleidraad

Interviewleidraad om antwoord te krijgen op deelvraag 3 en 4:

3. Welke factoren spelen volgens leerkrachten een rol bij het ervaren van een moeizame relatie met ouders van leerlingen?

4. In welke mate zijn legaten en delegaten zichtbaar in de verhalen van leerkrachten die een moeizame relatie ervaren met ouders?

Voor het gesprek:

- Consent en afspraken zijn al ondertekend, herhalen dat het anoniem is.
- We gaan met name spreken over de relatie/het contact wat jij met ouders hebt. Met name de momenten dat dit negatief ervaren wordt door jou. Dankjewel voor je berichtjes die je hiervoor ingesproken hebt. Verder ga ik je ook wat vragen stellen over het gezin waar jij uitkomt, met name de dingen die door jouw ouders als belangrijk werden gezien om door te geven aan jou.

- Zoals afgesproken, neem ik het op. Zo wordt alles zo getrouw mogelijk gebruikt in het onderzoek.

- Algemene gegevens

  > man/vrouw

  > hoe oud ben je en hoe lang ben je al leerkracht?

  > welke groep geef je les?
- Je ziet hier al allemaal foto's liggen en kaarten met allemaal woorden erop. Deze wil ik gebruiken tijdens het interview. Soms zeg ik daar expliciet wat over, maar je mag in principe altijd een kaart pakken met een woord of een foto als dit jou helpt bij het verhaal.

Leerkracht zelf

1 Wat vind jij belangrijk in je beroep van leerkracht?

2 Welke waarden horen bij jou? Wil je daar eens wat kaarten voor pakken?

Bruggetje:

3 Zie je de waarden terug in het gezin waarin je bent opgegroeid?

4 Wil je verder iets vertellen over het gezin waarin je bent opgegroeid? (waar opgegroeid? Broers en zussen?)

> genogram tekenen. Bij deze tekening kaarten leggen van kernwaarden / foto's

5 Zijn er gebeurtenissen in je tijd thuis geweest die veel impact hebben gehad? Zijn er andere belangrijke personen geweest die je gevormd hebben?

6 Wat vonden jouw ouders belangrijk om mee te geven aan verwachtingen en waarden?

Kan je hier een voorbeeld van geven? (reserve-vragen: Waar ben je trots op en zou je zelf ook meenemen in de opvoeding van je eigen kinderen?)

7 Welke verwachtingen (in de theorie heet dit ook wel 'opdrachten') heb jij van je ouders meegekregen? (ter verduidelijking: ik kreeg onder andere de opdracht mee van: 'gebruik je talenten en zet door als het niet lukt' dat was een belangrijke waarde, maar ook een opdracht die ik voelde).

9 Is er een verwachting of opdracht waar je minder blij mee bent? Die je zelf niet aan bijvoorbeeld je kinderen zou willen doorgeven?

Oudercontact:

10 Wat is voor jou belangrijk als je het hebt over contact met ouders? Hier mag je ook kernwaardenkaarten bij pakken.

11 Egodocumenten: - Je vertelde in je berichtjes dat je in het contact met ouders van leerlingen……ervaart. > hier een specifieke vraag stellen die opviel in de berichtjes om erachter te komen wat de moeite precies is en wat het met de respondent deed.

12 Je spreekt daarnaast ook nog van …… (nog een voorval noemen uit de berichten)

OF:

12 Kan je je een andere situatie herinneren dat je niet positief vond?

- Wat doet dat met jou? – Wat is dan jouw reactie?

14 zijn er nog meer factoren die volgens jou een rol spelen als je een moeizame relatie ervaart met ouders?

15. We hebben het eerder in het interview gehad over de waarden, verwachtingen en opdrachten die je van je ouders hebt meegekregen. Zie jij een link tussen die dingen en je ervaringen met moeizaam oudercontact?

We gaan afronden. We hebben veel besproken. Is er nog iets belangrijks met betrekking tot wat we besproken hebben wat je nog wilt vertellen?

Hoe heb je dit gesprek ervaren?

Afronding:

- Dank (bon)
- Vervolg

BIJLAGE 4 Definities van de kernlabels

Wat leerkrachten belangrijk vinden in relatie met ouders.

Waarden die leerkrachten aangeven belangrijk te vinden in de leerkracht-ouderrelatie.

Intrapersoonlijke kenmerken van leerkrachten bij negatieve ouderrelatie.

Kenmerken die leerkrachten van zichzelf aangeven die de relatie met ouders moeilijk maken.

Extern: ouderkenmerken

Kenmerken die leerkrachten aan ouders toeschrijven wanneer zij moeite ervaren in de leerkracht-ouderrelatie.

Verschil in visie over welbevinden kind

Verschil in opvattingen en mening tussen ouders en leerkrachten over hoe de leerling qua welbevinden en gedrag functioneert.

Verschil in mening prestaties kind

Verschil in opvattingen en mening tussen ouders en leerkrachten over hoe de leerling qua prestaties functioneert en wat de onderwijsbehoeften zijn.

Verschil in communicatiestijl

Verschil in opvattingen over wat een goede manier is om te communiceren tussen ouders en leerkrachten, gezien vanuit de leerkracht.

Legaten van leerkrachten die te horen zijn in de verhalen

Het erfgoed dat de leerkracht als positief heeft ervaren vanuit zijn eigen gezin van herkomst. Dit komt vooral tot uiting in verwachtingen, gewoontes en opvattingen die er vanuit ouders doorgegeven werden.

Delegaten van leerkrachten die te horen zijn in de verhalen

Het erfgoed dat de leerkracht als negatief heeft ervaren vanuit zijn eigen gezin van herkomst. Dit komt vooral tot uiting in verwachtingen, gewoontes en opvattingen die er vanuit ouders doorgegeven werden.

BIJLAGE 5 Kernlabelschema's bij het beantwoorden van deelvraag 3 en 4

Kernlabels deelvraag 3	**Sublabels**	**Tekstfragmenten**
Wat leerkrachten belangrijk vinden in relatie met ouders	Belang veiligheid	R1I;6, R2I;10, R5I;257, R5I;309,
	Belang vertrouwen en betrouwbaarheid	R5I;11; R8I;55, R8I;99, R8I;161, R3I;199, R3I;213, R4I;23; R4I;27, R6I;82; R7I;102, R7I;98, R7I;126,
	Fijn oudercontact	R3S;8, R4S;7, R3I;205, R3I;199
	Ouderrelatie 'samenwerken'	R5I;201, R1I;74, R8I;126, R9I;203, R7I;128, R5S;6, R5S;9, R8S;4; R3I;199,
	Eerlijk, open en kwetsbaar zijn	R1I;6, R5I;61, R8I;103, R8I;130, R8I;138, R8I;161, R3I;30, R3I;70, R3I;141, R3I;209, R4I;27, R4I;164,
	Respect hebben/zonder oordeel zijn	R3I;32, R3I;147, R3I;153, R4I;158
Intrapersoonlijke kenmerken van leerkrachten bij negatieve ouderrelatie	Leerkracht is bang ouders te kwetsen of een negatief bericht te vertellen.	R3I;187, R3S;2, R8S;5, R9S;2
	Leerkracht is gevoelig voor feedback, voelt zich aangevallen	R3I;185, R3S;6, R4I;146, R4I;152, R4I;169,
	Leerkracht voelt zich afgekeurd, is onzeker	R8I;157, R4I;150, R9I;148-153, R9S;2
	Moeite gelinkt aan beginnend leerkracht zijn	R3I;143-145, R4I;154, R4I;174 R5I;149
	Leerkracht krijgt gevoel niet competent te zijn/gevonden te worden	R4I;174, R4I;180, R5S;9, R5I;241-243
Extern: ouderkenmerken	Kritische ouders	R1S;2, R2I;231, R3I;209, R3I;175, R4S;6
	Ouders houden zich niet aan afspraak	R2I;211, R6S;3, R6I;156, R7S;5

	Overbezorgde ouders	R1S;4, R2S;2, R7I;152, R8S;2
	Leerkracht twijfelt over betrokkenheid van ouders bij hun kind	R1I;70, R2I;164-165; R3I;163, R3S;4, R4S;4, R6I;137-138, R6I;140-142,
	Leerkracht voelt gebrek aan vertrouwen van ouders	R3I;201, R3I;213, R4S;4, R4S;6, R4I;158, R5S;2, R5S;7, R4I;184, R5I;163, R7I;98, R7I;102, R7I;114-116,
	Klagende ouders	R1S;2, R1S;4, R1I;62
	Ouder legt alles bij school	R3S;10, R6S;3
	Ouder belt vaak of op vreemd tijdstip Ouder is juist niet te bereiken	R1S;4, R1I;68, R2S;8, R3I;201, R4S;3 R6S2; R6S5
	Ouder wil regelen voor leerkracht	R8I;116
Verschil in visie over welbevinden kind	Leerkracht-ouder meningsverschil over welbevinden	R5I;247, R5I;309, R5S;4, R6S;3, R7I;112, R7S;6, R9I;125, R9I;147
	Welbevinden belangrijk dan presteren	R8I;69
Verschil in mening prestaties kind	Visieverschil over aanpak	R2S;2, R2S;3, R2I;159, R2I;187, R2I;241, R3S;10R3I;189, R3I;211, R4S;4, R5S;6, R5S;9, R6S;3, R7S;3, R7I;112, R7I;114-116, R7I;158, R8S;4, R8S;5, R9S;3, R9I;147
	Visieverschil over presteren	R2I;27, R2I;239, R5S;7, R5I;143, R7S;3, R8I;150
Verschil in communicatiestijl	Leerkracht ergert zich aan vaag bericht	R4S;3, R4I;145, R7I;114, R7I;116, R7I;120
	Leerkracht vindt manier van communiceren vervelend	R1S;2, R1I;75-76, R4S;3, R4S;4, R4I;186, R5S;7, R7I;127, R8I;128

Kernlabel: **Legaten van leerkrachten die te horen zijn in de verhalen**									
Sublabels:	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Positiviteit/ optimisme	R1I;46, R1I;70, R1S;1, R1S;4								
Samenhorigheid	R1I;26, R1I;74			R4I;33 R4I;85	R5I;113, R5I;117		R7I;72		
Talenten gebruiken	R1I;2, R1I46	R2I;183			R5I;221		R7I;44	R8I;71	
Gezelligheid	R1I;40								
Gedraag je	R1I;46	R2S;3 R2S;4		R4I;186					
Doe waar je gelukkig van wordt	R1I;46							R8I;71	
Wees zelfstandig, (los de dingen zelf op.)	R1I;68, R1I;70, R1S;4	R2S;2						R8I;71	
Hard werken, doorzetten		R2S;2, R2I;52 R2I;106, R2I;114, R2I;189	R3I;30, R3I;32, R3I;80, R3I;84, R3I;125 , R3I;219	R4I;105	R5I;217, R5I;221, R5I;281	R6I;64, R6I;98		R8I;71	
Eerlijk, open en kwetsbaar zijn, ‘echtheid’ – betrouwbaar zijn	R1I;82		R3I;30, R3I;94, R3I;141 , R3I;211	R4I;12; R4I;16; R4I;27; R4I;37; R4I;55; R4I;164		Alleen het betrouw-baar zijn: R6I;74, R6I;82, R6I;148, R6I;174		R8I;43, R8I;53, R8I;75-79, R8I;103-105, R8I;130, R8I;134, R8I;138, R8I;161, R8I;183	

Wees gehoorzaam		R2I;203-305, R2I;128, R2I;211, R2I;225,	R3I;58, R3I;62			R6I;74			
Bescheidenheid			R3I;72, R3I;90	R4I;61-63		R6I;60, R6I;66			
Behulpzaam zijn		R2I;106, R2I;116		R4I;131	R5I;111				
Gezond verstand, (wees jezelf)		R2I;167	R3I;215						
Neem je verantwoorde-lijkheid							R7I;44, R7I;80, R7I;126, R7I;128, R7I;142 R7S;6		
Beschikbaar zijn als ouders	R1I;26, R1I;40		R3I;78, R3I;157				R7I;46-48, R7I;82	R8I;53	
Duidelijk zijn, zeggen wat je bedoelt	R1I;76, R1I;82, R1S;1		R3I;72, R3I;141-143	R4S;3		R6I;40			
Wees bedachtzaam in je woorden			R3I;74					R8I;43	
Kernlabel: **Delegaten van leerkrachten die te horen zijn in de verhalen**									
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Missen van openheid of kwetsbaar opstellen	R1I;52				R5I;175, R5I;237	R6I;38, R6I;106, R6I;122	R7I;171		R9I;153-155, R9I;179-185, R9I;213

Missen van praten over gevoelens	R1I;52				R5I;173	R6I;38, R6I;108, R6I;122	R7I;86-90, R7I;98, R7I;106		R9I;135-137, R9I;153-155
Missen van aandacht (voor persoonlijke onwikkeling)	R1I;26		R3I;92, R3I;125 (vader), R3I;157, R3I;161			R6I;132, R6I;140, R6I;142			R9I;96, R9I;179, R9I;229
Missen van positief kritische houding m.b.t. normen en waarden / geloof			R3I;92, R3I;103, R3I;109	R4S;4, R4I;41, R4I;85, R4I;121-123, R41;158, R4I;190		R6I;106		R8I;25, R8I;55-57, R8I;61, R8I;93	
Missen van veiligheid thuis						R6I;24-26			R9I;48, R9I;76, R9I;84, R9I;90, R9I;96, R9I;111-118, R9I;229
Missen van veiligheid op school (pesten) = gebeurtenis					R5I;45-49, R5I;58-59				R9I;106
Idee meekrijgen van anderen te wantrouwen						R6I;44, R6I;74-76, R6I;116, R6I;202-204			
Hoge verwachtingen van eigen ouders, gevoel krijgen perfect te moeten zijn,									R9I;34, R9I;58, R9I;60, R9I;70, R9I;229

maar niet te voldoen.									