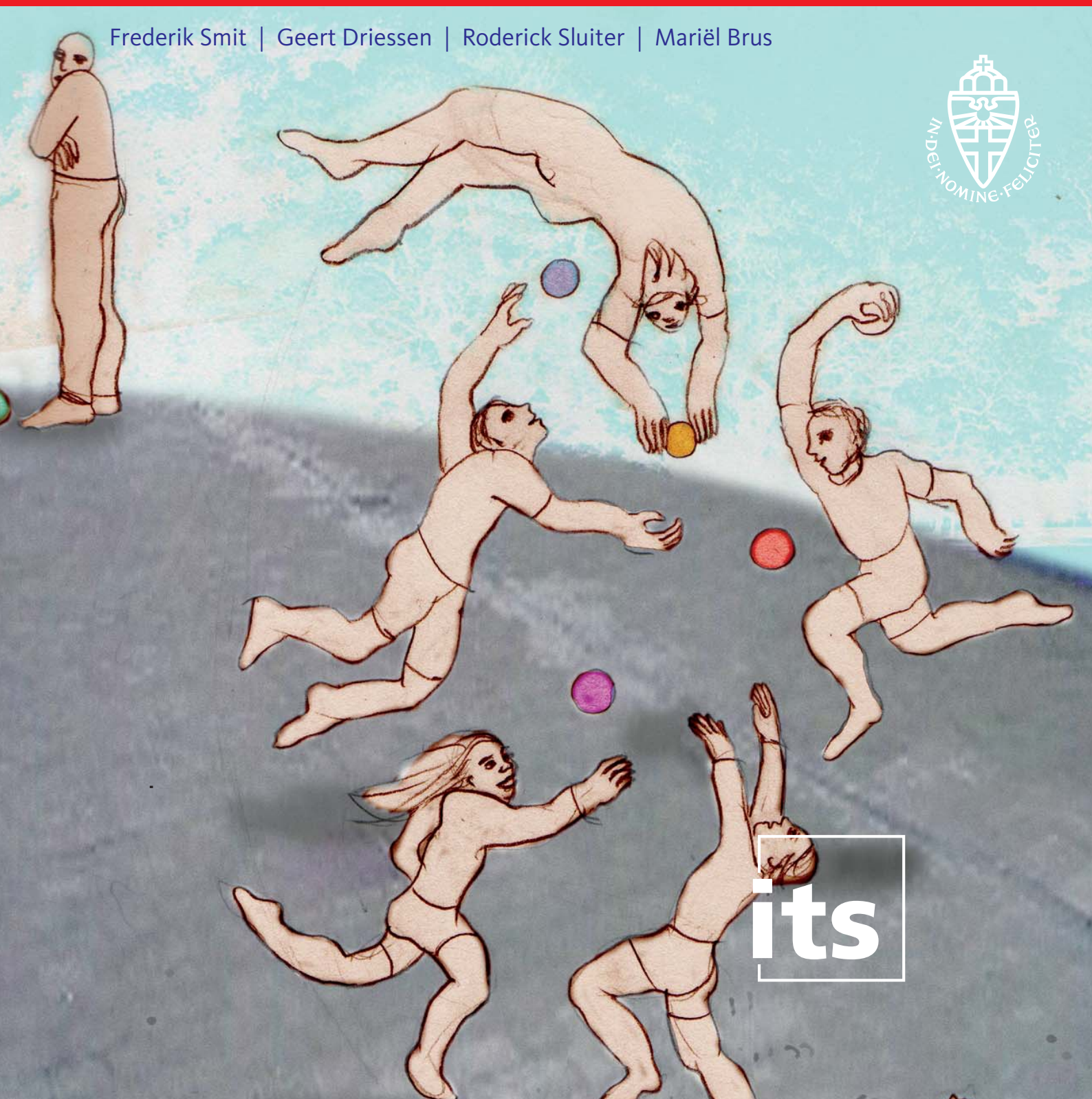


Ouders en innovatief onderwijs

Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met
vormen van 'nieuw leren'

Frederik Smit | Geert Driessen | Roderick Sluiter | Mariël Brus



its

ouders en innovatief onderwijs

Ouders en innovatief onderwijs

Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met vormen van 'nieuw leren'

Frederik Smit
Geert Driessen
Roderick Sluiter
Mariël Brus

Foto omslag: Iris Kiewiet

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smit, Frederik

Ouders en innovatief onderwijs

Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met vormen van 'nieuw leren'. /
Frederik Smit, Geert Driessen, Roderick Sluiter & Mariël Brus - Nijmegen: ITS.

ISBN 978 – 90 - 5554 - 343 - 4

NUR 840

Projectnummer: 2005.458

© 2008 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

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

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

Voorwoord

In het onderwijs vinden veel ontwikkelingen plaats die samenhangen met ‘het nieuwe leren’. Over deze nieuwe vormen van leren bestaat nog veel onduidelijkheid. Zo ontbreekt het aan een eenduidige definitie van dit ‘nieuwe leren’. Onbekend is ook in welke mate deze leer- en opvoedingsconcepten gehanteerd worden en vanuit welke behoeften ze ontstaan. Een belangrijke vraag is of de opkomst van het nieuwe leren effecten heeft voor de relatie tussen ouders en school.

Op verzoek van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen de samenwerking tussen ouders en school en de uiteenlopende varianten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in relatie tot onderwijsvernieuwend initiatieven in kaart gebracht. Van dit onderzoek wordt hier verslag gedaan. Het onderzoek startte in de zomer van 2006 en is afgesloten begin 2008.

Het onderhavige onderzoek is uitgevoerd door dr. Frederik Smit, dr. Geert Driessen, drs. Roderick Sluiter en drs. Mariël Brus. Bij de dataverzameling en de beschrijving van de gevalstudies hebben Martijn Davelaar en Jos Diender een belangrijke rol gespeeld. Drs. Jos van Kuijk heeft in de eindfase nog een aantal puntjes op de i gezet.

De onderzoekers willen allereerst de besturen, directeuren, leerkrachten en ouders van basisscholen danken die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Daarnaast geldt een woord van dank voor de deskundigen op het terrein van nieuwe vormen van leren, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie die hun uiteenlopende visies op de nieuwe relaties tussen ouders en school hebben gegeven. Tot slot danken de onderzoekers ook de Programmacommissie BOPO en de referenten voor hun waardevolle commentaren op een eerdere versie van het rapport.

ITS – Radboud Universiteit Nijmegen
Nijmegen, april 2008

Dr. Jeroen Winkels
directeur

Inhoudsopgave

Voorwoord	v
Managementsamenvatting	xi
1 Achtergronden en analysekader	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Aanleiding en doel van het onderzoek	1
1.3 Analysekader	2
1.3.1 Begrippen	2
1.3.2 Nieuwe leer- en opvoedingsconcepten	6
1.3.3 Enkele juridische aspecten relatie ouders en school	13
1.3.4 Onderwijskundige aspecten van mainstream- en trendscholen	17
1.3.5 Organisatorische aspecten van het nieuwe leren	20
1.4 Samenvattend	24
2 Onderzoeksopzet en -uitvoering	25
2.1 Inleiding	25
2.2 Onderzoeksopzet en -uitvoering	25
2.2.1 Literatuurstudie	25
2.2.2 Policy Delphi onderzoek	25
2.2.3 Websurveys onder schoolleiders en leerkrachten	26
2.2.4 Beschrijving case studies	30
2.2.5 Expertraadpleging	34
2.3 Verdere opbouw van het rapport	34
3 Ontwikkelingen relatie ouders-school in internationaal perspectief	35
3.1 Inleiding	35
3.2 Relatie ouders en school	35
3.3 Samenwerking tussen school en ouders	38
3.4 Educatief partnerschap	40
3.5 Barrières in de samenwerking tussen school en ouders	42
3.6 Ontwikkelingen in de relatie school-ouders	45
3.6.1 Innovatieve onderwijspraktijken	47
3.6.2 Particulier onderwijs	49
3.6.3 Thuisonderwijs	50
3.7 Samenvattend	50

4	Rol ouders bij mainstreamscholen en trendscholen	53
4.1	Inleiding	53
4.2	Ouders en schoolkeuze	53
4.2.1	Inleiding	53
4.2.2	Aantallen basisscholen	54
4.2.3	Aantallen leerlingen per basisschool	55
4.2.4	Traditionele vernieuwingsscholen	55
4.2.5	Particulier onderwijs en thuisonderwijs	56
4.3	Positie ouders op mainstreamscholen	58
4.3.1	Ouderbetrokkenheid	59
4.3.2	Ouderparticipatie	60
4.3.3	Ervaren knelpunten	61
4.3.4	Samenwerking school met de lokale gemeenschap	62
4.3.5	Beoordeling	64
4.4	Positie ouders op trendscholen	66
4.4.1	Leer- en opvoedingsconcepten	66
4.4.2	Uitgangspunten	67
4.4.3	Initiatiefnemers	69
4.4.4	Achtergronden	70
4.4.5	Rol ouders	75
4.4.6	Verwachtingen van de school van de rol van ouders	79
4.4.7	Knelpunten	80
4.4.8	Effecten invoering nieuwe leerconcept	83
4.4.9	Rol ouders slagen nieuwe leerconcept	84
4.4.10	Rapportcijfer nieuwe leerconcept	86
4.4.11	Overeenkomsten en verschillen tussen trendscholen	87
4.4.12	Overeenkomsten en verschillen tussen mainstream- en trendscholen	89
4.5	Samenvattend	89
5	Rol ouders bij invoering nieuw leerconcept op trendscholen	91
5.1	Inleiding	91
5.2	Verandering in contacten met ouders	91
5.2.1	Contacten vóór de invoering van het nieuwe leerconcept	91
5.2.2	Contacten in de huidige situatie	92
5.2.3	Een vergelijking	92
5.3	Houding leerkrachten ten aanzien van de rol van ouders	93
5.3.1	Houding ten aanzien van rol ouders bij functioneren nieuwe leerconcept	93
5.3.2	Houding leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid en -participatie	94
5.4	Samenvattend	95

6	Gevalsstudies samenwerking ouders en trendscholen	97
6.1	Inleiding	97
6.2	Beschrijvende kenmerken	97
6.3	Bevorderende factoren optimaliseren samenwerking tussen school en ouders	107
6.4	Samenvattend	121
7	Samenvatting	123
7.1	Inleiding	123
7.2	Aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en –uitvoering	123
7.3	Resultaten	124
7.4	Slotwoord	133
	Bijlagen	137
	Bijlage 1 – Expertraadpleging	139
	Bijlage 2 – Particulier onderwijs	140
	Bijlage 3 – Buitenlandse innovatieve onderwijspraktijken	141
	Bijlage 4 – Analyse samenwerking ouders en school op het gebied van nieuwe leerconcepten	147
	Bijlage 5 – Geraadpleegde literatuur	163

Managementsamenvatting

Op verzoek van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen de samenwerking tussen ouders en school in relatie tot onderwijsvernieuwend initiatieven in kaart gebracht. Van dit onderzoek wordt hier verslag gedaan. Het onderzoek startte in de zomer van 2006 en is begin 2008 afgesloten.

Aanleiding van het onderzoek vormde het gegeven dat basisscholen op steeds meer terreinen zelfstandig beslissingen nemen en in toenemende mate zelf verantwoordelijk zijn voor de invulling van de kwaliteit van hun onderwijs. Onbekend is in hoeverre scholen gebruik maken van deze toegenomen vrijheid en 'nieuwe vormen van leren' introduceren en wat daarbij de rol en positie van de ouders is.

Het onderzoek bestond uit verschillen onderdelen: (1) een literatuurstudie en een policy Delphi onderzoek naar ontwikkelingen in relaties tussen ouders en school en de rol van ouders bij innovatieve onderwijspraktijken; (2) een werbsurvey onder 504 schoolleiders van 'mainstreamschole' (scholen die op een min of meer traditionele wijze vorm geven aan hun onderwijs), en websurveys onder 67 schoolleiders en 44 leerkrachten van trendscholen (scholen die met een nieuw leerconcept werken); (3) gevalsstudies bij 17 trendscholen om verdiepend inzicht te krijgen in de 'ins-and-outs' van de rollen van ouders op scholen met een nieuw leerconcept; (4) reflectie op de onderzoeksresultaten door experts.

In het onderzoek wordt regelmatig een vergelijking gemaakt tussen mainstreamscholen n trendscholen. De trendscholen vormen een min-of-meer representatieve afspiegeling van de Nederlandse basisscholen. In hoeverre de hier onderzochte trendscholen representatief zijn voor alle scholen met een innovatief onderwijsconcept is onduidelijk. Daarvoor is dit veld te ambigu en te veel in ontwikkeling.

Het onderzoek moest een antwoord geven op een aantal vragen die hierna summier worden beantwoord.

1. Hoe groot is het aandeel basisscholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel? Welke varianten kunnen daarbij worden onderscheiden? Is er sprake van groei, en zo ja, waarmee hangt deze dan samen?

De meeste van de 7572 basisscholen werken (grotendeels) klassikaal. Van deze scholen hebben er 1430 (19%) een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel. Daar-

naast zijn er nog 27 particuliere (d.w.z. niet door de overheid bekostigde) basisscholen met een eigen pedagogische en/of onderwijskundige invalshoek. Binnen de groep van 1430 basisscholen met een expliciet profiel kunnen 748 traditionele vernieuwingsscholen (bv. Dalton, Montessori, Jenaplan, Vrije scholen) en 682 scholen die zijn gestart met een nieuw leerconcept worden onderscheiden. Dit nieuwe leerconcept, 'het nieuwe leren', is geen monolithisch concept, maar een mengelmoes van ideeën en aanpakken (bv. adaptief onderwijs, coöperatief onderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, meervoudige intelligentie, natuurlijk leren, authentiek leren en levensecht leren), waarvan scholen vaak op eclectische wijze en afgestemd op hun specifieke situatie gebruik maken. Daarnaast verzorgen nog enkele honderden ouders thuisonderwijs.

Van de traditionele vernieuwingsscholen groeit het aantal Daltonscholen sterk, terwijl het aantal Jenaplanscholen en Vrije scholen afneemt. Het aantal particuliere (d.w.z. niet door de overheid bekostigde) basisscholen is sinds 2005 gedaald van 60 naar 26 (met meestal een gering aantal leerlingen). Cijfers over ontwikkelingen binnen het thuisonderwijs ontbreken.

2 Welke leer- en opvoedingsconcepten worden onder andere in het kader van 'het nieuwe leren' geïntroduceerd? Vanuit welke achtergrond gebeurt dat, en wat zijn de ervaringen van deze scholen met de afstemming tussen school en thuis?

Binnen de groep van 682 scholen die is gestart met een nieuw leerconcept kunnen op basis van de typologie van Ros (2007) drie varianten worden onderscheiden:

- onderwijsvormen die zijn afgestemd zijn op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen (bv. adaptief onderwijs en fasenonderwijs);
- onderwijsvormen die naast het verwerven van taal- en rekenvaardigheden, gericht zijn op het verkrijgen van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden op het gebied van communicatie, samenwerken, zelfregulatie en metacognitie (bv. coöperatief clusteronderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, ervaringsgericht onderwijs en meervoudige intelligentie);
- onderwijsvormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen (bv. natuurlijk leren, levensecht leren, democratische onderwijs, authentiek leren).

De initiatiefnemers voor de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept waren doorgaans de schoolleiding en het voltallige team. Ouders speelden met name een belangrijke rol bij het opzetten van particuliere scholen. De voornaamste redenen van invoering van het nieuwe concept zijn het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het vergroten van het welbevinden van leerlingen en personeel. Op ongeveer de helft van deze scholen is het contact tussen school en thuis geïntensiveerd en verbeterd.

3. *Welke overeenkomsten en verschillen zijn er binnen de groep van trendscholen vast te stellen? Zijn er verschillen te constateren met mainstreamscholen in de mate waarin de dragers van de school bestuurders en professionals zijn, dan wel ouders? Zijn de sociale en etnische herkomst van de ouders en de ouderbetrokkenheid hierbij van belang?*

De trendscholen hanteren bijna allemaal een mix van nieuwe ideeën en aanpakken, zoals adaptief onderwijs, coöperatief onderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, meervoudige intelligentie, natuurlijk leren, authentiek leren en levensecht leren. Zij worden daarbij ondersteund door adviesbureaus als APS en KPC. De vernieuwingen zijn doorgaans in de hele school ingevoerd. Scholen vinden het voor het slagen van het nieuwe leerconcept belangrijk dat ouders nauw betrokken zijn bij de school. Op trendscholen helpen gemiddeld meer ouders uit middelbare en hogere milieus in en buiten de klas dan op mainstreamscholen. De meerderheid van de trendscholen heeft geen signalen van ouders ontvangen dat ze problemen hadden met betrekking tot de invoering van het concept. Bij particuliere scholen zijn ouders als bestuurders de dragers van de school, terwijl dit in veel mindere mate het geval is bij gesubsidieerde scholen.

4. *Zijn die verschillen terug te vinden in oordelen van ouders en leerkrachten over de school (serieus nemen ouders, inbedding van school in de lokale gemeenschap)? Hangen deze verschillen samen met de soort en mate van betrokkenheid van ouders bij de school (ouderparticipatie 'revisited')?*

De verschillen in oordelen van ouders, schoolleiders en leerkrachten over de school hangen voor een groot deel samen met de visie van de schoolteams op de rol van ouders bij het functioneren van nieuwe leerconcepten en de inbedding van de school in de lokale gemeenschap. De mate van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie is veelal groter wanneer schoolteams een duidelijke visie ontwikkeld hebben op de gewenste samenwerking met de ouders en daar ook serieus werk van maken. Van belang is daarnaast dat de schoolteams hoge verwachtingen hebben wat betreft ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en daar doelgericht vorm aan willen geven.

5. *Is hierbij sprake van specifieke doelgroepen van ouders, bijvoorbeeld wat betreft sociaal milieu en etniciteit?*

Schoolteams van onderwijsvormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen (bv. natuurlijk leren, levensecht leren, democratische onderwijs, authentiek leren), creëren meer mogelijkheden voor contacten, laagdrempelige ontmoetingen en intensieve gesprekken met ouders. Deze scholen zijn meer tijd gaan investeren in ouders; dit geldt zowel voor ouders uit hogere milieus als uit achterstandsmilieus. De particuliere scholen richten zich in de praktijk vooral op de hogere milieus en vooronderstellen bij deze ouders ook allerlei 'hogere' opvoedkundige inzichten en vaardigheden. Het aanbod van de 'brede scholen met een dagarrangement' biedt een omvattende opvoedings- en

vormingscontext voor met name allochtone lager milieu ouders en besteden daarbinnen aandacht aan uiteenlopende basale opvoedingskwesties.

6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Ervaringen met onderwijsinnovaties en de rol van de ouders daarbij in Engeland, Verenigde Staten en Australië maken duidelijk dat voor een succesvolle implementatie verschillende factoren van belang zijn: een geïntegreerde aanpak, visie op ouderbetrokkenheid/participatie, visie op de samenwerking van schoolteam en ouders, gedeelde missie, streven naar dialoog en een idealistische gevoelstoon.

1 Achtergronden en analysekader

1.1 Inleiding

In dit rapport wordt het onderzoek beschreven naar het functioneren van nieuwe relaties tussen ouders en school wat betreft vorming en opvoeding. Paragraaf 1.2 geeft een beschrijving van de aanleiding en het doel van het onderzoek. In paragraaf 1.3 wordt een globaal analysekader geschetst. In paragraaf 1.4 vatten we het hoofdstuk beknopt samen.

1.2 Aanleiding en doel van het onderzoek

De onderwijssector staat bekend om zijn vele vernieuwingen (Dronkers, 2007). Vernieuwingen die in het verleden vooral afhankelijk waren van sturing door de centrale overheid, maar in toenemende mate door onderwijsinstellingen zelf worden geïnitieerd (Onderwijsraad, 2007b). Scholen (i.c. schoolbesturen) zijn door het beleid van deregulering en autonomievergroting in toenemende mate zelf verantwoordelijk voor de invulling en kwaliteit van hun onderwijs. Van belang hierbij is dat zij over hun keuzes wel verantwoording af dienen te leggen aan de ouders (Onderwijsraad, 2007a). Onbekend is in hoeverre scholen gebruik maken van deze toegenomen vrijheid en 'nieuwe vormen van leren' introduceren. Onduidelijk is ook of dit nieuwe onderwijs alleen gericht is op, c.q. geschikt is voor specifieke categorieën van leerlingen (en ouders) of voor iedereen. Ook ontbreekt het aan duidelijkheid over de vraag vanuit welke opvattingen dan wel visies deze behoefte aan nieuwe leervormen of particulier onderwijs ontstaan. Een belangrijke vraag is dan ook of het hebben van specifieke opvattingen over opvoeden en leren en de kwaliteit van de communicatie daarover tussen ouders en school leidt tot betere keuzeprocessen en tot minder discussies over verantwoordelijkheidsverdelingen. Op zijn minst zo belangrijk is de vraag wat de effecten zijn op leerlingen en leerkrachten. Om meer zicht op te krijgen op de ontwikkeling van nieuwe relaties tussen ouders en school zijn via een zogenoemd 'policy Delphi'-onderzoek, websurveys, gevalstudies en expertraadpleging gegevens verzameld en geanalyseerd.

De geschetste ontwikkelingen raken de relatie tussen actoren bij opvoeding en vorming thuis en op school. Ze hebben ook impact op de (discussie over de) verantwoordelijkheidsverdeling tussen school en ouders (Smit, Driessen, Slegers & Teelken, 2008). Vanuit dit perspectief worden in het kader van het onderhavige beleidsgerichte onderzoek dan ook de volgende vragen gesteld.

Onderzoeksvragen

1. Hoe groot is het aandeel basisscholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel? Welke varianten kunnen daarbij worden onderscheiden? Is er sprake van groei, en zo ja, waarmee hangt deze dan samen?
2. Welke leer- en opvoedingsconcepten worden onder andere in het kader van ‘het nieuwe leren’ geïntroduceerd? Vanuit welke achtergrond gebeurt dat, en wat zijn de ervaringen van deze scholen met de afstemming tussen school en thuis?
3. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er binnen deze groep van ‘trendscholen’ varianten vast te stellen? Zijn er verschillen te constateren met ‘mainstreamscholen’ (traditionele scholen) in de mate waarin de dragers van de school bestuurders en professionals zijn, dan wel de ouders? Zijn de sociale en etnische herkomst van de ouders en de ouderbetrokkenheid hierbij van belang?
4. Zijn die verschillen terug te vinden in oordelen van ouders en leerkrachten over de school (serieus nemen ouders, inbedding van school in de lokale gemeenschap)? Hangen deze verschillen samen met de soort en mate van betrokkenheid van ouders bij de school (ouderparticipatie ‘revisited’)?
5. Is hierbij sprake van specifieke doelgroepen van ouders, bijvoorbeeld wat betreft sociaal milieu en etniciteit?
6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

1.3 Analyse kader

1.3.1 Begrippen

Onder *ouders* worden verstaan de ouders, voogden en verzorgers van leerlingen die aan de school zijn ingeschreven. Wij verstaan in dit onderzoek onder *ouderbetrokkenheid* de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht). *Ouderparticipatie* definiëren we als actieve deelname van ouders aan activiteiten op school. We onderscheiden niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. leveren van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).

Regulier onderwijs is door de overheid bekostigd onderwijs en particulier onderwijs is onderwijs dat niet door de overheid wordt bekostigd. *Traditionele vernieuwingscholen* is een verzamelnaam voor bekostigde scholen die rond 1900 op basis van pedagogische ideeën van onder meer Parkhurst (Daltononderwijs), Freinet (Freinetonderwijs), Petersen (Jenaplanonderwijs), Montessori (Montessorionderwijs) en Steiner (Vrijeschoolonder-

wijs) de klaspraktijk hebben vernieuwd door leerlingen een grotere inbreng te geven in het onderwijs.

Het *nieuwe leren* is een containerbegrip voor onderwijsvormen waarbij lessen minder klassikaal worden gegeven en leerlingen zelfstandiger werken. In een ruime definitie telt ook het competentiegericht leren mee. Vóór 2000 werd er nog nauwelijks over het nieuwe leren gesproken. De term *nieuw leren* is in Nederland door prof. Simons geïntroduceerd om een verschuiving in het denken over leren en onderwijzen aan te duiden. Het gaat hierbij om nieuwe soorten leerresultaten, die nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing noodzakelijk maken (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; Simons & Lodewijks, 1999). Het nieuwe leren is gebaseerd op de opvatting dat leren een sociaal-interactief, contextueel, construerend, zelf-regulerend en reflectief proces is (Simons, 2006; Bronneman-Helmers, 2008). De aanzet tot discussies over het nieuwe leren is gegeven met de opkomst van het in 1998 ingevoerde pedagogisch-didactische concept van het studiehuis in de bovenbouw van havo en vwo. In dat concept stond het begrip ‘zelfstandig leren’ centraal: leerlingen zouden ‘leren leren’. De nadruk zou niet meer liggen op kennisoverdracht. Leerlingen zouden meer leren opzoeken, samenwerken, werkstukken maken. Dat zou de aansluiting met het hoger onderwijs vergroten (Van der Werf, 2005) en een Nederlands antwoord zijn op een zich al veel langer voordoende internationale trend in de richting van nieuw leren (Simons, 2006). Het accent zou meer moeten liggen op het hebben en ontwikkelen van praktische en sociale vaardigheden. Het onderwijs zou zich daarom behalve op de leerstof ook sterk moeten richten op het leerproces zelf, op het proces van kennisverwerving door de leerling. Al vrij snel vond een verschuiving plaats van studiehuis als middel naar studiehuis als doel. Daarmee ontstond een totaal andere opvatting over leren en een totaal andere functie van de school (Van der Werf, 2006a): het creëren van leeromgevingen die nieuwe vormen van leren bevorderen, ook wel ‘het nieuwe leren’ genoemd (Simons, 2006). Centraal doel van het nieuwe leren is dat het onderwijs leerlingen moet voorbereiden op een leven lang leren. Zelfregulatie heeft met name betrekking op het reguleren, bewaken en evalueren van het eigen leerproces. Het stimuleren van de intrinsieke motivatie van leerlingen door het aanbieden van taken die leerlingen boeiend vinden, wordt gezien als een belangrijke stimulans voor zelfregulerend leren (Oostdam, Peetsma, Derriks & Van Gelderen, 2006). Twee belangrijke uitgangspunten zijn: (1) de *samenleving verandert in hoog tempo*, waardoor kennis snel veroudert; motivatieproblemen en vroegtijdig schoolverlaten zouden het bewijs leveren dat de traditionele vormen van kennisoverdracht niet langer van deze tijd zijn (Bronneman-Helmers, 2006, 2008); (2) het *buitenschools leren* neemt een steeds grotere plaats in voor leerlingen om kennis te vergaren. Onderwijs is niet (meer) de enige plaats waar leerlingen leren. Via de televisie, internet en educatieve boeken, maar ook via allerlei maatschappelijke instellingen die een educatieve taak op zich hebben genomen, doen leerlingen ook buitenschools veel kennis op (Hager & Halliday, 2006; Veen, 2000).

In de onderwijspraktijk is er een behoorlijke terughoudendheid waar te nemen ten aanzien van het gebruik van de term 'het nieuwe leren' (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Belangrijke instellingen in het onderwijsveld gebruiken liever andere benamingen en er lijkt zelfs sprake van een merkenstrijd. Van de drie landelijke pedagogische centra propageert alleen de KPC Groep expliciet 'het nieuwe leren'. Deze organisatie introduceerde als eerste rond 2000 de term als paraplu voor allerlei vernieuwingsinitiatieven in het primair en voortgezet onderwijs (Gerrits, 2004). De andere landelijke pedagogische centra volgden dit initiatief, maar hanteerden eigen termen. Het APS kwam met 'het natuurlijke leren' en het CPS ontwikkelde samen met onder meer prof. Stevens de begrippen 'uitdagend onderwijs' en 'zin in leren'. Van belang hierbij is de opkomst van het particuliere samenwerkingsverband van de Iederwijsscholen. De eerste school is in 2002 gestart in Schoonhoven. Aanvankelijk was er een landelijke groei waar te nemen; inmiddels is het aantal Iederwijsscholen echter weer geslonken. Het motto van deze scholen is 'levensecht leren'. Vooral het geprononceerde uitgangspunt van Iederwijs dat kinderen zelf kiezen wat, wanneer en hoe ze iets willen leren heeft voor maatschappelijke onrust gezorgd. Kinderen zouden onvoldoende leren en niet goed voorbereid worden op het vervolgonderwijs (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007).

De overheid is eveneens terughoudend in het gebruik van de term (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Die terughoudendheid is overigens in lijn met de beleidsopvatting die onder andere is verwoord in 'Koers Primair Onderwijs' (MinOCW, 2004). Scholen krijgen meer ruimte (autonomie van de scholen) en dus ook een grotere verantwoordelijkheid voor vernieuwing. De overheid stuurt alleen nog op hoofdlijnen van opbrengsten en kwaliteit door middel van kaderstelling en toezicht. Slechts in een enkel geval wordt de term in een beleidstekst gebruikt. In 'Leren met ICT' (MinOCW, 2003) wordt het nieuwe leren expliciet in verband gebracht met de invoering van ICT. Deze invoering zou nieuwe vormen van leren mogelijk moeten maken, meer toegespitst op de individuele leerling en minder afhankelijk van plaats en tijd. Een nadere uitwerking van de nieuwe mogelijkheden ontbreekt, maar er wel wordt verwezen naar een advies van de Onderwijsraad (2003a) dat ingaat op de kansen die de computer de lerende biedt. In genoemd advies prefereert de Onderwijsraad overigens de term 'web-leren' boven 'het nieuwe leren'. Web-leren wordt gedefinieerd als 'leren dat wordt ondersteund door internettechnologie' (o.c., p. 13). Ook de Inspectie van het Onderwijs hanteert de term 'het nieuwe leren' slechts sporadisch.

Het nieuwe leren wordt vaak afgezet tegen het oude leren. Het oude leren zou staan voor objectieve kennis, transmissie, aanbodgestuurd, docentgericht; het nieuwe leren kenmerkt zich door begrippen als subjectieve kennis, kennisconstructie, vraaggestuurd en leerlinggericht (Van der Werf, 2005). Bij het nieuwe leren is de aandacht gericht op een uitwerking van de uiteenlopende principes die ten grondslag liggen aan verschillende verschijningsvormen (De Kock, Slegers & Voeten, 2004; Simons, Van der Linden &

Duffy, 2000). Leerlingen zouden een grote(re) verantwoordelijkheid moeten krijgen voor het eigen leerproces en docenten zouden meer moeten gaan optreden als begeleiders. Er zou meer ruimte moeten zijn voor zelfverantwoordelijk leren, waarbij leerlingen zich eigen leerdoelen stellen en het eigen leerproces reguleren en bewaken. Bovendien moet de leeromgeving leerlingen stimuleren en inspireren door middel van authentieke en betekenisvolle leertaken. Vaak wordt ook uitgegaan van het principe dat leren een sociale activiteit is die in samenwerking met medeleerlingen en docenten plaatsvindt (Oostdam e.a., 2006). Veel genoemde principes zijn: het leren speelt zich af in authentieke contexten, leren is een actief en constructief proces, leren is een sociale en gesitueerde activiteit. In het aanbod trachten scholen de onderwijs- en leertijd te vergroten (Dronkers, 2007; Gemeente Rotterdam, 2007). Andere principes roepen discussie op. Zo is onduidelijk of het nieuwe leren noodzakelijk ook betekent, dat het eigen initiatief van de leerling doorslaggevend is. Iederwijsscholen, en onafhankelijk daarvan ook Stevens (2004), nemen in dit opzicht een duidelijk standpunt in. Zij hechten grote waarde aan wat leerlingen zelf willen doen en leren. Ook de rol van de docent bij het nieuwe leren roept vragen op. Er is wel het streven dat de docent leerprocessen begeleidt in plaats van initieert, maar in de praktijk van bijvoorbeeld het studiehuis blijven docenten toch vaak initiërende taken vervullen (De Kock, 2005). Ook de rol van ICT is onduidelijk. Soms wordt benadrukt dat ICT-gebruik een kernvoorwaarde is voor het nieuwe leren (vgl. MinOCW, 2003). Anderen menen echter dat het nieuwe leren net zo goed, zo niet beter plaats kan vinden zonder computer. De functie van de computer in het onderwijs begint volgens sommigen zelfs omstreden te raken (De Vries & Hulshof, 2004). In Figuur 1.1 zetten we enkele verschillen tussen het oude en nieuwe leren tegenover elkaar. Het gaat in de figuur om uitersten.

Figuur 1.1 – Enkele verschillen tussen oud en nieuw leren

Oud leren	Nieuw leren
Aanbodsturing	Vraagsturing
Klassikale benadering	Gevarieerde arrangementen
Overdrachtsleren	Interactief leren waarin leerling centraal
Standaardisering	Maatwerk
Leraar als expert	Leraar als coach
Lineaire leerstofplanning	Circulair leerstofaanbod
Toets is doel	Toets is middel
Leren abstraheren	Authentieke contexten, toepassen
Docent en methode belangrijkste bronnen	Veelheid aan bronnen
Leren op school	Leren in en buiten school

Bron: Kok, 2003 (<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/index.php?paginaID=9>)

Op grond van het bovenstaande is het onmogelijk om voor de term het nieuwe leren een sluitende lexicale definitie te geven die precies aangeeft wat er wel en niet onder valt. De

term het nieuwe leren kan het beste beschouwd worden als een verzamelbegrip voor een aantal uiteenlopende vernieuwingen die in het onderwijs vorm krijgen. De navolgende omschrijving is dan ook bedoeld als een stipulatieve definitie, een definitie in de vorm van een voorstel om de term het nieuwe leren op de volgende manier te gebruiken (zie Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten: 1. er is aandacht voor zelfregulatie (actieve betrokkenheid in eigen leerproces) en metacognitie (studievaardigheden in de breedste zin van het woord; Vermunt, 1992); 2. er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren; 3. leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving; 4. leren wordt beschouwd als een sociale activiteit; 5. leren vindt plaats met behulp van ICT; 6. er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Het nieuwe leren vloeit niet alleen voort uit een andere oriëntatie op kennis en de kennis-samenleving, maar ook uit een andere oriëntatie op leren doordat de huidige generatie jongeren andere vormen van communicatie hanteert ('emailgeneratie' of de 'homozappiëns'). Daarnaast zijn er ook grotere verschillen tussen leerlingen en neemt buitenschools leren een belangrijkere plaats in (Bijlsma, 2007; Veen, 2000; Veen & Jacobs, 2005; Hager & Halliday, 2006; Onderwijsraad 2003a; 2007; Smit, Van Kuijk & Van Gennip, 2006). De Onderwijsraad (2003a) concludeert dat het huidige onderwijsstelsel niet in de nieuwe leerbehoeften kan voorzien en dat daarom gezocht moet worden naar leerarrangementen en leertrajecten, waarin het schoolse leren nadrukkelijk wordt gecombineerd en afgewisseld met buitenschools leren.

1.3.2 Nieuwe leer- en opvoedingsconcepten

Lang niet alles is nieuw aan het nieuwe leren, veel elementen zijn terug te vinden bij traditionele vernieuwingsscholen, zoals Montessorischolen, Daltonscholen, Freinetscholen, Jenaplanscholen en Vrije scholen (Bronneman-Helmers, 2008).

Traditionele vernieuwingsscholen

De vrije rol die het kind heeft binnen het *Montessorionderwijs* heeft gevolgen voor de positie van de leraar en de ouder. Leraren en ouders hebben een sturende functie en dringen het kind niets op. Bij het leerproces worden de kinderen zo veel mogelijk vrij gelaten en van een afstand gade geslagen (Schoo, 1983). Kinderen op een Montessorischool worden beschermd tegen de 'bemoeizuchtige' ouders (Gardner, 1966). Vorderingen van het kind worden door de docent en de ouders uitvoerig besproken. Een goede samenwerking tussen ouder en school wordt daarom als een vereiste gezien.

Het *Daltononderwijs* kent veel raakvlakken met het Montessorionderwijs. Kinderen moeten zoveel mogelijk vrijgelaten worden, ze moeten zichzelf ontplooien op de wijze waarop ze dat willen. Deze vrijheid is echter niet vrijblijvend: kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun daden. Het onderwijs is er op gericht om de kinderen zelfstandig te laten worden en ook leren samen te werken. Binnen het Daltononderwijs gaat men er vanuit dat het kind zich niet zonder hulp en begeleiding van de leraren en de ouders zich kan ontwikkelen. De ouders dienen daarom een actieve houding te hebben ten opzichte van de ontwikkelingen van het kind op school.

Binnen het *Freinetonderwijs* sluit men aan bij de belangstelling van de kinderen. Kinderen werken in groepen samen aan projecten. Het is de bedoeling dat kinderen spelenderwijs (sociale) vaardigheden leren. De school dient zoveel mogelijk aan te sluiten bij het dagelijkse leven, en het dagelijks leven wordt waar mogelijk geïntegreerd in het schoolleven (Van der Wissel, 1983). Er is daarom een actieve betrokkenheid van de ouders binnen het onderwijs. Ouders helpen op allerlei manieren mee, zowel achter de schermen als in het klaslokaal.

Jenaplanscholen stellen het kind als persoon in ontwikkeling centraal. Men kent een grote plaats toe aan de ouders als medeverantwoordelijken voor het onderwijsleerproces. Een Jenaplanschool is een gezinsschool in die zin, dat zij dient om de gezinsopvoeding aan te vullen, verder te brengen. De leerkrachten doen hun werk als dienst aan het gezin. De realisering van dit streven vraagt om een nauwe samenwerking tussen ouders en leerkrachten, zij dienen in onderlinge samenwerking het schoolbeleid te bepalen. In de Jenaplanschool maakt men dit waar door huisbezoek, aanwezigheid van ouders onder schooltijd in de school, voordrachten van ouders over hun eigen werk, hulp bij de inrichting van het onderwijs, uitvoerige rapportage over elk kind aan het eind van het schooljaar, welke ter kritische discussie aan de ouders wordt voorgelegd (Matthijssen, 1983).

Op *Vrije Scholen* streeft men naar ontplooiing van de totale mens, ook op gebied van kunst en ziel. De leerlingen worden zo breed mogelijk onderwezen. Voor de taakuitvoering van leerkrachten zijn contacten met ouders van belang (Crum, 1983). Van de ouders van het kind wordt een actieve houding verwacht als 'assistent' bij schoolactiviteiten, bij het onderhoud en bij het werven van fondsen. Van de ouders wordt verwacht dat hun levensbeschouwing niet sterk afwijkt van visie van de schoolteam (Wikipedia; www.cultuurplein.nl; <http://www.themagicalmadhouse.nl/ADHD/Gordonluisterkind.htm>; <http://www.humandynamics.com>).

Volgens aan aantal deskundigen zijn arbeiderskinderen op de (kindgerichte) traditionele vernieuwingsscholen slechter af dan scholen met een traditioneel klassikaal onderwijsaanbod (*'mainstreamscholen'*), omdat het onderwijs op die scholen te veel op sfeer en

persoonlijke ontwikkeling en te weinig op onderwijsoutput en prestaties is gericht (Bronneman-Helmers, 2008; Dronkers, 2007).

Het nieuwe leren

Het nieuwe leren wordt vaak geassocieerd met het (sociaal) constructivisme (Kok, 2003; Ros, 2007). Het (sociaal) constructivisme gaat uit van de grondgedachte dat de lerende wordt beschouwd als iemand die actief kennis en inzichten construeert in interactie met zijn/haar omgeving. Over de rol van de leerkracht hierbij bestaat verschil van mening. De radicale variant van het constructivisme gaat er vanuit dat leerlingen geheel onbegeleid aan zelfgekozen problemen werken (*unguided learning*), terwijl anderen (Bastiaens, 2007; Stijnen, 2003) een belangrijke taak voor de leraar zien als instructieontwerper, dat wil zeggen dat de leraar ervoor zorgt dat met de (online) materialen die ontworpen worden de leerdoelstellingen bereikt kunnen worden. Simons (2006) en Bastiaens (2007) pleiten voor een nieuw evenwicht tussen gestuurd en zelfgestuurd leren en een combinatie van en afwisseling van leer- en instructievormen. Leerkrachten in innovatieve scholen dienen te beschikken over competenties om met ouders te kunnen samenwerken (Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004; Ros, 2007).

Er kan op basis van de typologie van Ros (2007) bij de *trendscholen*, dat wil zeggen de scholen die nieuwe onderwijsvormen hanteren, een (analytisch) onderscheid worden gemaakt tussen:

- a) vormen die afgestemd zijn op het niveau en de behoeften van individuele leerlingen;
- b) vormen waarbij naast taal- en rekenvaardigheden ook veel belang wordt gehecht aan de verwerving van belangrijke inzichten/concepten en aan vaardigheden op het gebied van communicatie, samenwerken, zelfregulatie en metacognitie;
- c) vormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen en zijn afgestemd op wat leerlingen nodig hebben en aan kunnen.

a. Onderwijsvormen afgestemd op niveau en behoeften van individuele leerlingen

- *Adaptief onderwijs* is een leer- en opvoedingsconcept waarbij scholen inspelen op verschillen tussen leerlingen.¹ Hierbij staan drie kernwoorden centraal (Dijkstra & Van der Meer, 2000): (1) relatie (leerlingen kunnen samenwerken en omgaan met anderen; tevens voelen ze zich veilig); (2) competentie (leerlingen weten wat ze kunnen en zijn op hun taak berekend); (3) autonomie (leerlingen streven ernaar zo zelfstandig mogelijk te handelen en beslissingen te nemen en dragen hier verantwoordelijkheid voor). De school zorgt ervoor dat elke leerling de beste kansen krijgt: onderwijs op maat. De kern van de aanpak is dat er een adequate adaptatie (afstemming) moet zijn tussen de leerling en de 'hulpbronnen' in de leeromgeving.

1 Dit is een ruimere definitie dan het adaptief onderwijs dat binnen het WSNS-beleid wordt gehanteerd en waarin men zich meer richt op specifieke leer- en gedragsproblemen.

Centraal staat de vraag naar de afstemming tussen de leerling en de taak. Daarvoor is een afstemmingsstrategie nodig; deze is opgebouwd uit een reeks activiteiten van de leraar, die gaandeweg door de leerling moeten worden overgenomen. Onderwijs op maat bieden, differentiatie naar niveau betekent succeservaringen voor leerlingen. Bij een indeling in ‘fasenonderwijs’ kan adaptief onderwijs in een onderwijsplanning worden opgenomen (www.onderwijsmaakjesamen.nl; www.cedgroep.nl; www.pcsso.nl; www.wikipedia.org). De rol van ouders wordt niet specifiek genoemd in het concept van adaptief onderwijs.

- Het concept *meervoudige intelligentie* kan door schoolteams worden gebruikt om beter te kunnen inspelen op (grote) verschillen tussen kinderen qua belangstelling, voorkeuren, niveau en capaciteiten. Onder meervoudige intelligentie wordt doorgaans, in navolging van Howard Gardner, de vele bekwaamheden verstaan om te leren en om problemen op te lossen. Dit concept wordt toegepast om beter rekening te kunnen houden met verschillen tussen leerlingen. De onderscheiden intelligenties zijn: verbaal/linguïstische; logisch/mathematische, visueel/ruimtelijke, muzisch/ritmische, lichamelijk/kinesthetische; intrapersonlijke, interpersoonlijke, natuurgerichte en existentiële. Deze intelligenties worden beschouwd als even zoveel ingangen tot de leerstof én er te zorgen voor een zo ver mogelijke ontwikkeling van deze intelligenties (Kok, 2003; <http://www.howardgardner.com/index.html>). De rol van ouders wordt niet specifiek genoemd bij het gebruik van het concept meervoudige intelligentie.

b. Onderwijsvormen gericht op communicatie, samenwerken, zelfregulatie en metacognitie

- *Coöperatief onderwijs* of *samenwerkend leren* is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine, heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000; Veen, Kenter & Post, 2000). De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar. Bij de samenwerking speelt de leraar een grote rol; deze bepaalt de wijze van samenwerking en wie er met wie samenwerkt. Waar bij samenwerking vaak sprake is van *freerider*-gedrag of buitensluiting, wordt dit bij coöperatief onderwijs uitgesloten. De wijze waarop de samenwerking is ingericht, maakt het voor de groepsleden namelijk onmogelijk om niet samen te werken; iedereen draagt hierdoor zijn steentje bij (www.hsmanix.nl). Vijf basiskenmerken zijn typerend voor coöperatief leren: (1) positieve wederzijdse afhankelijkheid; (2) individuele verantwoordelijkheid; (3) directe interactie; (4) samenwerkingsvaardigheden; (5) evaluatie van het groepsproces (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Förrer, Jansen & Kenter, 2004). De rol van ouders wordt niet door auteurs genoemd bij het gebruik van het concept coöperatief onderwijs of samenwerkend leren.

- Het *ontwikkelingsgericht onderwijs* ziet de leerlingen als personen die, hoe jong ze ook zijn, kunnen en willen deelnemen aan tal van interessante, gezamenlijke sociaal-culturele activiteiten, en daaraan ook een eigen bijdrage kunnen leveren. In die deelname kunnen zij zo gestuurd worden door anderen (medeleerlingen, maar vooral de leerkracht), dat zij boven hun mogelijkheden van dat moment uitstijgen. Natuurlijk zijn er door hun aanleg, karakter en door wat zij tot dan toe aan kennis en vaardigheden hebben verworven grenzen aan wat mogelijk is. Maar het principiële standpunt is dat de leerlingen in en door interactie met anderen onderwijsbaar/ontwikkelaar zijn. Steeds vinden zij mogelijkheden om ook dat te doen wat zij eerst anderen zagen doen. En steeds kunnen zij zelfstandiger taken volbrengen die zij eerst alleen aankonden met behulp van een ander (Van Oers, 2005a, b). Rol van ouders wordt niet expliciet genoemd bij het concept ontwikkelingsgericht onderwijs.
- Bij *zelfstandig leren* wordt er ten eerste vanuit gegaan dat leren pas goed werkt als je het leren zelf stuurt. Niet de leraar, maar de leerling staat centraal in het leerproces. Leren wordt niet alleen als een louter individuele bezigheid gezien, maar een sociaal verschijnsel waarbij mensen samen naar oplossingen zoeken en informatie uitwisselen. Ook gaat men er vanuit dat leren niet zozeer het passief opnemen, maar veel meer het actief construeren van kennis is. Voorts veronderstelt het idee van zelfstandig leren dat mensen hun leervermogen kunnen ontwikkelen. Dit wordt een dynamische intelligentie-opvatting genoemd. Zelfstandig leren vraagt om het openstaan voor onzekerheden en het steeds weer open stellen voor het leren van nieuwe, andere dingen (Bolhuis, 2000). In de relatie leraar-leerling worden drie stadia onderscheiden: de leraar doet voor en de leerling kijkt toe; de leraar laat de leerling zelf iets doen onder zijn/haar wakend oog; de leraar laat het aan de leerling over. De leerkracht geeft zaken uit handen, maar moet de leerlingen helpen bij het vervullen van de leerfuncties die aan hen worden overgedragen. Zelfstandig leren betekent een verandering in het rolpatroon van de leraar. Hoe meer overgegaan wordt naar zelfstandig leren, waarbij de rol van de leraar wordt aangegeven als 'begeleiden' en 'overlaten', des te meer de functie van leerlingbegeleiding door de leraar toeneemt. De leraar functioneert initieel als vakdeskundige (voordoen) die de leerlingen richt op de relevante leer- en denkactiviteiten binnen het vakdomein. De leraar treedt daarna op als begeleider die ondersteuning biedt bij het selecteren van bovengenoemde activiteiten en die - indien nodig - de richting aanwijst om tot het gewenste leerresultaat te komen. De rol van ouders komt bij zelfstandig leren niet aan de orde.
- Het *ervaringsgericht onderwijs* (EGO) is ontwikkeld door prof. Laevers (1994; zie ook www.ervaringsgerichtonderwijs.nl). Binnen het ervaringsgericht onderwijs worden verschillende leeractiviteiten aangeboden. Het kind bepaalt zelf aan welke activiteit wordt deelgenomen. Hierbij geldt als voorwaarde dat er sprake moet zijn van groei in het leerproces. In essentie worden vijf werkvormen onderscheiden, die

gekoppeld zijn aan even zoveel factoren: (1) 'kringen' en 'forums' (of vieringen), voortkomend uit de factor 'sfeer en relatie'; (2) 'contractwerk', voortkomend uit de factor 'werken op niveau'; (3) 'projectwerk', voortkomend uit de factor 'werkelijsheidsnabijheid'; (4) 'ateliers', voortkomend uit de factor 'activiteit'; (5) 'vrije keuze', voortkomend uit de factor 'eigen initiatief'. Zo'n dertig basisscholen passen in Nederland het ervaringsgerichte onderwijs toe. Communicatie tussen de school en de ouders wordt van belang geacht om de opvoeding en het onderwijs zoveel mogelijk op het kind aan te laten sluiten.

c. *Onderwijsvormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen*

Bij deze nieuwe onderwijsvormen tracht men de mate van uitdaging en sturing, structuur, variatie en keuzevrijheid en de aard van de begeleiding zoveel mogelijk af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben en aan kunnen.

- Bij het *natuurlijk leren* wordt het klassieke leerproces omgedraaid. In plaats van de kinderen eerst de theoretische basis te onderwijzen en vervolgens over te gaan op de praktische toepassing hiervan, begint men bij het natuurlijk leren vanuit de praktijk en de behoefte tot zelfontplooiing (intrinsieke motivatie). Binnen natuurlijk leren ontwikkelen de kinderen zich door het kiezen van voor hen betekenisvolle prestaties te leveren, onderzoeksvragen te beantwoorden en klussen te doen. Door het volgen van workshops maken kinderen zich kennis en vaardigheden eigen. Door zelf eigen keuzes te maken leren de kinderen op elk moment datgene waar ze aan toe zijn (Weegenaar & Kammen, 2006; www.natuurlijkleren.net). De ouders spelen geen rol bij het concept natuurlijk leren.
- *Levensecht leren* is gericht op het creëren van 'levensechte' situaties waarin leerlingen kunnen leren en oefenen door op school levensechte situaties na te bootsen. Door bijvoorbeeld gebruik te maken van verhalend ontwerpen en leerlingen inspraak te geven bij wat en hoe leerlingen willen leren en te laten meebeslissen over zaken op groeps- en schoolniveau. Bij de meest controversiële nieuwe leervorm, de *Iederwijsaanpak*, bepalen kinderen zelf wat en hoe ze willen leren. Sturing van leraren is uit den boze. De kinderen worden ook actief betrokken bij de organisatie van het onderwijs. Kinderen stellen zelf de schoolregels op. De stem van de kinderen en de begeleiders tellen even zwaar mee. Beslissingen worden genomen op een sociocratische wijze, wat er op neer komt dat er alleen een besluit genomen wordt als geen van de kinderen en docenten ('Iederwijzers') het er mee oneens is. Deze wijze van besluitvorming vraagt om een actieve rol van leerlingen binnen de Iederwijsscholen. Kerngedachten van het Iederwijsonderwijs zijn het respecteren van de individualiteit van de leerling en het stimuleren van de eigen belangstelling en het eigen initiatief. Deze gedachte is door Iederwijs uitgewerkt in vijf 'innovaties': (1) leerlingen spelen en leren zoveel mogelijk samen, ongeacht hun leeftijd; (2) leerlingen kiezen vanuit de eigen interesse wat, hoe, met wie en op welk moment ze iets willen leren; (3) de ruimtelijke inrichting van de school weerspiegelt de ac-

tiviteiten waaruit leerlingen kunnen kiezen (bv. studieruimte, multifunctionele theaterruimte, kunstenaarsatelier); (4). leerlingen en begeleiders ontplooiën activiteiten waardoor deelnemers zich kunnen ontwikkelen; (5) de school wordt geleid door begeleiders en leerlingen samen. Iederwijs hanteert het Wereld Kern Curriculum (*'Decide to be happy'*) van (oud-VN-topman) Robert Muller als uitgangspunt voor de doelen die men met de leerlingen wil bereiken. De doelstellingen van Iederwijs zijn samen te vatten onder drie noemers: (1) leerlingen helpen een gelukkig mens worden; (2) leerlingen helpen hun capaciteiten te ontwikkelen; (3) leerlingen een goede voorbereiding bieden op het vinden van een plaats in de samenleving, passend bij de individuele mogelijkheden (www.iederwijs.nl). De ouders kunnen participeren in de Ouderkring en het schoolbestuur en meebeslissen over de te volgen koers van het schoolbeleid. Goed contact tussen ouders en school wordt van groot belang geacht bij de uitwerking van het concept (www.iederwijs.nl).

- *Democratisch onderwijs* verwijst naar onderwijs op scholen waar leerlingen 'levensecht' in meer of mindere mate de gang van zaken op school mee kunnen bepalen. Op een 'democratische' school zijn leerlingen vrij om de dagelijkse activiteiten te kiezen en streeft men naar gelijkwaardigheid tussen leerlingen ('studenten') en leraren/directie ('staf'), hebben leerlingen en leraren een gelijke stem in de besluitvorming over het schoolbeleid (schoolregels, toelating van nieuwe leerlingen, financieel beleid en het aanstellen van stafleden. Ouders hebben, als relatieve buitenstaanders, geen stem in de besluitvorming. De regels van de school worden opgesteld en zonodig bijgesteld in de wekelijkse schoolvergadering. Ook klachten en conflicten komen ter sprake in de schoolvergadering en men komt tot bindende uitspraken om het evenwicht in de gemeenschap te herstellen. Het achterliggende idee is dat leerlingen meer kansen hebben om op volwassen leeftijd mondiger te zijn en zelfverzekerder in het leven te staan. Ouders spelen geen rol bij het concept van democratisch onderwijs.
- *Varianten binnen het concept van de brede school*. De 'brede school' is ook een containerbegrip (Emmelot & Van der Veen, 2003). Het gemeenschappelijke is dat verbanden worden gelegd tussen scholen en andere instellingen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen. Die verbanden kunnen allerlei vormen aannemen, variërend van een netwerk van instellingen die met de school gemeenschappelijke doelstellingen formuleren tot een multifunctionele ruimte waarin instellingen samen met de school zijn ondergebracht (vgl. Burke & Picus, 2001; Putman, 2000). Binnen het concept van de brede school zijn diverse nieuwe leer vormen geïntroduceerd, die voortborduren op principes van het natuurlijk leren, authentiek leren (authentieke leerprocessen willen creëren, waarbij kinderen zoeken naar antwoorden op echte vragen in de eigen realiteit (www.kpcgroep.nl/kennis-Online) en levensecht leren. Het grootschalig opgezette experiment *brede scholen dagarrangementen* met een onderdeel *levensecht leren* heeft als doelstelling de ontwikkelkansen van leerlingen te vergroten, talenten van leerlingen te stimuleren,

opvang van leerlingen te verbeteren, ouderbetrokkenheid te vergroten en sociale cohesie in de wijk te versterken. Daarbij is het vergroten van de ouderbetrokkenheid zowel doel als middel. De *leertijd* van leerlingen wordt met zes uur per week verlengd. Er wordt een ‘verlengd’ dagprogramma aangeboden, waarin rust- en leermomenten zijn geïntegreerd. Er wordt rekening gehouden met het bioritme van de verschillende leeftijdsgroepen. Theater- en dansdocenten, docenten techniek en kinderwerkers bieden activiteiten met een vormend karakter aan (‘levensecht’ leren). Een vast onderdeel van het programma is de lunch waar alle leerlingen aan meedoen. Meerwaarde van het ‘gezamenlijk eten’ wordt ten volle benut om hun leertijd te verlengen: ‘lunchen wordt leren’ (<http://bredeschool.josopschool.nl>). Ouderbetrokkenheid is een belangrijk onderdeel van het concept brede scholen dagarrangementen.

Zoals uit het bovenstaande blijkt zijn er grote verschillen tussen de concepten wat betreft de rol van de ouders bij het onderwijsproces. Dit heeft te maken met de (al-dan- niet inherente) visie van de onderscheiden onderwijsconcepten op de relatie kinderen, ouders, school en omgeving.

1.3.3 Enkele juridische aspecten relatie ouders en school

Schoolkeuze ouders

Ouders zijn de eerst verantwoordelijken voor het levensonderhoud en de opvoeding van het kind. De overheid bemoeit zich niet met de inhoud van de opvoeding. In internationale verdragen als de Europese Verklaring van de Rechten van de Mens (art. 2, protocol 1), is het primaat van ouders vastgelegd bij de opvoeding en de keuze van het geschiktste onderwijs voor hun kinderen. Het belang van een goede aansluiting van het onderwijs (en de opvoeding) in de school op de opvoeding die ouders thuis geven, vormt de grondgedachte waarop de onderwijsvrijheid is gebaseerd (Laemers, 1999; Zoontjens, 2003b).

Ouders zijn op basis van vrijheid van schoolkeuze vrij om voor hun kind een school te kiezen die in overeenstemming is met hun voorkeuren, bijvoorbeeld op het vlak van de grondslag van de school, de kwaliteit van het geboden onderwijs, en de afstand van de school tot het huis. Dit is een fundamenteel beginsel in ons onderwijsstelsel. Het is echter geen absoluut beginsel, maar aan verschillende beperkingen onderhevig. De vrijheid van onderwijs is in zijn historische kern een aanbodsrecht, een recht van de ‘ondernemende onderwijzer’ en geen recht van de ‘vrager’ (de ouders) (vgl. Laemers, 2002). Deze vrijheid was reeds in 1798 in de Staatsregeling opgenomen (artikel 10). Uitgangspunt was dat ‘bekwame particulieren’ een school mochten beginnen en onderwijs mochten geven zonder voorafgaande toestemming van de overheid. In 1848 werden het recht van onderwijs geven en dat van onderwijs ontvangen (het recht tot verstrekken en het recht tot

genieten, ‘droit d’apprendre’ en ‘droit d’enseigner’) met elkaar verbonden. Vooronderstelling was dat door de vrijheid om onderwijs te geven, ook de vrijheid om onderwijs van de eigen voorkeur te krijgen gewaarborgd was.

De ouders dragen bij de toelating van het kind tot de school deels hun opvoedkundige taak over aan de school (de *in loco parentis*-gedachte). De relatie ouders en bevoegd gezag valt in deze context te verdelen in de sfeer waarbinnen alleen ouders of de school tot opvoeding bevoegd zijn en de sfeer waarbinnen de opvoedingsverantwoordelijkheden van de school en de ouders elkaar overlappen. Juist binnen deze laatste sfeer is coöperatie wezenlijk (Noorlander, 2005).

Rechten en plichten van ouders

De belangrijkste rechten en plichten van ouders ten opzichte van het bevoegd gezag kunnen als volgt worden samengevat (zie o.m. Noorlander, 2005; Cluitmans-Souren, 2008):

- Ouders zijn verplicht zich te gedragen naar de normen van goed ouderschap. Zij moeten ervoor zorgen dat hun leerplichtige zoon of dochter op een school of onderwijsinstelling staat ingeschreven en erop toezien dat hun kind de school geregeld bezoekt. Vanaf 12 jaar is de jongere hier zelf medeverantwoordelijk voor.
- De ouders hebben de verplichting om relevante informatie over het kind aan het bevoegd gezag van de school te verstrekken. Als ouders hieraan geen gehoor geven, staat het bevoegd gezag echter weinig middelen ter beschikking om hier iets aan te doen.
- Ouders hebben het recht op informatie over het kind door het bevoegd gezag van de school. Als het bevoegd gezag deze rechten niet respecteert, kan de ouder een klacht indienen bij de klachtencommissie of bij de rechter. De ouders hebben echter geen ongelimiteerd recht op informatie. Wanneer omstandigheden hiertoe aanleiding geven, kan het bevoegd gezag/de schoolleiding beslissen de directe communicatie tussen de ouders van een leerling en de groepsleerkracht (tijdelijk) te verbreken en eventueel een afkoelingsperiode in te voeren. Onder omstandigheden kan het recht op informatie van de wettelijk vertegenwoordiger in conflict komen met het recht op privacy van het kind. De wettelijk vertegenwoordiger is echter alleen in beeld, wanneer er een onthefing uit de ouderlijke macht heeft plaatsgevonden. Wanneer recht op informatie in strijd is met de privacy van het kind is moeilijk te bepalen.
- Ouders hebben het recht op participatie in schoolaangelegenheden. Dit recht vloeit voort uit de positie van de ouder als uitoefenaar van het ouderlijk gezag over hun kinderen en het democratiebeginsel (democratische legitimatie/draagvlak als voorwaarde).
- Ouders hebben het recht te worden gehoord (hoorrecht), in ieder geval wanneer het bevoegd gezag voornemens is ingrijpende maatregelen te nemen ten aanzien van het kind, wanneer zij van oordeel zijn dat dit in het belang is van het welbevinden van hun kind op school en buiten school. Het mag de goede werking van de school echter niet schaden.

- Dienstverlening van ouders aan school: recht op verrichten van ondersteunende werkzaamheden voor de school. Het bevoegd gezag moet deze gelegenheid bieden. De ouders dienen hierbij de aanwijzingen van de schoolleider en het onderwijzend personeel op te volgen (art. 44 Wpo).
- Ouders hebben veelal inspraakmogelijkheden bij het beleid van de school van hun keuze via medebestuur. In het bijzonder onderwijs zijn vele varianten mogelijk, van zelfbestuur door ouders (via een vereniging) tot bestuur geheel buiten het gezichtsveld van de ouders (stichting). Ouders van leerlingen op openbare scholen kunnen via het gemeentebestuur, of een openbare rechtspersoon, voor hun belangen opkomen.
- Als het gaat om medezeggenschap kunnen ouders zitting nemen in de (G)MR.

Positie ouders

Ouders kunnen in verschillende hoedanigheden een rol spelen in het onderwijs bij onderwijsinnovaties als medevormgevers, constituenten, van het onderwijs (schoolstichters, bestuurders, MR-leden) en als afnemers van het onderwijs (kritische consumenten, recht-hebbende cliënten) die eisen kunnen stellen aan de producten van scholen (Laemers, 2002; Vermeulen & Smit, 1998). Traditioneel hebben ouders een belangrijke rol gespeeld als stichters van scholen. Deze rol is op dit moment weinig relevant doordat door de huidige, aangescherpte stichtingsnormen nauwelijks meer nieuwe scholen kunnen worden opgericht met een pedagogisch en/of onderwijskundig profiel (Zoontjens, 2003a).

Vrije schoolkeuze bestaat daaruit dat ouders voor hun kind een school kunnen kiezen die aansluit bij hun levensbeschouwelijke of godsdienstige opvattingen en die de gewenste pedagogisch-didactische aanpak van het onderwijs biedt. Niettemin kunnen ouders – voor zover ze op kosteloos funderend onderwijs zijn aangewezen – slechts uit bestaande scholen kiezen. Dit bestaande stelsel lijkt door algemene ontwikkelingen van individualisering, secularisering, ontzuiling en multiculturalisering steeds verder van de in de samenleving levende voorkeuren af te komen staan (Onderwijsraad, 2002). Het individuele keuzerecht komt dan ook in toenemende mate onder druk en in de belangstelling te staan (Zoontjens, 2003b).

Ouders hebben op basisscholen zitting in MR. De MR heeft instemmingsbevoegdheid bij de verandering van de onderwijskundige doelstellingen van de school (WMS art. 10 sub a). Een voorbeeld van verandering van de onderwijskundige doelstellingen is: een school die besluit te werken overeenkomstig de uitgangspunten van het nieuwe leren. Omdat de activiteiten van het Brede school dagarrangement buiten de geldende schooltijd wordt georganiseerd, is draagvlak bij de ouders noodzakelijk. Het ouderdeel van de MR heeft namelijk instemmingsbevoegdheid bij de keuze voor een Brede school dagarrangement (WMS, artikel 13, lid j). De start van een onderwijsinnovatie vraagt dan ook om goede communicatie met ouders over wat de nieuwe opzet voor ouders en hun kinderen betekent. Opvallend afwezig is het woord ‘onderwijskwaliteit’ in de WMS. De gewijzigde

bevoegdheden voor ouders hebben zeker geen betrekking op de kerntaak van de school zoals de kwaliteit van de leergemeenschap en de professionalisering van het personeel (Van Rooijen, 2008).

Bevoegd gezag

Het bevoegd gezag van scholen dient zorg te dragen voor een optimale onderwijskwaliteit en indien nodig voor het in gang zetten van de nodige verbeteringen (Zoontjens, 2006). Het bevoegd gezag heeft een verticale en horizontale verantwoordingsplicht (Onderwijsraad, 2004):

- *verticale verantwoording* aan de overheid; over de onderwijskwaliteit verantwoordt men zich aan de Inspectie van Onderwijs en over de besteding van gelden aan het Cfi en de Auditdienst;
- *horizontale verantwoording*: aan relevante stakeholders in en rondom de schoolorganisatie, in
 - lokale overheid of het welzijnswerk in de buurt die primair belang hebben bij de maatschappelijke effecten of outcomes;
 - personeel dat belang heeft bij de bedrijfsvoering en bedrijfsprocessen, bijvoorbeeld het personeel;
 - ouders en leerlingen die belang hebben bij de realisatie van productie- en service-doelstellingen van de instelling (De Vijlder & Westerhuis, 2002).

Belangen van ouders

De belangen van ouders hebben vooral betrekking op de wijze waarop hun kinderen deelnemen aan het onderwijsleerproces en wat de resultaten daarvan zijn. Het bevoegd gezag rapporteert ouders (en leerlingen) over de vorderingen van de leerlingen (artikel 11 Wpo en art. 28, lid 1, sub d VRK, art. 13 Wpo). Er wordt niet bij vermeld hoe frequent dat moet plaatsvinden.

Particulier onderwijs

Particulier onderwijs is een recht van ouders dat voortvloeit uit artikel 26 van de Universele verklaring van de rechten van de mens. Dit artikel stelt onder meer dat ouders vrij zijn een school van hun keuze te kiezen. Het particulier onderwijs is, alhoewel het niet door de overheid gefinancierd wordt, wel gebonden aan de wet.² De leerplichtwet heeft

2 In Nederland ligt dit geheel anders dan in bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Daar zijn de eisen die aan particuliere scholen gesteld worden lang niet zo zwaar. Veel particuliere scholen in de betreffende landen worden juist opgericht omdat ze dan alle vrijheid hebben het onderwijs naar eigen goeddunken in te richten en niet gebonden zijn aan allerlei overheidsregels die wel gelden voor door de overheid gefinancierde scholen. Dit heeft – zeker in de VS – geleid tot enorme verschillen in de kwaliteit van particulier onderwijs, afhankelijk van de beschikbare financiële middelen (vgl. Merry & Driessen, 2008).

een aantal normen waaraan elke basisschool, en daarmee ook elke particuliere basisschool, moet voldoen: de school moet een dagschool zijn, de leraren moeten voldoen aan de eisen uit de WPO en de inrichting van het particuliere onderwijs dient overeen te komen met die van het bekostigd onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2005). Ook internationale en buitenlandse scholen vallen onder het particulier onderwijs. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verstrekt geen financiële middelen aan particuliere scholen. Hierdoor zijn de instellingen volledig afhankelijk van de bijdragen van derden, waaronder de (ouders van) ingeschreven leerlingen.

Om leerplichtige kinderen te mogen inschrijven op een particuliere school moet er sprake zijn van een school in de zin van de Leerplichtwet 1969. Hiervoor dient aan een aantal basale vereisten te worden voldaan. De leerplichtambtenaar stelt officieel vast of een particuliere school kan worden beschouwd als ‘school in de zin van de Leerplichtwet’. De Inspectie van het Onderwijs geeft daarover een advies aan de leerplichtambtenaren. De belangrijkste motieven voor ouders om hun kind naar (niet-bekostigd) particulier onderwijs te sturen hebben te maken hadden met de onderwijsvorm (95% van de ouders), de visie van de school op de ontwikkeling van kinderen (90%) en de pedagogische visie (78%). De kinderen in het particulier onderwijs zijn veelal afkomstig uit het bekostigd onderwijs (85%). Bij 67% van de kinderen speelden ervaringen in het bekostigd onderwijs een rol bij de keuze om naar een particuliere school te gaan (Van der Wel & Van der Ploeg, 2007).

Thuisonderwijs

Artikel 5 van de Leerplichtwet 1969 biedt gronden voor vrijstelling van inschrijving aan een school. Ouders/verzorgers kunnen zich beroepen op vrijstelling van de plicht tot inschrijving op de volgende gronden: (a) lichamelijke of psychische beperkingen van de jongere; (b) overwegende bedenkingen tegen de richting van het onderwijs op alle binnen redelijke afstand van de woning gelegen scholen onderscheidenlijk instellingen; (c) inschrijving aan een inrichting van onderwijs buiten Nederland.

1.3.4 Onderwijskundige aspecten van mainstream- en trendscholen

Het onderwijs heeft tot doel om zowel de cognitieve als de sociale competenties van de leerlingen te bevorderen. Leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs werken meestal in een groep, maar niet als groep. Leren werd in Nederland tot voor kort hoofdzakelijk gezien als een individuele aangelegenheid (Ros, 1994; Veenman, Kenter & Post, 2000). Alle initiatieven rond het nieuwe leren hebben gemeenschappelijk dat ze afstand nemen van de uitsluitend klassikale werkwijze op de meeste scholen. Tegelijkertijd verschillen de geformuleerde onderwijsalternatieven wel en brengen ze op hun eigen wijze accenten aan. De Iederwijsscholen kenmerken zich bijvoorbeeld door de grote vrijheid van leer-

lingen bij de besteding van de schooldag, terwijl andere initiatieven eerder een tussen-vorm proberen te realiseren tussen de klassikale docentgestuurde werkwijze en een meer leerling-gestuurde aanpak waarbinnen actief en zelfstandig gewerkt kan worden. Toch worden de uiteenlopende initiatieven in de publieke discussie vaak op één hoop geveegd, waarbij in het bijzonder de Iederwijs-scholen fungeren als representanten van het nieuwe leren (Ros, 2007). De discussie lijkt als gevolg daarvan vooral te gaan over twee uitersten: volledige vrijheid van leerlingen die zelf wel bepalen wat, wanneer en hoe ze leren, tegenover de klassikale werkwijze waarbij docentgestuurde instructie en kennisoverdracht centraal staan. In werkelijk is het beeld genuanceerder en is er sprake van een glijdende schaal (Kok, 2003; Van der Werf, 2005; Verbiest, 2004).

Leerstof- en leerlinggericht onderwijs

De introductie van nieuwe vorm van leren heeft invloed op de leerling-leraar verhouding (Bronneman-Helmers, 2008; Inspectie van het Onderwijs, 2006). Opvattingen over de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling zijn terug te voeren op twee onderliggende onderwijsideologieën, namelijk: een *leerstofgerichte* (overdrachtsmodel) en een *leerlinggerichte* ideologie (cognitief-lerenmodel). In een leerstofgerichte school staat de leerstof centraal en de docent stuurt het leerstofproces, terwijl in een leerlinggerichte school van de leerling een meer actieve houding wordt verwacht en een grotere mate van zelfstandigheid in het leren (Denessen, 1999; Dewey, 1909, 1938; Kok, 2003; Schuyt, 2001; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; Teurlings & Vermeulen, 2004).

In Figuur 1.2 presenteren we een overzicht van de belangrijkste kenmerken van het leerstof- versus leerlinggerichte onderwijs. Het gaat hier om uitersten. Dit overzicht is met name gebaseerd op Bronneman-Helmers (2008), Denessen (1999), Devos (1995), Herweijer & Vogels (2004), Van Petegem, Imbrecht & Deneire (2005) en Standaert & Troch (1998).

Figuur 1.2 – Kenmerken van leerstof- versus leerlinggericht onderwijs

	Leerstofgericht	Leerlinggericht
	Traditioneel; leerstof centraal	Modern; leerling centraal
Doelstelling	Voorbereiding vervolgonderwijs en maatschappelijke loopbaan; zo hoog mogelijk diploma	Vormende taak (individuele ontplooiing, maatschappelijke voorbereiding)
Leerklimaat	Orde, discipline	Vrijer, meer gericht op leerling-behoefte, meer ruimte voor inspraak
Inrichting onderwijs	Overdracht kennis in 'kernvakken'; reproductieve kennis; leveren prestaties	Algemene ontwikkeling; creatieve en sociale vakken; actief kennis verwerven; inzicht in leerstof; leerproces i.p.v. resultaten

Vervolg figuur 1.2 – Kenmerken van leerstof- versus leerlinggericht onderwijs

	Leerstofgericht	Leerlinggericht
	Traditioneel; leerstof centraal	Modern; leerling centraal
Leerpsychologische stroming	Behavioristisch	Sociaal-constructivistisch
Opvoedingsoriëntaties	Conformisme; prestatiegerichtheid	Autonomie
Evaluatie	Cito-Eindtoets is leerstofgerichte standaard	Evaluaties om onderwijs aan te passen aan individuele verschillen tussen leerlingen
Leerlingvoorwaarden	Onderwerpen aan orde en tucht	Cognitieve vaardigheden (kritisch, creatief probleemoplossend denken) en houdingen (inzet, verantwoordelijkheidszin)
Leraarvoorwaarden	Orde en tucht handhaven; expert in kennisoverdracht	Meer didactische vaardigheden nodig
Kenmerken ouders	Lager opgeleid; Turkse, Marokkaanse ouders; confessionele partijen. Hoe lager laatst behaalde diploma van ouders, hoe meer leerstofgericht	Hoger opgeleid; progressieve partijen
School	Lesgevende taak	Pedagogische taak
Zorgleerlingen	Geen integratie in het reguliere basisonderwijs	Opvang binnen regulier voortgezette onderwijs

Tegenstanders van een leerlinggerichte aanpak met een vergaande autonomie voor de leerling stellen allereerst dat een grote mate van zelfsturing ongewenst is omdat leerlingen niet over de kennis beschikken om een verantwoorde keuze te kunnen maken met betrekking tot wat ze moeten leren (Bronneman-Helmers, 2006, Verbrugge & Verbrugge, 2006). Het leerlinggerichte onderwijs gaat in de gemiddelde school ook veel minder ver. Men probeert ‘onderwijs op maat’ te bieden, door zoveel mogelijk aan te sluiten bij de individuele aanleg, ontwikkeling en belangstelling van de leerling. Onderwerpen die door leerlingen moeilijk of niet leuk worden gevonden komen onvoldoende aan bod (Bronneman-Helmers, 2006). Op de tweede plaats wordt er op gewezen dat van leerlingen wordt verwacht dat ze actief bezig zijn met het verwerven van kennis en inzicht. Volgens critici kunnen veel leerlingen de daarvoor noodzakelijke discipline niet kunnen opbrengen. Gewezen wordt op de onderwijsvlucht naar het meer traditionele en gedisciplineerde onderwijs in België. Ten derde gaat het nieuwe leren er vanuit dat leerlingen niet alleen op school, maar ook daarbuiten leren. Met name internet is een belangrijke bron van kennis. In de traditionele opvatting over onderwijs is internetgebruik eigenlijk alleen verantwoord als het is ingebed in de kennisstructuur van een vak. Ten vierde gaat het bij het nieuwe leren om nieuwe inhouden, die zoveel mogelijk aansluiten bij de bele-

vingswereld van de leerlingen en daardoor betekenisvol zijn. Het gevaar is volgens de tegenstanders dat achterstandsleerlingen daardoor gevangen blijven in hun eigen culturele milieu (Young, 1954; Dronkers, 2007). Autochtone achterstandskinderen zijn met name gebaat zijn bij leerkrachtgestuurd onderwijs (Gijsberts, 2006). Ten vijfde is er het probleem van toetsing en registratie van leeropbrengsten, omdat het nieuwe leren zich vooral richt op het leerproces, wat belangrijker wordt gevonden dan op een vooraf bepaald moment het eindproduct op te leveren. De bestaande toetsen worden minder passend geacht, onder meer vanwege de door het Cito aanbevolen vaste afnamemomenten (Blok e.a., 2006). Ten zesde wordt over de rol van ouders niet gerept (Van Rooyen, 2008).

Van de nieuw geïntroduceerde onderwijspraktijken is onbekend of het nieuwe beter is dan het voorgaande (Onderwijsraad, 2006). De meeste basisscholen in Nederland zijn nog maar enkele jaren bezig met het nieuwe leren. Er zijn dan ook geen leerlingen die acht jaar lang een nieuwe-lerenaanpak hebben gevolgd. Het merendeel van de scholen heeft bovendien aan het nieuwe leren nog niet een vaste vorm weten te geven. Verwacht mag daarom worden, dat er op bijna alle scholen nog belangrijke inhoudelijke ontwikkelingen plaatsvinden (Blok e.a., 2006).

1.3.5 Organisatorische aspecten van het nieuwe leren

Een nieuw leerconcept heeft logischerwijs gevolgen voor de organisatie van de school, het gebeuren in de klassen en ook voor de leerlingen. Want de tijd dat de school bestond uit 8 klassen, elk in een afzonderlijk lokaal met een eigen leerkracht, lijkt in scholen met nieuwe leerconcepten passé. Een voorbeeld hiervan zijn Iederwijsscholen. Leerlingen beslissen mee over de algemene gang van zaken op school, hebben inspraak in de besluitvorming van de school en werken waar, wanneer en met wat en wie ze willen, binnen of buiten het schoolgebouw. De klassen zijn vervangen door leer- en studieruimtes; de leerkracht is een begeleider of coach geworden en de leerling is een student, die zijn/haar eigen leerproces stuurt.

Maar zelfs op reguliere basisscholen die met adaptief onderwijs werken zijn facetten van deze ontwikkeling waarneembaar. De leerlingen werken in multifunctionele lokalen, buiten het eigen instructielokaal, aan betekenisvolle opdrachten op het eigen niveau (Snels, 2005). Deze vorm van onderwijs dwingt de leerkracht ertoe zijn of haar organisatorische capaciteiten aan te boren om de dag gestructureerd en goed te laten verlopen. Tussen deze twee uiterste vormen van nieuw leren ligt een keur aan nieuwe leerconcepten die elk op een andere manier hun onderwijs organiseren.

Deze nieuwe werkvormen vragen om een inventief gebruik van het schoolgebouw. Vooral scholen met een gebouw dat is afgestemd op het traditionele onderwijs, moeten creatief omgaan met de beschikbare ruimte. Nieuwe werkvormen vragen behalve om nieuwe groepsindelingen ook om andere materialen waarmee gewerkt gaat worden. Leerlingen kunnen zelf op zoek gaan naar kennis en dus ook zelf kennis verwerven. Bovendien leert een leerling zelfstandig werken en informatie verzamelen door het gebruik van ICT. Binnen de nieuwe leervormen is hiervoor een grote rol weggelegd. Met behulp van ICT kunnen meningen en standpunten met elkaar worden vergeleken. Dit zou een constructivistisch leerproces bevorderen. Naast de leerlingen kunnen ook de ouders en leerkrachten/begeleiders profiteren van het gebruik van ICT. In enkele leervormen wordt er gebruik gemaakt van een automatisch volgsysteem, waarmee de leerkrachten en de ouders de voortgang van een leerling volgen en eventuele problemen kunnen worden gesignaleerd. Een voordeel van het werken met ICT is ook dat het makkelijk is om een leerprogramma te maken dat op het individu is toegespitst (Janssen e.a., 2005; Mooij, 2007; Mooij & Smeets, 2006).

Schoolculturen

Het werken met nieuwe leer- en opvoedingsconcepten in het kader van het nieuwe leren vraagt om het doorbreken van traditionele structuren en vraagt ook vooral om te werken aan een andere schoolcultuur waarin accenten komen te liggen op een ‘veranderingsgerichte cultuur’ en ‘mensgerichte cultuur’ (vgl. Klaassen, Schouten & Leeferink, 1999; Leeferink, Slegers & Geijsel, 2003). Scholen kunnen in navolging van Quinn (1988) in vier typen worden onderscheiden, die elkaar niet uitsluiten, maar aanvullen:

- *Resultaatgerichte cultuur*. Deze wordt gekarakteriseerd door de gerichtheid op de taken die moeten worden vervuld. Er heerst een competitieve sfeer,
- *Beheergerichte cultuur*. Essentieel voor deze cultuur zijn coördinatie en een gestructureerde wijze van omgaan met informatie.
- *Mensgerichte cultuur*. Kenmerkend voor deze cultuur zijn teambuilding en coaching.
- *Veranderingsgerichte cultuur*. Essentieel zijn vernieuwing en onderhandeling.

In Figuur 1.3 worden de kenmerken van de vier typen schoolculturen vanuit verschillende invalshoeken naast elkaar gezet.

Figuur 1.3 – Aspecten van schoolculturen

Aspecten	Culturen			
	Resultaatgericht	Beheergericht	Mensgericht	Veranderingsgericht
Cultuurwaarden	Koersbepaling/pro- duceren	Coördinatie, structu- reel omgaan met in- formatie	Participatie, inzet, moraal, openheid	Vernieuwing, aan- passing
Prestaties	Succes heb- ben/scoren	Precisie van de leden	Ontwikkeling, voortuitstreven van de leden	Initiatief, vooruit- streven
Beoordeling	Realisatie van taken en doelen	Procedures volgen in de uitvoering	Kwaliteit van de samenwerking	Bijdrage aan veran- dering
Machtsbron	Kennis van zaken	Kennen van de regels	Geaccepteerd zijn	Persoonlijk over- wicht
Besluitvorming	Inhoud	Procedures	Consensus	Intuïtie
Motivatie	De klus klaren	Voldoen aan de regels	Waardering en res- pect	Creativiteit, ontwik- keling

Bron: Quinn (1988)

Betrokkenheid ouders

De invoering van een andere schoolcultuur zal waarschijnlijk gevolgen hebben voor de betrokkenheid van ouders bij de school. Betrokkenheid van ouders bij de school kan bekeken worden naar *vorm*, *inhoud* en *beoogde effecten*. Het schoolteam kan uit verschillende soorten strategieën kiezen: wegen waarlangs doelstellingen met ouderbetrokkenheid te bereiken zijn in het kader van het nieuwe leren. Strategieën die schoolteams hanteren om ouders te laten participeren bij het onderwijs veronderstellen een visie van het team op de school als gemeenschap, waarbij ouders een rol kunnen spelen: een ‘grondhouding’ dat onderwijs op school en opvoeding thuis in elkaars verlengde liggen, dat ouders en leerkrachten gezamenlijke waarden onderschrijven, dat er een gevoel heerst van saamhorigheid, van een bondgenootschap, c.q. partnerschap met gemeenschappelijke doelen (Van Aalst & Kok, 2006; Klaassen & Smit, 2001).

Doelen van partnerschap

Partnerschap is geen doel op zich, maar een middel om dat gezamenlijke belang te dienen: optimale omstandigheden scheppen voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Meer concreet is partnerschap gericht op de volgende vier doelen (Bronneman-Helmers & Taes, 1999; Smit, 1991; De Wit, 2008). Zie Figuur 1.4.

Figuur 1.4 – Doelen partnerschap

<i>Ouderbetrokkenheid</i>	
Pedagogisch doel	De benadering van leerlingen thuis en op school is op elkaar afgestemd.
Toerustingsdoel	Verbeteren van de toerusting van ouders, maar ook van de leraren met het oog op versterking van de ouder-schoolrelatie en de schoolloopbaan van de leerling.
<i>Ouderparticipatie</i>	
Organisatorisch doel	Ouders leveren een bijdrage aan het reilen en zeilen van de school. Ze voeren activiteiten niet alleen mee uit, maar denken daar ook over mee na.
Democratisch doel	Ouders denken en beslissen informeel en formeel mee met de school. De school legt verantwoording af over haar werk aan de ouders.

De realisering van de doelen van partnerschap vraagt om een wederzijdse betrokkenheid van ouders en school, en een wederzijdse investering (De Wit, 2008). In navolging van Smit (1991) en De Wit (2005) maken we enerzijds bij partnerschap onderscheid tussen: meeleven, meehelpen en meedenken/meebeslissen. Anderzijds onderscheiden we drie niveaus van dialoog en partnerschap: de betrokkenheid van ouders richting hun eigen kind (als leerling), de betrokkenheid van ouders richting de klas/groep of de school en de betrokkenheid van de school richting ouders; zie Figuur 1.5.

Figuur 1.5 – Vormen van partnerschap

	Meeleven	Meehelpen	Meedenken/ meebeslissen
Ouders richting eigen kind			
Ouders richting klas/groep of school			
School richting ouders			

Barrières

Er bestaan echter verschillende barrières die een goede dialoog en partnerschap in de weg staan, zoals taal- en culturele verschillen (Grozier, 2001; Lopez, 2001; Senge, 1990). ‘Zwarte’ scholen (scholen met voornamelijk allochtone leerlingen uit de lagere sociale milieus) dienen volgens de landelijke overheid te streven naar partnerschap met ouders (MinOCW, 2004; Onderwijsraad, 2005). Het partnerschapsideaal staat echter op gespannen voet met de opvatting van schoolteams dat allochtone ouders tekortschieten in hun opvoeding en niet in staat zijn te participeren in het beleid van scholen. Een partner-

schapsrelatie tussen schoolteams van 'zwarte' scholen en allochtone ouders komt moeilijk tot stand; leerkrachten hebben lage verwachtingen van allochtone ouders om thuis of op school onderwijsondersteunend op te reden en er is weerstand tegen hun inmenging in onderwijsprocessen (Booijink, 2007; Driessen & Smit, 2007; Smit, Driessen & Doesborgh, 2002). Allochtone ouders op hun beurt ervaren een gebrek aan overleg en inspraak (Autar & Homan, 2002; Hermans, 2004; Smit, Driessen & Doesborgh, 2005). De opvatting dat bepaalde groepen ouders tekortschieten in hun opvoeding ligt ten grondslag aan het onderwijsachterstandenbeleid. Verondersteld wordt dat het kind met onderwijsachterstanden in de leeromgeving thuis onvoldoende wordt voorbereid op het onderwijs en ondersteuning krijgt. Adequate uitkomsten van een stimulerende en ondersteunende opvoeding zijn bijvoorbeeld: zelfexpressie en autonomie en kunnen onderhandelen. In combinatie met een taalachterstand zijn dergelijke competenties onvoldoende ontwikkeld bij leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid (Driessen, 2001; Driessen & Dekkers, 2007).

1.4 Samenvattend

Het nieuwe leren is een containerbegrip voor een veelheid aan ideeën, inzichten en visies op onderwijs, die afwijken van de traditionele vormen van onderwijs. De term 'het nieuwe leren' verwijst naar nieuwe opbrengsten, nieuwe leerprocessen en nieuwe instructiemethoden die vanuit de maatschappij van het onderwijs gevraagd worden. Achter een-en-hetzelfde predicaat gaan bij nader inzien veel verschillende, niet zelden uiteenlopende visies, opvattingen en uitwerkingen schuil. Allemaal hebben die een eigen herkomst en benadering, unieke karakteristieken en specifieke accenten, die meestal ook hun weerklank vinden in uiteenlopende eigen benamingen.

Ondanks dat deze profielen uiteenlopen, zijn er een aantal aspecten waarin ze met elkaar overeen komen. Zo moet het onderwijs vraaggestuurd zijn, voortbouwen op aanwezige kennis, differentiëren naar niveau (onderwijs op maat), uiteenlopende arrangementen bieden met een rijke variatie aan leerbronnen en hulpmiddelen en moet de leerstof duurzaam, flexibel, functioneel geïntegreerd en betekenisvol zijn. Tevens wordt er doorgaans verwacht dat schoolsituatie en thuissituatie dermate op elkaar aansluiten dat het leren op school verbonden, vervlochten en gestapeld is met het leren thuis.

2 Onderzoeksopzet en -uitvoering

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksopzet en –uitvoering gepresenteerd. Paragraaf 2.2 geeft een beschrijving van de aanleiding en het doel van het onderzoek. De onderzoeksopzet en -uitvoering wordt besproken in paragraaf 2.3. In paragraaf 2.4 ten slotte, wordt de verdere opbouw van het rapport beschreven.

2.2 Onderzoeksopzet en -uitvoering

Het onderzoek bestond uit zes deels op elkaar voortbouwende onderdelen: (1) een voorbereidende literatuurstudie, (2) een policy Delphi onderzoek, (3) websurveys onder schoolleiders en leerkrachten, (4) gevalstudies bij scholen met een expliciet innovatief pedagogisch en/of onderwijskundig profiel, (5) expertraadpleging, (6) analyse en eindrapportage.

2.2.1 Literatuurstudie

Voortbouwend op eerdere ITS-onderzoeken voerden we een toegespitste literatuurstudie uit naar (de start van) scholen met een expliciet innovatief pedagogisch en/of onderwijskundig profiel en de rol van ouders daarbij.

2.2.2 Policy Delphi onderzoek

We benaderden hiervoor drie internationale panels van experts op het terrein van ouder-school relaties via een ‘policy Delphi’ (De Loe, 1995) teneinde onderzoeksvraag 6 te beantwoorden. Het betreft de: ‘European Research Network About Parents and Education’; ‘Roundtable on School, Family and Community Partnerships’ (Amerikaanse en Canadese onderzoekers); Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities (Internationaal forum van beleidsmedewerkers van grote steden). We maakten gebruik van een beknopte email-vragenlijst met open antwoordcategorieën.

De verwerking van de output was gericht op drie aspecten: verdere ontwikkeling van het theoretisch kader; vergroting van het inzicht in de te nemen beleidsbeslissingen, en input voor de expertraadpleging.

2.2.3 Websurveys onder schoolleiders en leerkrachten

Onderzoeksgroepen

In het onderzoek worden twee groepen van basisscholen onderscheiden, namelijk ‘mainstreamscholen’ (c.q. min of meer traditioneel werkende scholen) en ‘trendscholen’ (c.q. de scholen die werken met een innovatief onderwijsconcept). Om de eerste drie onderzoeksvragen te beantwoorden zijn twee websurveys uitgevoerd, te weten een websurvey onder schoolleiders van mainstreamscholen en een – deels daarmee overlappend – websurvey onder schoolleiders en leerkrachten van scholen waarop nieuwe leer- en/of opvoedingsconcepten worden gehanteerd. Het survey onder mainstreamscholen was er vooral op gericht in algemene zin zicht te krijgen op ouderbetrokkenheid en –participatie op basisscholen; de verzamelde informatie fungeerde zo als referentiepunt.

In oktober 2006 zijn via de e-mail in totaal 6000³ schoolleiders benaderd met het verzoek om deelname aan een van de twee onderzoeken. Uiteindelijk hebben 504 schoolleiders van mainstreamscholen een internetvragenlijst ingevuld. Aangezien informatie over het gehanteerde concept van basisscholen ontbreekt, is in de mail naar de 6000 schoolleiders gevraagd of er op de school gewerkt wordt met een nieuwe vorm van leren, en zo ja, of men bereid was om deel te nemen aan het onderzoek onder de trendscholen. 461 schoolleiders hebben op deze mail gereageerd. Van deze groep antwoordde 63% dat hun school met een nieuwe vorm van leren werkte.⁴ 165 schoolleiders gaven tevens aan deel te willen nemen aan het vervolgonderzoek.⁵ Hen is verzocht of ze zelf een internetvragenlijst wilden invullen en of ze twee van hun leerkrachten een vragenlijst wilden laten invullen. Het verzoek tot deelname heeft tot 111 volledig ingevulde vragenlijsten geleid, waarvan er 67 door schoolleiders en 44 door leerkrachten werden ingevuld⁶. In totaal is er voor

3 Opgemerkt moet worden dat bleek dat een belangrijk deel van de gebruikte e-mailadressen niet meer actueel was (i.c. ‘undeliverable’, e.d.).

4 Relevant is op te merken dat het bestand van scholen die vormgeven aan het nieuwe leren voortdurend aan fluctuaties onderhevig is.

5 Hierbij moet opgemerkt worden dat uit onze contacten met scholen bleek dat veel schoolleiders door de voortdurende negatieve aandacht voor het nieuwe leren in de pers en onder andere scholen, het animo om deel te nemen aan een onderzoek over het nieuwe leren was afgenomen. Ook haakten sommige scholen terwijl het veldwerk liep alsnog af, soms op last van hun bestuur.

6 Behalve deze volledig ingevulde vragenlijsten zijn er ook nog 9 vragenlijsten van schoolleiders en 5 vragenlijsten van leerkrachten die begonnen zijn met het invullen, maar daar ergens in het traject mee gestopt zijn (waarmee de totale bruto-respons op respectievelijk 46% en 15% ligt). De reden waarom is

het onderzoek onder trendscholen informatie verkregen van 70 verschillende scholen. In Tabel 3.1 hebben we enkele achtergrondgegevens van deze beide steekproeven ($n=504$, resp. $n=70$) vergeleken met die van de totale populatie van basisscholen ($N=6953$). Dat is voornamelijk relevant voor het onderzoek onder de mainstreamscholen: we willen nagaan in hoeverre deze steekproef een afspiegeling vormt van de populatie qua sociaal-etnische compositie van de school in termen van het percentage leerlingen per categorie van de gewichtenregeling⁷, de urbanisatiegraad, de regio van het land, de denominatie en de schoolgrootte (het aantal leerlingen).

Uit deze Tabel 2.1 blijkt dat populatie en steekproef van mainstreamscholen zeer sterk overeenkomen wat betreft de sociaal-etnische compositie. Qua urbanisatiegraad is er een lichte oververtegenwoordiging van scholen in niet-stedelijke gebieden en navenante ondervertegenwoordiging van scholen in sterk stedelijke gebieden. Deels daarmee samenhangend is er een lichte ondervertegenwoordiging van Noord- en Oost-Nederland en een matig sterke oververtegenwoordiging van Zuid-Nederland. Met dat laatste samenhangend is er een matig sterke oververtegenwoordiging van katholieke scholen en ondervertegenwoordiging van protestantse en openbare scholen. De scholen in deze steekproef zijn bovendien iets groter dan in de populatie. Al met al blijkt dat deze steekproef toch een vrij goede afspiegeling vormt van de populatie.

onbekend. Omdat verwerking van deze deels ingevulde vragenlijsten tot wisselende aantallen per vraag zou leiden, is daar uiteindelijk van afgezien.

- 7 Hierbij is gebruik gemaakt van de gegevens uit de 'oude' gewichtenregeling; deze is met ingang van schooljaar 2006/07 gewijzigd. Onderscheiden werden: niet-achterstandskinderen (0,0), autochtone achterstandskinderen (0,25), schipperskinderen (0,40), de kinderen van reizende/trekkende ouders (0,70) en allochtone achterstandskinderen (0,90).

Tabel 2.1 – Vergelijking scholen in de populatie en steekproeven op enkele achtergrondkenmerken

kenmerken	categorieën	populatie	steekproef mainstream- scholen	steekproef trend- scholen
sociaal-etnische compositie (%)	0,0	76,8	76,8	77,0
	0,25	11,5	11,7	11,7
	0,40	0,1	0,1	0,3
	0,70	0,2	0,2	0,4
	0,90	11,5	11,3	10,7
urbanisatiegraad (%)	niet-stedelijk	20,9	24,2	27,5
	weinig stedelijk	26,4	26,6	30,4
	matig stedelijk	20,7	18,8	24,6
	sterk stedelijk	20,6	17,7	11,6
	zeer sterk stedelijk	11,4	12,7	5,8
regio (%)	Noord-Nederland	16,0	13,1	8,7
	Oost-Nederland	24,3	20,4	23,2
	West-Nederland	40,8	39,1	29,0
	Zuid-Nederland	19,0	27,4	39,1
denominatie (%)	protestants-christelijk	29,9	26,3	23,2
	katholiek	29,7	37,0	43,5
	openbaar	33,2	29,1	26,1
	overig bijzonder	10,8	11,5	7,2
schoolgrootte scholen	gemiddelden	223	234	220
	aantallen	6953	504	70

Hoewel bij voorbaat evident is dat de steekproef van trendscholen een vrij specifiek karakter heeft willen we dit toch kort toelichten. De gerealiseerde steekproef stemt sterk overeen met de populatie wat betreft de sociaal-economische compositie en de schoolgrootte. Qua urbanisatiegraad kent de steekproef een oververtegenwoordiging van niet-stedelijke tot matig stedelijke gebieden, terwijl sterk en zeer sterk stedelijke gebieden ondervertegenwoordigd zijn. Scholen uit Noord- en West-Nederland zijn ondervertegenwoordigd, terwijl scholen uit Zuid-Nederland sterk oververtegenwoordigd zijn. Met dat laatste samenhangend is er een matig sterke oververtegenwoordiging van katholieke scholen en een ondervertegenwoordiging van protestantse en openbare scholen.

Verzamelde informatie

In de vragenlijst die werd voorgelegd aan schoolleiders lag de nadruk op kenmerken van de schoolorganisatie, uitgangspunten van nieuwe leer- en opvoedingsconcepten, initiatiefnemers, motieven, mate van invoering van nieuwe leerconcept, communicatie met ouders: wenselijkheid van de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept, verwachtingen naar ouders wat betreft het functioneren van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept, veranderingen in de betrokkenheid van ouders sinds de invoering van het nieuwe onderwijsconcept, ervaren knelpunten en effecten; zie Figuur 2.1.

Figuur 2.1 – Gevraagde informatie schoolleiders

<p>Schoolleiders</p> <p><i>Introductie</i> Invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept(en) op school.</p> <p><i>Uitgangspunten</i> Elementen uitgangspunten nieuwe leer- en opvoedingsconcepten.</p> <p><i>Initiatiefnemers</i> Initiatiefnemers invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept.</p> <p><i>Achtergronden</i> Motieven invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept. Mate van invoering nieuwe leerconcept. Communicatie met ouders: informeren en peilen mening van ouders over wenselijkheid invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept.</p> <p><i>Rol ouders</i> Uitgesproken verwachtingen naar ouders wat betreft het functioneren van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept.</p> <p><i>Knelpunten en oplossingen</i> Ervaren knelpunten bij invoering en/of functioneren van het nieuwe leerconcept, ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie, samenwerking met de lokale gemeenschap. <i>Effecten invoering nieuwe leerconcept en de rol van ouders</i> Veranderingen betrokkenheid ouders sinds invoering nieuwe onderwijsconcept. Uitspraken over de invoering van het nieuwe onderwijsconcept. Beoordeling en rapportcijfers voor relaties ouders en school.</p> <p><i>Algemene schoolgegevens</i> Aantallen ouders bij activiteiten op school betrokken. Samenwerking school met organisaties. Veranderingen van het leerlingenaantal sinds de invoering van nieuwe leervormen. BRIN-nummer of adres school.</p>

In de vragenlijst die werd voorgelegd aan leerkrachten lag het accent op contacten met ouders, contactvormen en mate van contact met ouders, visie op ouderbetrokkenheid en -participatie, verandering in contacten met ouders sinds de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept, kenmerken leerlingenpopulatie; zie Figuur 2.2.

Figuur 2.2 – Gevraagde informatie leerkrachten

<p><i>Contacten met ouders</i> Mate en manieren van contact met ouders voorafgaande aan invoering nieuwe leerconcept was en huidige situatie. Mate waarin men het eens is met uitspraken over ouderbetrokkenheid en -participatie. Verandering in contacten met ouders sinds de invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept.</p> <p><i>Achtergrondkenmerken</i> Achtergronden leerlingenpopulatie.</p>
--

2.2.4 Beschrijving case studies

Doel

In navolging van de typologie van varianten van nieuwe leerconcepten bij trendscholen (vgl. Ros, 2007) zijn 17 gevalstudies uitgevoerd om de onderzoeksvragen 4 en 5 te beantwoorden.⁸ Het doel was enerzijds verdiepend inzicht te verkrijgen in de ‘ins-and-outs’ van de rollen van ouders op scholen met een nieuwe leerconcept en de inbedding van deze scholen in de lokale gemeenschap zoals die waren geïdentificeerd binnen het survey. Anderzijds was het de bedoeling zo mogelijk goede voorbeelden van de relatie ouders en school te beschrijven, die van nut kunnen zijn voor scholen die in hun beleid meer aandacht willen schenken aan het optimaliseren van deze relatie.

Onderzoeksgroep

De selectie van de scholen heeft plaatsgevonden op basis van de gegevens uit het web-survey onder schoolleiders en gegevens van de onderwijsinspectie. In het survey onder schoolleiders waren vragen opgenomen over het aantal leerlingen, onderwijsconcept, een inschatting van de schoolleiders over de feitelijke gang van zaken wat betreft ouderbetrokkenheid en -participatie op hun school en de richting van de school. In Tabel 2.2 zijn de typerende kenmerken van de cases samengevat.

⁸ Oorspronkelijk was het de bedoeling om op basis van een analyse van het empirische materiaal uit dit onderzoek tot een typologie te komen. In de praktijk bleek echter dat scholen vooral allerelei mengvormen hanteerden. Om die reden is toen besloten uit te gaan van de extern geconstrueerde typologie van Ros (2007).

Tabel 2.2 – Geselecteerde verhelderende practices voor de casestudies

School	Plaats	Leerlingen aantal	Onderwijsconcept	Ouders*	School- type**	Rich- ting	Ge- subsi- dieerd
<i>a. Onderwijsvormen afgestemd op individuele niveau en behoeften van leerlingen</i>							
1. 't Kruisrak	Bunschoten	149	Adaptief onderwijs/ coöperatief leren	++	3	Op	+
2. De Horizon	Harmelen	155	Adaptief onderwijs/ fasenonderwijs	++	2	Op	+
<i>b. Onderwijsvormen gericht op verwerving van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden</i>							
3. St. Jozef	Lithoijen	129	Coöperatief onderwijs	++	1	RK	+
4. Hasselbraam	Etten-Leur	397	Zelfstandig leren	++	2	RK	+
5. De Brug	Nieuwerbrug	200	Zelfstandig leren & techniek	++	1	PC	+
6. Waterrijk	Utrecht	53	Ontwikkelingsgericht onderwijs	++	1	PC	+
7. St. Martinus	Baak	114	Ervaringsgericht onderwijs/ Baakse Beek Onderwijsmodel; lerende organisatie; meervoudige intelligentie	++	2	RK	+
8. KinderCampus	Hilversum	126	Ervaringsgericht onderwijs	++	1	Op	+
<i>c. Onderwijsvormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen</i>							
9. De Klaverweide	Almere	310	Natuurlijk leren/ meervoudige intelligentie	++	2	Op	+
10. Wittering.nl	Rosmalen	150	'Natuurlijk leren'/ kernconcepten/partnerschap met ouders	++	2	RK	+
11. Iederwijs Hakuna Matata	Horst	9	Levensecht leren/ mogelijkheden voor ouderparticipatie	++	1	AB	+
12. Iederwijs Wonderwijs	Apeldoorn	29	Levensecht leren/ strenge selectie ouders en kinderen	+-	1	AB	-
13. Iederwijs Betuwe	Tiel	18	Levensecht leren/ leerlingen grote invloed inrichting school	+-	1	AB	-
14. De Ruimte	Soest	40	Democratisch onderwijs	+-	1	AB	-
15. De Boog	Rotterdam	180	Brede school dagarrangementen/ natuurlijk leren	++	3	Op	+
16. Talmaschool	Rotterdam	234	Brede school dagarrangementen/ levensecht leren	++	3	PC	+
17. Blijvliet	Rotterdam	233	Brede school/ levensecht leren/ Wanitaconcept met authentiek leren	++	3	Op	+

* ++ = betrokkenheid en ouderparticipatie; +- betrokkenheid en geen ouderparticipatie.

** 1 = niet-achterstandsschool; 2 = autochtoon, achterstandsschool; 3 = allochtoon, achterstandsschool.

Verzamelde informatie

Per school zijn relevante (beleids)documenten bestudeerd (schoolgidsen, jaarverslagen en reglementen) en diepte-interviews gehouden met schoolleiders. Daarnaast is een groot aantal gesprekken gevoerd met voorzitters van besturen, (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraden, ouderraden, contactouders en klasse-ouders, en ouders in ouderpanels en –commissies (afhankelijk van de organisatiestructuur). Ook zijn er nog gesprekken gevoerd met ‘doorsnee’ ouders, leerlingen en (project)begeleiders (zoals OBD). De gesprekken met (vertegenwoordigers van) ouders waren van belang om niet een mogelijk eenzijdig beeld te krijgen (vanuit schoolleiders) van functioneren van de nieuwe leerconcepten en de rol van ouders daarbij (vgl. Smit e.a., 2005). De interviews zijn door de onderzoekers gehouden. Het veldwerk is afgerond in november 2007. Tabel 2.3 geeft een overzicht van de aantallen gesprekken per respondentcategorie.

Tabel 2.3 – Achtergronden respondenten, naar school (in aantallen)

	Bestuur/ directie	Leraren/ onderwijs- assistenten	Leer- lingen	MR/ou- derraad	Contact/ klasse- ouders	Doorsnee ouders	Begelei- dings- instelling	Totaal
1. 't Kruisrak	1	1	2	1	-	2	-	7
2. De Horizon	1	1	2	1	-	1	1	7
3. St. Jozef	1	1	3	-	1	2	1	9
4. Hasselbraam	2	2	1	1	1	4	1	12
5. De Brug	1	1	-	-	-	1	-	3
6. Waterrijk	1	1	-	1	-	2	1	6
7. St. Martinus	1	2	2	1	1	1	1	9
8. KinderCampus	1	2	-	-	-	2	-	5
9. De Klaverweide	2	4	4	-	1	4	1	16
10. Wittering.nl	1	3	4	1	1	4	1	15
11. Iederwijs Hakuna Matata	1	2	-	-	-	1	-	4
12. Iederwijs Wonderwijs	1	1	-	-	-	2	-	4
13. Iederwijs Betuwe	2	2	-	-	-	1	-	5
14. De Ruimte	1	2	2	-	-	1	-	6
15. De Boog	1	3	4	2	1	4	1	16
16. Talmaschool	3	2	4	2	1	4	1	17
17. Blijvliet	1	2	4	1	1	4	1	14
Totaal	22	32	32	11	6	40	10	155

Bij de topiclijst voorgelegd aan het management lag het accent op kenmerken van de schoolorganisatie: de visie van het management op de relatie tussen het omgaan met ouderbetrokkenheid/ouderparticipatie en het beleid betreffende de vormgeving van leerlingenparticipatie. In de topiclijsten voor de voorzitters/secretarissen bestuur/(G)MR en ou-

derraad werd gefocust op het functioneren van de geïnstitutionaliseerde ouderparticipatie (knelpunten, verbeterpunten) en op sterke en zwakke punten van de gehanteerde ouderparticipatiemodellen. In de topiclijsten voor de leerkrachten en de topiclijsten voor de ouders lag het accent op de ervaringen met ouderbetrokkenheid/ouderparticipatie; zie Figuur 2.3.

Figuur 2.3 – Gevraagde informatie

<p>Directie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie</i>: Hoe sluiten visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en de schoolorganisatie op elkaar aan; welke keuzes zijn er gemaakt en welke prioriteiten heeft het bestuur/management in verband met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie? Welke taakopvatting heeft het bestuur en directie? Welke aspecten van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie worden gestimuleerd in verband met verhogen van onderwijskansen van achterstandsleerlingen? Hoe geeft het bestuur en directie richting aan ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie? - <i>Beleidsvorming</i>. Hoe verloopt de concrete vormgeving van de ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de beleidsvorming Welke typen resultaten streeft men na? - <i>Toegevoegde waarde</i>. Wat is de meerwaarde van het gekozen model van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (materieel, inhoudelijk, kwalitatief)? - <i>Problemen</i>. Wat zijn de gesignaleerde problemen bij de vormgeving en realisatie van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en welke oplossingen zijn hiervoor gevonden? - <i>Voor- en nadelen</i>. Welke voor- en nadelen heeft het gehanteerde modellen van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie? <p>Voorzitters bestuur/(G)MR en ouderraad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Samenstelling</i>. Samenstelling bestuur, (G)MR en ouderraad: volgens het reglement en het feitelijk aantal ouders, knelpunten ten aanzien van de bezetting. - <i>Communicatie</i>. Interne en externe communicatie, frequentie overleg met andere organen, relatie met de directie en bevoegd gezag, rol ouders in bestuur/(G)MR en ouderraad bij verbetering van het onderwijs. - <i>Faciliteiten/voorzieningen en scholing</i>. Budget, cursussen, knelpunten. - <i>Werkwijze/taakopvatting</i>. Aandacht voor processen en inhoud, typen resultaten die men nastreeft. <p>Coördinatoren, contactouders, sleutelouders/leerkrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. <p>Leerkrachten en ouders</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen met ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Oordelen het leerconcept, samenwerking ouders, school en gemeenschap <p>Begeleidingsinstellingen, leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen met nieuwe leerconcepten, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.
--

Analyse

De kwalitatieve analyses hadden tot doel de factoren te beschrijven die een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de samenwerking tussen ouders en school wat betreft de invoering en het functioneren en het slagen van een nieuw leerconcept. De output van dit onderdeel is per variant van een samenwerkingsrelatie beschreven en diende mede als input voor de expertraadpleging.

2.2.5 Expertraadpleging⁹

De survey-resultaten en gevalsbeschrijvingen zijn met enkele tientallen experts op het gebied van ouders-school-gemeenschapsrelaties bediscussieerd: experts op het gebied van ouders-school, beleidsmedewerkers, vertegenwoordigers van besturen-, schoolleiders-, leraren-, ouderorganisaties, en ondersteuningsinstellingen. Belangrijkste doelstellingen waren: reflectie op de onderzoeksresultaten en inventariseren hoe de onderzoeksbevindingen kunnen worden geplaatst binnen het theoretische kader en toepasbaar kunnen worden gemaakt voor de onderwijspraktijk (Krueger & Casey, 2000). De resultaten van deze ronde zijn verwerkt in het onderzoeksverslag. Daarnaast zijn ze in artikelvorm verwerkt in een bundel die in 2008 zal verschijnen (Smit, 2008).

2.3 Verdere opbouw van het rapport

In het volgende hoofdstuk worden ontwikkelingen in de relatie ouders-school in internationaal perspectief beschreven. In hoofdstuk 4 en 5 wordt ingegaan op de websurveys onder directeuren en leerkrachten met betrekking tot de relatie ouders en school. In hoofdstuk 6 worden de gevalsstudies uitvoerig beschreven en komen praktijkvoorbeelden van succesvolle ouderbetrokkenheid aan de orde.

9 Oorspronkelijk was het de bedoeling de resultaten van het onderzoek in een interactieve focusgroep te bespreken. Daar is gaandeweg het onderzoek en op basis van voortschrijdend inzicht en organisatorische redenen van afgeweken en is voor een meer individuele benadering via expertraadpleging gekozen.

3 Ontwikkelingen relatie ouders-school in internationaal perspectief

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de ontwikkelingen in nieuwe relaties tussen ouders en school in internationaal perspectief. We schetsen in paragraaf 3.2 variaties in nieuwe relaties zoals die in een aantal landen voorkomen. In paragraaf 3.3 geven we inzicht in de achtergronden van de samenwerking tussen school en ouders. In paragraaf 3.4 laten we zien hoe het concept ‘educatief partnerschap’ internationaal gehanteerd wordt om de relatie tussen school en ouders aan te duiden. Barrières in de samenwerking tussen school en ouders, ontwikkelingen in de betreffende landen en de impact hiervan staan verwoord in paragrafen 3.5, 3.6 en 3.7. Particulier onderwijs, innovatieve onderwijspraktijken en thuisonderwijs komen aan de orde in de paragrafen 3.8, 3.9 en 3.10. In paragraaf 3.11 vatten we het hoofdstuk samen.

3.2 Relatie ouders en school

Ouders

Ouders zijn in alle landen in West-Europa en de Verenigde Staten de eerstverantwoordelijken voor het levensonderhoud en de opvoeding van het kind. De overheid bemoeit zich niet met de inhoud van de opvoeding. In internationale verdragen als de Europese Verklaring van de Rechten van de Mens is het primaat van ouders vastgelegd bij de opvoeding en de keuze van het geschiktste onderwijs voor hun kinderen. Er wordt van uitgegaan dat ouders hun kinderen op school voorbereiden, ze begeleiden en opvoeden, en zorgen voor een pedagogisch klimaat ten gunste van het leerproces en van het gedrag van het kind op school (Bastiani & Wolfendale, 1996; Epstein, 2001; Van der Hoeven-van Doornum & Laemers, 2001; Macbeth e.a., 1984; Smit & Driessen, 2007).

De school

De school vormt de verbindingsschakel naar de toekomstige arbeidsparticipatie en maatschappelijke deelname. Het onderwijs bereidt leerlingen voor op hun toekomst: in werk, privé-leven en maatschappij. De voorbereiding op arbeid als taak van het onderwijs is zeker wat betreft kennis en vaardigheden (‘kwalificaties’) in bijna alle landen weinig omstreden. De voorbereiding op het maatschappelijk functioneren is altijd als een taak van het onderwijs opgevat, maar heeft in de loop der jaren wisselende aandacht en een

uiteenlopende invulling gekregen. De voorbereiding op werk, privé-leven en maatschappij zijn analytisch wel te onderscheiden, maar in de onderwijspraktijk lopen deze domeinen door elkaar. Bovendien vindt er transfer plaats tussen de domeinen van kennis, vaardigheden en attitudes (Klaassen, 1999; Klaassen & Smit, 2001; Klaassen e.a., 2005; Veugelers & De Kat, 2001).

De jeugd als een aparte levensfase

Het idee en de praktijk van de jeugd als een aparte levensfase, die afgeschermd moet worden van de wereld van het werk en speciaal ingericht moet worden voor de vorming van jeugdigen, bij voorkeur door massale scholing, is nog steeds voorbehouden aan door het Westen beïnvloede en welvarende gemeenschappen. Alleen in Noord-Amerika, Europa en Japan is dit model van de moderne kindertijd ver en volledig doorgevoerd. Deze samenlevingen zijn in staat geweest om scholing voor vrijwel alle kinderen te realiseren. Massascholing is in de meeste Westerse samenlevingen niet meer dan een eeuw oud. Het loskoppelen van de wereld van het werk en die van de jeugd is in onze huidige samenleving alleen maar verder doorgevoerd door jongeren steeds langer op school te houden en steeds hogere eisen te stellen aan hun ontwikkeling en vorming (Bronneman-Helmers, 2006). Was de jeugd als aparte levensfase aanvankelijk voorbehouden aan kinderen uit de hogere klassen, de introductie van de kindervetten (arbeidsverbod, leerplicht, jeugdbescherming) begin twintigste eeuw betekende dat ook kinderen uit de lagere sociale klassen een jeugdperiode op school gingen doorbrengen. De school nam een steeds belangrijker plaats in het leven van kinderen in. Toch konden kinderen ontsnappen aan de invloed van het gezin en de school. Door een te krappe behuizing en het buitenshuis werken van de moeder, speelden arbeiderskinderen vaak op straat. Of ze werden aan elkaar overgelaten in een verlaten huis (Dasberg, 1975). Vanuit de vaststelling dat ouders de naschoolse bezigheden van hun kinderen niet zinvol stuurden, kreeg het ‘derde opvoedingsmilieu’ (welzijn) in Westerse samenlevingen steeds meer vorm (De Winter, 2000).

Het schoolse leren

Het *schoolse leren* kenmerkt zich door het ontbreken van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Leerlingen zijn daarvan als het ware tijdelijk vrijgesteld. Het leerproces vindt plaats in een speciaal daartoe gecreëerde omgeving en staat los van de noodzaak tot ‘nuttige’ productie (Wertsch, Minick & Arms, 1984). Het fouten durven maken en het leerproces blootstellen aan het toezien en toetsend oog van de leerkracht is een voorwaarde om dit systeem te laten functioneren. De beoordeling (positief en negatief) van de leerkracht wordt daarmee een externe bron van motivatie en controle die noodzakelijk is om vormen van ‘authentieke’ controle en motivatie te vervangen (De Haan & Pels, 2007).

Machtsbalans tussen volwassenen en kinderen

Gedurende de laatste decennia is de machtsbalans tussen volwassenen en kinderen thuis en op school, onder invloed van ingrijpende culturele veranderingen, sterk gewijzigd ten voordele van de laatsten (Du Bois-Reymond, Buchner, Kruger, Ecaruis & Fuhs, 1994; Smit & Doesborgh, 2001; De Swaan, 1979). Kinderen worden meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties in de klas. De individualisering en informalisering in de onderlinge verhoudingen dragen ertoe bij dat ook de leerkracht geen vanzelfsprekende autoriteit meer heeft. Ordeproblemen komen meer voor in een culturele context waarin autoritaire controle geen dominante socialisatiemethode meer is (Elliott, Hufton, Illushin & Lauchlan, 2001). Dit tekent zeker de situatie in Nederland (Pels, 2000; Rispens, Hermanns & Meeus, 1996), waarin een assertieve omgangscultuur is ontstaan die de kans op onderlinge botsingen vergroot (Van den Brink, 2002). Er ontstaat een toenemende kloof tussen school en de privésfeer waarin kinderen meer autonoom zijn en meer keuzen hebben, zeker waar op scholen eenrichtingsverkeer en top-down kennisoverdracht domineert. In deze context is het moeilijker om de legitimiteit van school en motivatie van leerlingen te handhaven (Prout, 2000). Voor leerkrachten brengen deze ontwikkelingen een pedagogische taakverzwaring mee. Velen worstelen met de vraag hoe hun gezag te handhaven en gelijktijdig tegemoet te komen aan de nieuwe individualiseringseisen (Dieleman, 2000).

Functies van het onderwijs

In de West-Europese landen en de Verenigde Staten wordt doorgaans prioriteit gegeven aan de kwalificerende functie van het onderwijs: het voorbereiden op de arbeidsmarkt via kennisoverdracht en het behalen van diploma's (Bronfenbrenner, 1986; Driessen e.a., 2008; Harkavy & Blank, 2002; MacBeath, 2003; Macbeth, 1995; Office for Standards in Education, 2000). Als reactie hierop is er de afgelopen jaren (weer) meer aandacht gekomen voor waarden en normen op school en voor de school als beroeps- en leefgemeenschap (Klaassen, 1996; Klaassen, Theunissen, Van Veen & Slegers, 1998; Vrieze, Mok & Smit, 2003). Met name in de Verenigde Staten en Engeland richt het waardenvormend onderwijs zich niet alleen op kennis en vaardigheden, maar ook op het ontwikkelen van attitudes en meningen. Een centraal begrip hierbij is betrokkenheid ('care'). Leerlingen moeten naast het verwerven van vaardigheden ook de bereidheid ontwikkelen om deze vaardigheden voor de samenleving in te zetten. Sociale betrokkenheid wordt bevorderd via een intensieve samenhang van binnen- en buitenschools leren. Van scholen wordt veelal verwacht dat zij in samenwerking met de lokale overheid ook een bijdrage leveren aan het functioneren van de school binnen de wijk, de buurt (Apple & Beane, 1996; Driessen e.a., 2008; O'Hair, McLaughlin & Reitzug, 2000; Smit e.a., 2007).

In de Verenigde Staten is er een krachtige, wat nationalistische beweging om onderwijs te gebruiken om 'Amerikanen' op te voeden. Onderwijs is meer dan opleiding voor de

arbeidsmarkt, het heeft ook een opvoedende taak. De Amerikaanse onderwijsfilosoof Dewey (1909, 1938) heeft de grondslag gelegd voor democratisch onderwijs: de school moet een bijdrage leveren om democratische burgers op te leiden. 'Civics' is dan op bijna alle scholen een verplicht vak. Ondanks de scherpe selectie in het Amerikaanse onderwijs is vorming een belangrijk doel. Ieder individu moet zich kunnen ontplooiën. De Amerikaanse scholen zijn daardoor doordrenkt van opvoedende taken: het vormen van Amerikaanse burgers die zelfstandig hun eigen leven vorm kunnen geven en actief kunnen participeren in de samenleving ('Democratic Education').

Scholen in West-Europa zijn veelal instellingen die primair kennis overdragen. Centrale toetsen en examens dwingen scholen kennisoverdracht centraal te stellen. In bijna alle landen is het prestatiedenken de afgelopen twintig jaar versterkt en zijn regelmatig onderwijsvernieuwingen ingevoerd, waardoor de socialiserende rol van scholen enigszins in de knel is gekomen. Er is innovatiemoedigheid ten aanzien van de permanente druk op vernieuwing van bovenaf opgetreden. De 'practioners knowledge' staat op dit moment centraal.

Een belangrijk element van het Nederlandse onderwijs is het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs. Sommige scholen ervaren de Inspectie echter als een belemmering. De kwaliteitsbewaking door de Inspectie wordt weliswaar belangrijk geacht, maar de scholen ondervinden soms dat die controle eenzijdig op taal en rekenen wordt gericht en dat andere vakken en opleidingsaspecten niet aan de orde komen. De scholen zijn bereid aan te tonen dat zij kwaliteit leveren, maar de door de Inspectie gehanteerde middelen zijn meer gericht op het gehanteerde onderwijsmateriaal dan op bewijzen van het bereikte niveau. Scholen ervaren deze controle als wantrouwen. Zij hebben behoefte aan een controle gebaseerd op samenwerking waarmee zij samen met de Inspectie methoden en criteria kunnen ontwikkelen om de kwaliteit van de opleiding te onderzoeken (Dolk, 2007).

3.3 Samenwerking tussen school en ouders

Hoe verhouden onderwijs en opvoeding zich tot elkaar? De laatste jaren zijn in veel landen initiatieven ontwikkeld om het aanbod van onderwijs en welzijnswerk beter op elkaar af te stemmen en aanzetten te geven voor samenwerking tussen school, ouders en lokale gemeenschap. Daarbij zijn wettelijke maatregelen genomen die de positie van ouders beogen te versterken (Epstein, 2003; OECD, 1997; Vermeulen & Smit, 1998). Ouders hebben in Nederland sinds 1981 door de invoering van de Wet medezeggenschap onderwijs een formele grondslag voor gereguleerde inspraak. Dat deze wet de geleding ouders in de MR een plaats toekende was mede op te vatten als een erkenning van hun opvoedkundige verantwoordelijkheid (Akkermans, 1987). In de VS heeft de PTA (Natio-

nal Parent Teacher Association) in 1997 een statement opgesteld over rechten en plichten van ouders, inclusief het recht dat ouders als ‘full partners’ ook medezeggenschap dienen te hebben.

Taken en verantwoordelijkheden

Een belangrijk element in de afstemming tussen activiteiten van de school en ouders is hoe leraren, ouders en leerlingen aankijken tegen de ‘opvoedende’ taak van de leraar en de ‘onderwijzende’ taak van de ouders (Cutler, 2000; Epstein, 1987; Henderson, 1988; Onderwijsraad, 2003b; Smit e.a., 2007). In Nederland en andere Westerse landen legt men, zoals gezegd, het primaat van de opvoedingsverantwoordelijkheid bij de ouders. De taakverdeling is veelal duidelijk. De school onderwijst, de ouders voeden op. Tussen allochtone en autochtone ouders zijn echter (grote) verschillen in de wijze waarop de opvoedingsverantwoordelijkheden worden ervaren (Driessen, 2002, 2003; Driessen & Doesborgh, 2003a, b). Studies van Driessen en Bezemer (1999), Onderwijsraad (2003b), Pels (2000) en Smit, Driessen en Doesborgh (2004) laten zien dat de verantwoordelijkheid voor waarden en normen primair bij ouders en leerlingen wordt neergelegd. De intellectuele ontwikkeling wordt als een taak van de school gezien. De verantwoordelijkheid voor gedragsproblemen wordt door ouders veelal beschouwd als de verantwoordelijkheid van de school (Van Oord & Schieven, 2003; Vrieze, Tiebosch & Van Kessel, 2000), terwijl leraren deze verantwoordelijkheid voor problemen bij ouders neerleggen (Krumm, 1994; Krumm & Weiss, 2000).

Scholen werken hun visie op ouderbetrokkenheid niet altijd voldoende uit in helder beleid (De Weerd & Krooneman, 2002; De Wit, 2008). De verwachtingen die de school van ouders heeft worden hierdoor ook weinig expliciet naar hen gecommuniceerd (Smit e.a., 2007). Onuitgesproken verwachtingen van ouders over het doel en resultaat van de school kunnen diverse onderwijsvernieuwingen dwarszitten. In de geëscaleerde onderwijsvernieuwingsstrijd in de Verenigde Staten komt dit onder andere tot uiting bij de redenen waarom ouders kinderen thuis onderwijs geven (‘home schooling’) of naar ‘for-profit scholen’ brengen. Deze laatste scholen hebben een uitgesproken onderwijsdoel en communiceren dit krachtig naar de ouders. Een andere aanpak is te vinden bij scholen die gesubsidieerd worden door de Bill & Melinda Gates Foundation. Hier probeert men juist een omgeving te creëren waarin leerlingen uitgedaagd worden met voor hen relevante activiteiten (Onderwijsraad, 2007b).

Scholen kunnen met ouders als ‘bondgenoten’ gaan samenwerken. Daarnaast kunnen scholen een aanbod ontwikkelen voor ouders, zoals opvoedingsondersteuning en taalcurricula (Emmelot & Van der Veen, 2003). Om de samenwerking tussen ouders en school te duiden worden verschillende termen gebruikt. Zo spreekt men over ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie, school-gezinrelaties en educatief partnerschap (Epstein, 2001; Macbeth, 1993; Smit, Moerel & Slegers, 1999).

3.4 Educatief partnerschap

Internationaal wordt steeds vaker het begrip ‘partnerschap’ gehanteerd als een bruikbaar concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen scholen, opvang, ouders en de lokale gemeenschap vorm te geven (Epstein, 2001; Ho Sui Chu, 2007; Montandon, 1997; Ravn, 2003). Partnerschap is dan op te vatten als een proces waarin de betrokkenen eropuit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen de eigen bijdrages zo veel mogelijk op elkaar af te stemmen, met als doel het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen (Davies & Johnson, 1996; Martinez-Gonzalez & Rodriguez-Ruiz, 2007).

Ouders en school als educatieve partners betekent tweerichtingsverkeer in de communicatiestromen. Enerzijds gaat het om meer betrokkenheid van ouders bij wat er in de school gebeurt, anderzijds gaat het ook om een meer gezinsgerichte versterking van oudervaardigheden door de school. Het zou een proces dienen te zijn waarin de partners eropuit zijn elkaars vaardigheden te versterken en wederzijds te ondersteunen, zodat de resultaten voor de leerlingen een verbetering betekenen (Epstein, 2001). Om dit proces vorm te geven worden diverse activiteiten genoemd die weliswaar afzonderlijk vorm geven aan partnerschap tussen ouders en school, maar die sterk van elkaar verschillen. Zo worden activiteiten die uiteenlopen van het bieden van thuisondersteuning door scholen aan ouders, ondersteuning bij leeractiviteiten in de klas (bv. leesmoeders), ouderavonden, het verrichten van hand- en spandiensten door ouders op school (bv. bij vieringen) tot aan formele participatie van ouders in schoolbesturen en medezeggenschapsraden en het integraal aanbieden van diensten aan de lokale gemeenschap, allemaal geschaard onder partnerschap. Daarnaast bestaan er verschillende praktijken van samenwerkingsverbanden van school en ouders die voortkomen uit de uiteenlopende wijzen waarop ouderbetrokkenheid wordt vormgegeven (Deslandes & Rousseau, 2007; Slegers & Smit, 2003; Smit, Mensink, Doesborgh & Van Kessel, 2000).

In de meeste Europese landen verschaffen scholen informatie over de schoolactiviteiten en de vorderingen van de kinderen. Gemiddeld zijn er per jaar twee bijeenkomsten voor de groep waarin het kind zit (Bogdanowicz, 1994; Macbeth, 1989). De bedoeling van dergelijke communicatie is doorgaans ouders op de hoogte te stellen van waar de kinderen mee bezig zijn en het uitwisselen van informatie over vorderingen, welbevinden, klachten en problemen. Ouders vinden dat ze doorgaans redelijk goed geïnformeerd zijn (Bogdanowicz, 1994; Epstein 2001; Macbeth, 1989; Smit, Driessen & Doesborgh, 2002). Een veel gehoorde klacht is dat scholen in de regel alleen informatie droppen in plaats van communiceren over onderwerpen die ouders van belang vinden, dat de informatieverstrekking te veel gericht is op de doorsnee-ouder en dat men te weinig oog heeft voor groepen allochtone ouders en ouders met probleemkinderen. Over het algemeen hebben scholen in het buitenland, in tegenstelling tot scholen in Nederland, weinig aandacht voor

het stimuleren van ouders om actief iets voor de school te doen (Epstein, 1995a; Levin & Belfield, 2002).

Feitelijke betrokkenheid van ouders bij onderwijs

Internationaal gezien blijkt dat de betrokkenheid van ouders in het basisonderwijs veel groter is dan in het voortgezet onderwijs (Bogdanowicz, 1994; Macbeth e.a., 1984; Vogels, 2002). Ouders zeggen meestal een partnerschap met de leerkracht van belang te vinden. Ook bezoekt de overgrote meerderheid van de ouders ouderavonden en rapportbesprekingen (Macbeth e.a., 1984). Met name ouders in het basisonderwijs voelen zich mededeskundigen en kunnen als gevolg daarvan in hun ogen dan ook makkelijk naast leerkrachten staan (Vogels, 2002). Met betrekking tot het voortgezet onderwijs zien ouders de leraren primair als de professionele deskundigen en erkennen dat ook. Ouders vinden zichzelf niet deskundig om de kwaliteit van de leraren in het voortgezet onderwijs te beoordelen en gaan in hun denken uit van de expertise van de leraar (Montandon, 1997).

Ongeveer de helft van de ouders (met name moeders) met kinderen in het basisonderwijs in Nederland verricht activiteiten die aangemerkt kunnen worden als informele dienstverlening. Ook blijkt dat als ouders actief zijn in de school, ze dan op meerdere fronten (zowel informeel als formeel) actief zijn (Vogels, 2002). In vergelijking met andere landen zijn in Nederland relatief veel ouders actief betrokken bij activiteiten op groeps- en schoolniveau (Crozier, 2000; OECD, 1997; Ravn, 1994; Verhoeven, Devos, Staassen & Warmoes, 2003).

Een selecte groep beter opgeleide autochtone ouders is doorgaans betrokken bij het bestuur en beleid van de scholen (Crozier, 2000; Davies, 2003; European Commission, 2002; Krumm, 1994; Smit e.a., 2007; Vincent, 1996). Opmerkelijk is dat in Nederland bijna eentiende van de ouders nooit de school bezoekt, terwijl in de VS bijna eenderde van de ouders nooit gehoor geeft aan het verzoek om met de leerkracht van gedachten te wisselen. Andere Westerse landen zitten ertussenin (Bogdanowicz, 1994; OECD, 1997; Smit, Doesborgh & Van Kessel, 2001; U.S. Department of Education, 1998). In Nederland wordt een onderscheid gemaakt tussen meer 'actieve' en 'passieve' ouders, of 'enthousiaste' en meer 'zwijgzame'. 'Silent' ouders zijn ook in de internationale literatuur te vinden (Epstein, 2001; Sanders & Epstein, 1999; Veugelers & De Kat, 2001; Vogels, 2002). De variatie in ouderbetrokkenheid lijkt samen te hangen met de sociaal-economische positie en etniciteit van ouders en de houding van de school ten aanzien van ouderbetrokkenheid (Vincent & Martin, 2002). Allochtone ouders hebben doorgaans een marginale positie binnen de schoolorganisatie (Driessen, 2000; Smit & Driessen, 2005; Smit e.a., 2007; Vogels, 2002).

3.5 Barrières in de samenwerking tussen school en ouders

Er bestaat een aantal barrières in de praktijk die het realiseren van succesvolle en duurzame samenwerking tussen ouders en school bemoeilijken. Een eerste belangrijk knelpunt vormt hierbij de opvattingen die leerkrachten hebben over hun rol als leerkracht. Uit kwalitatief onderzoek naar de ervaringen en emoties van leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs met ouders in Canada blijkt, dat communicatie tussen leerkrachten en ouders moeizaam verloopt wanneer leerkrachten zichzelf zien als een 'expert' (Lasky, 2001). Deze 'leerkracht-als-expert'-opvatting creëert veelal een hiërarchie van waarden, kennis en status die invloed heeft op de bereidheid van leerkrachten om met ouders samen te werken. Als gevolg hiervan ervaren leerkrachten positieve gevoelens en goede samenwerkingsrelaties met ouders die het eens zijn met hun professionele oordeel en eenzelfde opvatting hebben over wat goed is voor het kind. Problematischer wordt het als ouders het oordeel van leerkrachten kritisch bevragen of, sterker nog, het er oneens mee zijn. Dit leidt bij leerkrachten die zichzelf als een 'expert' zien tot allerlei negatieve gevoelens en tot grote weerstand en strijd. Verschillen in opvattingen tussen ouders en leerkrachten over de professionaliteit van leerkrachten kan zo dus de samenwerking bemoeilijken (Crozier, 2000; Cutler, 2000; David, 2003; Nuutinen, 2001; Todd & Higgins, 1998).

In Frankrijk en Duitsland is minder dan bij de andere Westerse landen een cultuur van 'partnership' te bespeuren. Leerkrachten houden het liefst een 'professionele' afstand tot de ouders. De afhankelijkheid van ouders als 'leveranciers' van leerlingen wordt in deze landen door de leerkrachten als problematisch ervaren. Leerkrachten en ouders trekken soms gezamenlijk op, maar alleen zolang leerkrachten daar profijt van hebben. Een ontwikkeling in veel landen is dat scholen projecten starten om de betrokkenheid van ouders te vergroten en dat scholen en ouders zich wel steeds meer als partners gaan opstellen (Davies, 1999; Köhler, 1994; Melzer, 1987; Melzer, Hannich & Olunczek, 1996; Montandon, 1997; Montandon & Perrenoud, 1998).

Cultuurverschillen tussen gezin en school, gebrek aan samenwerking of conflictueuze relaties gelden als potentiële risicofactoren voor de ouderbetrokkenheid. De sterk op de hogere sociaal-economische milieus gerichte opvattingen van leerkrachten over de gewenste ouderlijke ondersteuning (ouder als 'supporter') en over onderwijs kunnen de communicatie en samenwerking met ouders in de weg staan (Bakker, Stoep, Van der Heuvel & Bouts, 2002; Booijsink, 2008; Epstein 1995a; Hood, 2001; Jungbluth, 2002; Sanders & Epstein 1998; Van der Wolf & Beukering, 2001). Zo neigen leerkrachten en scholen tot de opvatting dat gezinnen die niet aan deze middenklasse-gezinsnorm voldoen, minder in staat zijn om hun kinderen goed op te voeden. Deze ouders worden dan ook niet altijd echt serieus genomen en worden bovendien als lastig ervaren als ze niet het opvoedingsgedrag laten zien dat leerkrachten en scholen van belang achten voor kin-

deren ('ouder als probleem'). Daarnaast hebben deze opvattingen tot gevolg dat leerkrachten en scholen doorgaans weinig oog hebben voor andere cultureel- en milieuspecifieke definities van ouderbetrokkenheid. Daarbij komt dat er onder allochtone ouders sterke gevoelens van incompetentie leven waarmee weinig rekening wordt gehouden door de schoolleiding en leerkrachten (Smit, Driessen & Doesborgh, 2004). Ook blijkt de beeldvorming van leerkrachten over de betrokkenheid van ouders samen te hangen met de inschattingen van leerkrachten over de sociaal-economische status van ouders en de te verwachten prestaties van leerlingen (Booijink, 2007; Jungbluth, 2003).

Zoals al eerder aangegeven vinden ouders uit lagere sociaal-economische milieus en van allochtone afkomst het moeilijk om goed te communiceren met de school en hun zorgen bespreekbaar te maken. Ze voelen zich minder welkom en ervaren daardoor een zeer hoge drempel in het contact met school. Kortom: in de praktijk lijkt het idee van partnerschap, waarbij sprake is van een relatie die gebaseerd is op wederzijdse respect, vertrouwen en gedeelde belangen nog een ver ideaal (Dunham & Varma, 1998; Eldering, 2002; Hermans, 1998; Lahaye, Nimal & Couvreur, 2001; Onderwijsraad, 2003c; Van der Wolf, 2003; Van Loggem & Autar, 2002).

Tenslotte: het streven naar meer ouderbetrokkenheid vertalen schoolteams op achterstandsscholen vaak vooral in groepsactiviteiten voor ouders, zoals cursussen opvoedingsondersteuning of een ouderkamer. De individuele school-oudercontacten en het verbeteren daarvan, krijgt doorgaans veel minder aandacht. Opvallend is daarbij dat tijdens deze contacten onderwerpen als de thuissituatie, de opvoeding op school en thuis, en de onderwijsondersteuning van ouders maar weinig structureel aan bod komen. Dit zijn juist de onderwerpen waarbij de onderlinge uitwisseling en afstemming het meest tot uiting komen (Booijink, 2008).

De voorgaande elementen worden in hun onderlinge samenhang samengevat in Matrix 3.1.

Matrix 3.1 - Enige verschillen in de relatie ouders-school-gemeenschap tussen enkele landen

	Nederland	Vlaanderen	Duitsland	Engeland	Frankrijk	Zweden	VS*
Taak school	Kennisoverdracht centraal: weinig aandacht sociale vaardigheden, waarden en normen.	Kennisgericht, disciplinerend.	Kennisoverdracht en een traditie van aandacht voor 'Bildung'.	Kennisoverdracht.	Kennisoverdracht.	Naast de kernvakken veel aandacht voor sociale vaardigheden. Zelf innovaties ontwerpen en vormgeven.	School heeft naast kennisoverdracht ook een opvoedende taak, 'civics' is een examenvak.
Taak ouders	Kind opvoeden en ondersteunen bij onderwijs als partner van de leerkracht. Via diverse gremia (bestuur, mr, ouderaad) invloed.	Kind opvoeden. Verantwoorde schoolkeuze maken. Inspraak is beperkt.	Kind opvoeden. Ouders steeds meer als partner van school. Inspraak via klassen- en schoolraad.	Kind opvoeden en verantwoorde schoolkeuze maken als consument. Via schoolbestuur schoolbeleid mee bepalen.	Kind opvoeden. Ouders en school zijn gescheiden werelden. Inspraak via klassen- en schoolraad.	Partnerschap ouders en school. Via schoolbestuur schoolbeleid mee bepalen.	Scholen verwachten van ouders support om thuis een bijdrage te leveren aan schoolsucces. Via schoolbestuur invloed en via 'charterschools'.
Taak gemeenschap	In de meeste grote steden projecten gericht op brede scholen.	Beperkt.	Beperkt. Enkele 'Ganztagsschulen'.	Beperkt, projectmatig.	Geen.	Scholen als gemeenschapshuis en opvang van kinderen.	Traditie scholen als 'communities' voor opvang en onderwijs.
Onderwijs, opvoeding en opvang	Bijna overal aanbod van voorschoolse opvang, naschoolse opvang in opkomst.	Ruim aanbod voorschoolse opvang.	Ruim aanbod voorschoolse opvang.	Ruim aanbod voorschoolse opvang.	Groot aanbod voorschoolse opvang.	Redelijk groot aanbod voor- en naschoolse opvang.	Groot aanbod voorschoolse opvang.
Feitelijk toerusting	Geen.	Geen.	Geen.	Geen.	Geen.	Zelf beleid maken op school.	Beroepsstandaarden.
Wenselijke toerusting	Betere afstemming wensen belangen ouders en school. Competentieprofielen leraren.	Ouders meer medezeggenschap.	Open communicatie, ouders en school.	Betere afstemming wederzijdse verwachtingen ouders en school. Competentieprofielen leraren.	Meer samenwerking ouders en school.	Betere afstemming wensen belangen ouders en school.	Financiële ondersteuning projecten.

* Hierbij dient bedacht te worden dat er op sommige aspecten grote verschillen tussen staten kunnen bestaan.

3.6 Ontwikkelingen in de relatie school-ouders

De verhouding tussen onderwijs, opvang en opvoeding is de laatste jaren in de meeste landen veranderd. We signaleren de volgende ontwikkelingen:

- *De ontwikkeling naar een ruimere schoolkeuze voor ouders.* In het overheidsbeleid van de meeste Europese landen worden ouders in navolging van de Verenigde Staten en Engeland als consumenten benaderd. Het betreft hier in feite de introductie en invoering van het economisch marktmechanisme in het onderwijs. Ouders worden opgevat als klanten, die geheel naar eigen inzichten kunnen beslissen naar welke school ze hun kinderen sturen. Dit impliceert tevens de invoering van een oppervlakkige binding tussen consument en producent (Bronneman-Helmers, 1999; Macbeth, 1995; Vincent, 1996). Deze internationale discussie over vrije schoolkeuze is voor Nederlandse begrippen ook actueel in verband met de oprichting van scholen met eigen leerconcept.
- *Expliciteren wederzijdse verwachtingen ouders en school.* Er is een trend dat ouders en school bij de inschrijving van de leerling hun wederzijdse verwachtingen op papier zetten in een 'home school contract', dat zij vervolgens op gezette tijden bijstellen, afhankelijk van de ontwikkeling die de leerling doormaakt. In bijna alle landen in Europa en in de Verenigde Staten zijn in de afgelopen twintig jaar in onderwijswetten artikelen opgenomen over de relatie ouders en school. In Engeland, Vlaanderen, Duitsland en Nederland zijn scholen gestart met ouders een overeenkomst of een contract te sluiten om wederzijdse verwachtingen en inspanningen vast te leggen. In Engeland is dit verplicht en stelt de overheid eisen aan zo'n contract (Crozier, 2000; Epstein, 1995b; Ho Sui Chu, 2007; Hood, 2001; Laemers, 1999, 2002; Macbeth, 1993; Smit e.a., 2007; Vincent, 1996).
- *Nieuwe verhoudingen tussen ouders en school.* Door het beleid van deregulering en autonomievergroting, professionalisering van het leraarsberoep zijn onderwijsinstellingen in toenemende mate zelf verantwoordelijk voor hun financieel en personeelsbeleid en voor de manier waarop zij onderwijsconcepten invullen. De verhoudingen tussen de verschillende partijen in het onderwijs (ouders, besturen en personeel) zijn de afgelopen vijftien tot twintig jaar daardoor sterk veranderd (Onderwijsraad, 2007a). Ouders worden steeds vaker als klanten of cliënten beschouwd die eisen kunnen stellen aan de producten van scholen, zoals dat al gangbaar was in de Verenigde Staten en Engeland. Zij krijgen in veel landen de middelen om eventueel de school via een klachtenregeling of een geschillencommissie ter verantwoording te roepen. Door de toegenomen marktwerking van het onderwijs, de aandacht voor kwaliteitszorg alsmede door de daarmee samenhangende aandacht voor publieke verantwoording en vrees voor imagooverlies (Deslandes & Rousseau, 2007; Driessen & Dekkers, 2007; Goldring & Sullivan, 1996; Leithwood & Earl, 2000; Martinez-Gonzalez & Rodriguez-Ruiz, 2007; Ravn, 2003; Van Rooyen, 2008; Vincent, 1996; Waslander, 1999; Woods, Bag-

- ley & Glatter, 1998), wordt een goede band tussen enerzijds de school als aanbieder van onderwijs, anderzijds de ouder als cliënt of consument van steeds groter belang.
- *Vergroten ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.* De wenselijkheid om ouders en ook de gemeenschap meer actief te betrekken bij activiteiten in en buiten de klas, het bestuur, beheer en beleid van scholen en aan hen verantwoording af te leggen, neemt toe ('goed besturen'). Efficiency, transparantie en (vertikaal en horizontaal) verantwoording afleggen zijn in de meeste landen de kernwoorden in de politieke arena. In de Verenigde Staten (Davies, 2001, 2003; Putman, 2000), maar ook in Europa (Europese Commissie, 2002) is er ruime aandacht voor het belang van sociale cohesie in het voortleven van een samenleving en de rol van burgers bij de lokale gemeenschap. Typend voor de aanpak in de Verenigde Staten is het betrekken van het bedrijfsleven bij de talrijke initiatieven, 'to prepare young people to be responsible citizens and productive members of society'. Participatie van ouders op school vormt voor hun kinderen ook een voorbeeld van actief burgerschap (Sanders & Epstein, 1998). In Nederland vindt deze discussie plaats onder de noemer van burgerschapsvorming (Onderwijsraad, 2002; Schuyt, 2001). Ouders kunnen in de Verenigde Staten en in West-Europa veelal actief participeren op groeps- en schoolniveau en in het schoolbestuur. Het schoolbestuur heeft doorgaans een (doorslaggevende) adviserende functie richting directie over het schoolbeleid. In Zweden is de invloed van het bestuur (mede) afhankelijk welke bevoegdheden naar het bestuur zijn gedelegeerd door de gemeente. Daarnaast hebben ouders in de meeste landen mogelijkheden om via inspraakorganen hun stem te laten horen (Beattie, 1985; Bogdonowicz, 1994; European Commission, 2002; Eurydice, 1997; Macbeth e.a., 1984; Smit & Elfering, 2007; Verhoeven, Devos, Staassen & Warmoes, 2003; Vogels, 2002).

Wat is de impact of wat zijn de effecten van initiatieven om ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie te vergroten en de samenwerking tussen school, ouders en lokale gemeenschap te optimaliseren? Het antwoord op die vraag komt hierna aan de orde.

Cognitief en sociaal functioneren

De resultaten van deze onderzoeken zijn (veelal) positief. Zo vonden Sacker e.a. (2002) sterke effecten van ouderbetrokkenheid op de leerprestaties van kinderen in het primair onderwijs. Ook Izzo e.a. (1999) vonden verschillen in leerprestaties die te maken hadden met ouderbetrokkenheid. Met name de prestaties op het gebied van lezen bleken sterk afhankelijk te zijn van de betrokkenheid van ouders in huis. Ouderbetrokkenheid wordt daarom ook beschouwd als een van de belangrijke componenten dan wel kenmerken van effectieve scholen (Epstein, 2001).

Naast effecten op de schoolse prestaties van kinderen zijn er in verschillende onderzoeken ook positieve effecten gevonden van ouderbetrokkenheid op het sociaal functioneren van leerlingen. Het gaat dan over aspecten als het gedrag van leerlingen, hun motivatie,

sociale competenties, de relaties tussen leraar en leerling, en de relaties tussen leerlingen onderling (Boethel, 2003, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Jordan, Orozco & Averett, 2001).

Hoewel bovenstaande resultaten aannemelijk maken dat ouderbetrokkenheid van invloed is op de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen, blijft onduidelijk welke vormen van ouderbetrokkenheid nu precies effecten hebben op welke aspecten van de ontwikkeling van kinderen. Zo kan het heel goed zijn dat bepaalde ondersteuning van ouders aan hun kinderen bij het maken van huiswerk effectief is voor het leren lezen, maar veel minder of helemaal niet werkt voor het leren rekenen (Izzo e.a., 1999). Ook kan het effect van de gehanteerde strategie van ouderbetrokkenheid afhangen van de leeftijd van het kind. Zo zou een meer gestructureerd systeem van het volgen van het huiswerk als ondersteuningsstrategie betere effecten kunnen laten zien bij jongere kinderen dan bij oudere kinderen (Sacker e.a., 2002). Kortom: er is enig empirisch bewijs voor het belang van ouderbetrokkenheid voor het leren van kinderen. Desondanks is voorzichtigheid gewenst bij het trekken van algemene conclusies over de effecten van ouderbetrokkenheid op het leren en de ontwikkeling van kinderen, omdat over de differentiële (interactie)-effecten van ouderbetrokkenheid op leerlingprestaties weinig bekend is (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Millard, Taylor & Watson, 2000; Slegers & Smit, 2003).

Houding van ouders

Naast bovenbesproken effecten op leerlingniveau laten studies die gericht zijn op het bevorderen van de betrokkenheid van ouders bij school ook zien dat er veranderingen optreden bij ouders. Ondersteuning van school bij het opvoedingsklimaat in het gezin kan leiden tot een positieve houding van ouders naar school en zelfs tot verandering van opvoedingsgedrag (Jordan, Orozco & Averett, 2001). Daarnaast zijn er ook positieve verbanden gevonden tussen ouderbetrokkenheid en school en gemeenschapsgerelateerde uitkomstmaten (Boethel, 2004; Henderson & Mapp, 2002). Zo blijkt dat ouderbetrokkenheid ook samenhangt met het functioneren van de schoolorganisatie en de lokale gemeenschap. Een grotere betrokkenheid van ouders bij school heeft een positieve invloed op het klimaat van de school en de gerichtheid van de school naar haar omgeving (meer openheid) (Yates, 2006; Van de Sande & Diekstra, 2008; Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007).

3.6.1 Innovatieve onderwijspraktijken

Veel van de experimenten met het nieuwe leren in het reguliere, bekostigde basisonderwijs (de zogenoemde mainstreamscholen) en door ouders opgerichte nieuwe scholen (de zogenoemde trendscholen) worden in Nederland onder uiteenlopende noemers uitge-

voerd als ‘met kinderen leren’, ‘natuurlijk leren’, ‘zelfverantwoordelijk leren’, ‘authentiek leren’ en ‘samenwerkend leren’ (Kok, 2003; Ros, 2007; Oostdam e.a., 2007).

Het gebruik van de term nieuwe leren is vooral een Nederlandse aangelegenheid. Een literatuursearch met als zoekterm ‘new learning’ levert vrijwel uitsluitend verwijzingen op naar publicaties van Nederlandstalige onderzoekers. In de internationale literatuur wordt zelden de term ‘new learning’ gebruikt en als dat wel gebeurt dan is het in zeer algemene zin. De termen ‘progressive learning’, ‘selfsteering learning’, ‘self regulation’, ‘innovative projects’ leveren meer hits op. Het Britse Plowden Report (1967) liet in de jaren zestig van de vorige eeuw zien dat het ‘progressieve leren’, zoals dat in Engeland heette, slechte resultaten oplevert. Slechte prestaties van Engelse leerlingen brachten het progressieve leren in diskrediet. De overheid stelde daarom eind jaren negentig eisen op waaraan leerlingen en scholen moesten voldoen (Chall, 2000). In het standaardwerk ‘Left back’ rekt Ravitch (2000) af met honderd jaar onderwijshervorming. Het ‘Nieuwe leren’ is geen succes in de VS. In de VS is de noodklok geluid over de gevolgen van het zelfregulerend leren van kinderen. Doordat de aandacht voor basisvaardigheden sterk verminderde, hebben veel kinderen geen echt profijt van het onderwijs en worden ze als het ware door het schoolsysteem geduwd. Een zorgelijk aspect van de nieuwe aanpakken is dat er doorgaans onvoldoende aandacht is voor het aanleren van basisvaardigheden. Vooral leerlingen met een achterstand zouden daarvan de dupe (kunnen) worden (vgl. Bronneman-Helmers, 2008; Driessen 2001, 2002; Driessen & Dekkers, 2007; Grossen, 1998).

Vernieuwende projecten, en in het bijzonder het vergroten van de betrokkenheid van moeilijk bereikbare ouders uit lagere milieus

In diverse landen zijn de afgelopen jaren vernieuwende projecten gestart waarin ouderbetrokkenheid een belangrijke rol heeft. Kenmerken van deze vernieuwende projecten zijn: een geïntegreerde aanpak, visie op ouderbetrokkenheid, visie op de samenwerking, drijfkrachten die men deelt, streven naar dialoog en een idealistische gevoelstoon (Epstein, 2001; Epstein e.a., 2002; Smit, Sluiter & Driessen, 2006).

Het vergroten van ouderbetrokkenheid bij vernieuwende projecten, en in het bijzonder het vergroten van de betrokkenheid van moeilijk bereikbare ouders uit lagere milieus wordt vergroot door als schoolteam: nadrukkelijk rekening te houden met de achtergronden, wensen en verwachtingen van de ouders; ouders minder als leveranciers van leerlingen en meer als serieuze partners te beschouwen, met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding in het omgaan met waardenoverdracht en waardenstimulering; duidelijk aan te geven wat men van ouders verwacht wat betreft opvoeding en waardenoverdracht; open te staan voor elkaars culturele en religieuze achtergronden; onderwijs en opvoeding als gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid te zien; moeilijk bereikbare ouders nadrukkelijk uit te dagen om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kwaliteit

van de school en daarmee hun verantwoordelijk voor de school en de samenleving tot uitdrukking brengen (Azaola, 2007; Bouakaz & Persson, 2007; Klaassen & Schouten, 2000).

3.6.2 Particulier onderwijs

Volledig door ouders bekostigd onderwijs, ofwel particulier onderwijs, is in Nederland, in tegenstelling tot de Engelse *public* of *independent schools* en de Amerikaanse *private schools* een marginaal verschijnsel.¹⁰ Ouders in Engeland die voor de zogenaamde *independent* sector kiezen, zijn afkomstig uit hogere (midden)klasse en kiezen voor een particuliere school omdat de academische standaarden en het bereikte niveau in particuliere scholen hoger is, deze scholen meer gericht zijn op ambitie en schoolsucces en meer aandacht aan de leerlingen besteden. Particuliere scholen slagen er beter in hun leerlingen toegang te geven tot de meest prestigieuze universiteiten. Ouders zoeken naar scholen die hun kinderen ook in sociaal opzicht een voordeel bieden (Boyd, 1989; Johnson, 1987; Walford, 1989). Niet alleen in Groot-Brittannië, ook in landen met een overeenkomstige traditie van door ouders betaald elite-onderwijs zoals de Verenigde Staten, Canada en Australië is de belangstelling voor het door ouders bekostigde particuliere onderwijs de laatste jaren toegenomen en motiveren ouders deze keuze met overeenkomstige argumenten. Ook in Frankrijk, waar naast het openbare onderwijs een door de overheid gesubsidieerd stelsel van bijzonder onderwijs bestaat, neemt het aantal ouders dat kiest voor sociaal zeer exclusieve particuliere katholieke scholen weer toe. Deze elitescholen zijn ofwel sterk academisch georiënteerd en bereiden de leerlingen voor op de meest prestigevolle vervolgoopleidingen of ze geven kinderen die niet mee kunnen komen in het sterk selectieve openbare onderwijs, de mogelijkheid om via *boîtes à bac* toch een schooldiploma te halen (Teese, 1986, 1989). Franse ouders gebruiken particulier katholiek onderwijs, als uitweg, om hun kinderen middelen te verschaffen zich te handhaven binnen de maatschappelijke hiërarchie. Als hun kinderen mislukken in het Franse openbare onderwijs, bieden deze scholen leerlingen een tweede kans. Het zijn met name ouders die over veel economisch kapitaal (financiële hulpbronnen) en te weinig cultureel kapitaal beschikken om de voor schoolsucces vereiste vaardigheden aan te kunnen leren, die deze keuze maken. Deze ouders ‘kopen’ extra begeleiding voor het veiligstellen van de toekomstige klassenpositie of het afwenden van sociale daling. Naast een gebrek aan cultureel kapitaal hebben veelverdienende en drukbezette ouders bovendien weinig tijd om zich met hun kinderen bezig te houden. In dat opzicht bieden de particuliere scholen een vervanging voor het gezinsleven in een ‘veel omvattender en permanente opvoedingscontext’ (Bourdieu, 1986; De Regt & Weenink, 1999a, 2003a, 2003b).

10 In Engeland, Frankrijk en de Verenigde Staten is particulier onderwijs vooral gericht op het voortgezet onderwijs of op de voorbereiding daarop.

3.6.3 Thuisonderwijs

Naar alle waarschijnlijkheid krijgen in verschillende Europese landen (België, Denemarken, Frankrijk, Engeland, Ierland, Italië, Noorwegen, en Portugal) thuisonderwijs, omdat de wetgeving mogelijkheden daarvoor biedt (Blok, 2002). In de Verenigde Staten heeft het thuisonderwijs de laatste decennia een belangrijke groei doorgemaakt. In 1980 was thuisonderwijs nog verboden in 30 staten. Maar onder druk van thuisonderwijsorganisaties is thuisonderwijs vanaf 1993 in alle 50 staten gelegaliseerd. Het aantal kinderen (5 tot 18 jaar) dat thuisonderwijs krijgt, is gegroeid van enkele tienduizenden in de tachtiger jaren tot ongeveer 850.000 in 1999. Het gaat om 1,7 procent van het totale aantal kinderen in de genoemde leeftijdsgroep (Blok, 2002).

3.7 Samenvattend

In het onderwijs gaat men er van uit dat ouders hun kinderen op school voorbereiden, ze begeleiden en opvoeden, en zorgen voor een pedagogisch klimaat ten gunste van het leerproces en van het gedrag van het kind op school. De wijze waarop de school leerlingen voorbereidt heeft in de loop der jaren wisselende aandacht en een uiteenlopende invulling gekregen. Kinderen worden meer dan voorheen opgevoed in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Deze verandering heeft zijn weerslag op de onderlinge relaties op scholen. De laatste jaren zijn in veel landen initiatieven ontwikkeld om het aanbod van onderwijs en welzijn beter op elkaar af te stemmen en aanzetten te geven voor samenwerking tussen school, ouders en lokale gemeenschap. Een belangrijk element in de afstemming tussen activiteiten van de school en ouders is hoe leraren, welzijnswerkers, ouders en leerlingen aankijken tegen de ‘opvoedende’ taak van de leraar en de ‘onderwijzende’ taak van de ouders. Scholen werken hun visie op ouderbetrokkenheid niet altijd voldoende uit in helder beleid, waardoor er niet expliciet over wordt gecommuniceerd.

Internationaal wordt steeds vaker het begrip ‘partnerschap’ gehanteerd als een bruikbaar concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen scholen, opvang, ouders en de lokale gemeenschap vorm te geven. In vergelijking met andere landen zijn in Nederland relatief veel ouders actief betrokken bij activiteiten op groeps- en schoolniveau. Een selecte groep beter opgeleide autochtone ouders is doorgaans betrokken bij het bestuur en beleid van de scholen. Allochtone ouders hebben doorgaans een marginale positie binnen de schoolorganisatie. Barrières in de samenwerking tussen ouders en school zijn vooral verschillen in opvattingen over de gewenste rol van leraren en ouders. De verhouding tussen onderwijs, opvang en opvoeding is de laatste jaren in de meeste landen veranderd

door de grotere zelfstandigheid van scholen, professionalisering van het leraarsberoep en het kwaliteitsbeleid dat scholen voeren.

De impact van ouderbetrokkenheid op schoolsucces is niet eenduidig. De belangstelling van ouders voor het door ouders bekostigde particuliere voortgezet onderwijs is in diverse landen toegenomen. Het primair onderwijs wordt nog maar in beperkte mate als 'markt' beschouwd. Voor het thuisonderwijs is zowel in Nederland als in het buitenland geringe belangstelling.

4 Rol ouders bij mainstreamscholen en trendscholen

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de rol van ouders bij mainstreamscholen en trendscholen in het basisonderwijs waar gebruik wordt gemaakt van nieuwe leer- en/of opvoedingsconcepten. (Terwille van het leesgemak spreken we hierna doorgaans alleen nog van 'nieuwe leerconcepten'). Ten behoeve van de beschrijving van de mainstreamscholen is geput uit onder meer gegevens van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO Jaarboek Onderwijsmarkt, 2007) en ITS-onderzoek naar ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). Uitgangspunt bij de beschrijving van de trendscholen zijn de gegevens uit de vragenlijst die door 67 schoolleiders is ingevuld. Hen is gevraagd informatie te verstrekken, omdat zij op schoolniveau het beste op de hoogte zijn van het leer- en opvoedingsconcept en de samenwerking tussen ouders en school. Daarnaast is gebruik gemaakt van de website van Netwerk Vernieuwingsonderwijs 'SOVO' (2004) en verslagen van de Inspectie van het Onderwijs (2003, 2006).

We starten in paragraaf 4.2 met de beschrijving van de schoolkeuze van ouders. In paragraaf 4.3 beschrijven we de rol van actieve ouders bij activiteiten op doorsnee scholen. In paragraaf 4.4 wordt de introductie van de nieuwe leer- en opvoedingsconcepten op trendscholen beschreven. In paragraaf 4.5 vatten we de bevindingen samen.

4.2 Ouders en schoolkeuze

4.2.1 Inleiding

Ouders zien graag dat de wijze waarop zij hun kinderen opvoeden en de opvoedingswaarden die zij hebben een vervolg krijgen in de school (Herweijer & Vogels, 2004). De schoolkeuze is daarom het moment dat ouders de school kiezen die het beste aansluit bij hun opvoedingswaarden. Ouders blijken hierbij niet zozeer te kijken naar de objectieve prestaties van de school, maar in de uiteindelijke keuze blijken sfeer/klimaat, bereikbaarheid en de goede naam van de school de Top-3 te vormen (Sikkes, 2004). Katholieke ouders bepalen hun schoolkeuze vrijwel niet op basis van geloof, protestante ouders doen dat in 20% van de gevallen. Alleen voor de reformatorische, gereformeerd-vrijgemaakte en moslim ouders is geloof van doorslaggevend belang in de schoolkeuze. Hoogopgeleide ouders en ouders uit economisch en cultureel rijkere milieus leggen doorgaans relatief

sterk de nadruk op kwaliteitsindicatoren bij de keuze van een school en zijn bovendien eerder geneigd om te kiezen voor zelfbepaling als opvoedingswaarde. Laagopgeleide ouders en ouders uit economisch en cultureel achtergestelde milieus leggen veelal relatief sterk de nadruk op bereikbaarheid bij de keuze van een school en zijn bovendien eerder geneigd om te kiezen voor conformisme als opvoedingswaarde dan voor zelfbepaling. In allochtone gezinnen wordt in de regel meer de voorkeur gegeven aan scholen die weinig leerlingen hebben, die streven naar een hoge onderwijsoutput, met aandacht voor leren, vorming en godsdienstige verscheidenheid (Denessen, Driessen & Slegers, 2005; Herweijer & Vogels, 2004; MinOCW, 2005; Onderwijsraad, 2001; www.scholenmetsucces.nl).

4.2.2 Aantallen basisscholen

Het aantal basisscholen is sinds halverwege de jaren negentig ten gevolge van schaalvergroting en fusies flink afgenomen. Over de jaren heen is er sprake van enige lichte fluctuaties in voorkeuren van ouders naar richting van de school; zie Tabel 4.1.

Tabel 4.1 – Aantallen basisscholen in de periode 1994-2006, naar richting (in %)

Richting	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Openbaar	34,2	33,3	33,1	33,0	33,1	33,1	33,1	33,1	33,1	33,1	33,2	33,2	32,4
Rooms-Katholiek	29,1	29,5	29,7	29,8	29,8	29,9	29,8	30,2	30,2	30,1	29,7	29,8	29,7
Protestants-Christelijk	28,3	28,2	28,1	28,0	27,9	30,0	30,0	29,9	29,9	29,9	29,8	29,9	29,2
Overig Bijzonder	8,5	9,0	9,1	9,1	9,2	7,1	7,0	6,7	6,8	6,9	7,2	7,2	8,7
Totaal	8.801	8.293	8.083	7.878	7.803	7.753	7.720	7.710	7.703	7.666	7.625	7.602	7.572

Bron: SBO (<http://jaarboek.onderwijsarbeidsmarkt.nl>)

Basisscholen zijn te typeren als ‘ons-soort-ouders-scholen’.¹¹ Scholen van mensen die een beetje op elkaar willen lijken, een beetje gemeenschappelijk gevoel willen delen (Sikkes, 2004). De meeste ouders zijn doorgaans tevreden over het onderwijs dat hun kinderen op de school van hun keuze genieten. Ouders waarderen de leerresultaten, de sfeer op school en het stimuleren van de zelfstandigheid positief. Men is ontevreden over het tekort aan ICT-voorzieningen. Ook zijn ouders minder tevreden over de zorg voor kinderen die extra aandacht nodig hebben vanwege leerproblemen of hoogbegaafdheid.

¹¹ Alhoewel dat volgens de ouders zelf geen motief is om voor een bepaalde school te kiezen (Denessen, Driessen & Slegers, 2005).

Minder dan de helft van de ouders van basisschoolleerlingen vindt dat de school goed inspeelt op klachten en wensen van de ouders (Herweijer & Vogels, 2004).

4.2.3 Aantallen leerlingen per basisschool

De basisscholen zijn het laatste decennium door die fusies ook iets groter geworden. Het aantal leerlingen schommelt momenteel tussen de 200 en 250 leerlingen. Openbare en protestants-christelijke scholen hebben gemiddeld minder leerlingen dan katholieke en overig bijzondere scholen. Voor de tevredenheid van de ouders en het welbevinden van de leerlingen maakt het trouwens niet uit of de school klein of groot is (Herweijer & Vogels, 2004). Zie Tabel 4.2.

Tabel 4.2 - Gemiddeld aantal leerlingen per basisschool in de periode 1994-2006, naar richting

Richting	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Openbaar	173	192	202	206	208	210	211	212	210	209	207	207	208
Rooms-katholiek	209	224	233	237	241	243	245	248	249	250	252	253	253
Protestants-christelijk	175	189	196	198	200	199	200	202	202	203	205	206	207
Overig bijzonder	196	206	214	218	221	235	234	234	234	235	237	241	243

Bron: SBO (<http://jaarboek.onderwijsarbeidsmarkt.nl>)

4.2.4 Traditionele vernieuwingsscholen

Zoals we in hoofdstuk 1 hebben gezien, berusten de schoolconcepten van de traditionele vernieuwingsscholen (Dalton, Jenaplan, Montessori, Vrije school en Freinet) voor een groot deel op leerstofinhouden. Het verschil met het traditionele klassikale onderwijs zit in de methode en de accenten, niet in de vraag of de leerling zelf mag bepalen wat hij leert. Van de traditionele vernieuwingsscholen groeit het aantal Daltonscholen sterk, neemt het aantal Jenaplanscholen en Vrije scholen af en zijn de andere vernieuwingsscholen stabiel; zie Tabel 4.3.

Bij het Daltononderwijs gaat het om de kernprincipes 'vrijheid in gebondenheid', 'zelfstandig werken' en 'samenwerkend leren'. De Dalton Vereniging stelt strenge eisen aan de scholen voor ze zich Daltonschoon mogen noemen. De populariteit van het Daltononderwijs wordt waarschijnlijk (mede)bepaald doordat het onderwijsaanbod een mix vormt van oud en nieuw leren (www.daltonplan.nl). In het verslag van de Inspectie van het

Tabel 4.3 – Aantallen traditionele vernieuwingscholen basisonderwijs in 2004 en 2007

Concepten	2004 *	2007 **
Dalton	215	299
Jenaplan	220	206
Montessori	160	160
Vrije school	74	68
Freinet	14	15
Totaal	683	748

Bronnen: * SOVO-website 2004; ** Websites betreffende organisaties/verenigingen.

Onderwijs (2006) over Daltonscholen scoren zij op vrijwel alle onderdelen hoger dan andere vernieuwingsscholen.

4.2.5 Particulier onderwijs en thuisonderwijs

Vanuit een *do it yourself*-activisme starten ouders particuliere scholen en gaan thuisonderwijs verzorgen (Blok, 2002; Van der Wel & Van der Ploeg, 2007; Van Zuidam, 2003). Belangrijke motieven van de oprichters van particuliere scholen, vaak gesticht door of met medewerking van ouders, zijn het bieden van een alternatief voor het bekostigde onderwijs (onderwijsconcept, kleinschaligheid, extra zorg) en het bedienen van een specifieke groep leerlingen (levensbeschouwelijk, kinderen met leer- en/of gedragsproblemen, uitval regulier onderwijs) (Herweijer & Vogels, 2004; Van der Wel & Van der Ploeg, 2005).¹²

Uit recente onderzoeken blijkt dat in de schooljaren 2005-2007 tussen de 903 en 921 leerlingen stonden ingeschreven bij een particuliere school. Ongeveer de helft van deze leerlingen is tussen 4 en 12 jaar oud en volgt daarom basisonderwijs. Ongeveer een vijfde van het totaal aantal leerlingen is ouder dan 16 jaar en volgt voortgezet onderwijs. De schoolgrootte varieert sterk. De kleinste school telt 3 leerlingen en de grootste 120. Gemiddeld hebben de scholen 27 leerlingen. Het verloop onder leerlingen bij de particuliere scholen is groot (Van der Wel & Van der Ploeg, 2005).

12 De kosten voor het particuliere onderwijs moeten door de ouders zelf worden opgebracht. Hier past echter een relativering bij. Op de door de overheid bekostigde scholen wordt doorgaans een ouderbijdrage gevraagd. Hoewel die in principe vrijwillig is, blijkt die in de praktijk meestal toch een verplicht karakter te hebben. Onderzoek onder Amsterdamse basisscholen bijvoorbeeld, laat zien dat die 'vrijwillige' bijdrage varieert van een paar tientjes tot meer dan duizend euro per jaar (Couzy, 2008).

De opkomst van met name de Iederwijsscholen heeft in zowel de politiek als de media de vraag opgeroepen naar de kwaliteit van het onderwijs op de particuliere scholen (in de zin van de Leerplichtwet). Op verzoek van de minister is de Inspectie van het Onderwijs in 2005 met deze vraag aan de slag gegaan. De Inspectie bracht over 60 scholen een ongevraagd advies uit aan de leerplichtambtenaar. Over 39 scholen adviseerde de Inspectie positief. Het werk van de Inspectie heeft grote impact gehad op het scholenbestand van particuliere scholen. Veel (radicale) vernieuwers sloten hun deuren toen hen - mede op basis van de rapportages door de Inspectie - duidelijk werd wat er gedaan moest worden om een school 'in de zin van de Leerplichtwet' draaiende te houden. Aan het begin van het schooljaar 2005-2006 waren er 34 scholen die particulier onderwijs gaven met in totaal 921 leerlingen¹³. Van deze 34 scholen boden 31 scholen met circa 450 leerlingen primair onderwijs (Van der Wel & Van der Ploeg, 2005). De Onderwijsinspectie heeft voor in 2007 een advies aan de leerplichtambtenaar uitgebracht over particuliere initiatieven voor primair onderwijs. Het gaat hierbij om de scholen, die wat betreft de inrichting van het onderwijs overeenkomen met scholen die wél door het rijk worden bekostigd, zoals de openbare scholen (Leerplichtwet 1969, artikel 1, punt b3). Per school is aangegeven welk advies de Inspectie de leerplichtambtenaar heeft gegeven. De meeste scholen, 23 van de 26, hebben een positief gekregen; zie Bijlage 3, Tabel B5.1.

Enkele honderden ouders krijgen jaarlijks vrijstelling om hun kind in te schrijven aan een school. Deze ouders verzorgen thuisonderwijs, in veel gevallen met steun van de Wereldschool, welke afstandsonderwijs verzorgt voor Nederlandstalige kinderen die in het buitenland verblijven. Thuisonderwijzers worden door een aantal motieven gedreven. Sommigen hebben vanuit hun levensbeschouwelijke overtuiging bezwaar tegen alle scholen in hun omgeving. Anderen hanteren argumenten die met levensbeschouwing niet veel van doen hebben. Ze kiezen voor thuisonderwijs omdat ze er bijvoorbeeld plezier aan beleven de ontwikkeling van hun kind van nabij te volgen en geen scheiding willen maken tussen opvoeding en onderwijs. Of omdat ze opvoeding en onderwijs niet aan vreemden wensen toe te vertrouwen. Er is inmiddels een vereniging die de belangen van thuisorganisaties behartigt (<http://www.nvvtto.nl/>; vgl. Blok 2002; Van Zuidam, 2003).

Samenvattend kan nu worden geconcludeerd dat de meeste van de 7572 basisscholen (teldatum 2006) (grotendeels) klassikaal werken. Van deze scholen hebben er 1430 (19%) een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel. Daarnaast zijn er nog 27 particuliere basisscholen met een eigen pedagogische en/of onderwijskundige invalshoek. Binnen de groep van 1430 basisscholen met een expliciet profiel kunnen 748 traditionele vernieuwingsscholen (zoals Dalton, Montessori, Jenaplan, Vrije scholen) en 682

13 De buitenlandse of internationale scholen en de scholen die zijn erkend op basis van artikel 56 van de WVO zijn hier niet meegeteld.

scholen die zijn gestart met een nieuw leerconcept worden onderscheiden (vgl. Beek & Visser, 2005).

In een steekproefonderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2006) onder driehonderd basisscholen gaf ongeveer 40 procent van de basisscholen aan bezig te zijn met het innoveren in de richting van 'natuurlijk leren', 'nieuw leren' of soortgelijke termen. Bij doorvragen bleken veel van deze scholen onderscheidende innovatieve kenmerken zoals samenwerkend leren, eigen leervragen van leerlingen centraal stellen, zelfstandig leren en ingrijpende roosterveranderingen maar in beperkte mate te realiseren. In het onderzoek gaven 46 basisscholen aan deze kenmerken in meerdere mate te realiseren. Dat gaat dan om 15 procent op het niveau van de populatie van alle basisscholen. Bijna de helft (21) van deze 46 scholen is recent bezocht door de inspectie. Uit de schoolbezoekinformatie blijkt dat bij 5 van de 21 scholen 'geen spoor' van nieuwe vormen van leren onder de titel van 'natuurlijk leren', 'nieuw leren' of soortgelijke termen valt te ontdekken. Het zou natuurlijk kunnen dat deze scholen na het schoolbezoek aan het 'nieuwe leren' zijn begonnen, maar dat is dan wel na het schooljaar 2005/2006. Bij 7 van de 21 scholen trof de inspectie diverse vernieuwingen aan waarvoor de termen 'coöperatief leren', 'adaptief onderwijs', 'BAS-project', 'domeingebonden leerlijnen' en 'een ingrijpende vernieuwing van het wereldoriëntatieonderwijs' worden gebruikt. Termen als 'natuurlijk leren', 'nieuw leren' of 'competentiegericht leren' vallen bij deze scholen niet. Op basis van het onderzoek schat de Inspectie dat circa 6 procent van de basisscholen sterk innovatief onderwijs aanbiedt.

Op basis van bovenstaande zal duidelijk zijn dat verschillen in aantallen in uiteenlopende bronnen vooral het gevolg zijn van verschillen in definitie van wat nu precies onder 'het nieuwe leren' moet worden verstaan.

4.3 Positie ouders op mainstreamscholen

Voor deze paragraaf is gebruik gemaakt van gegevens die zijn verzameld in eerder ITS-onderzoek naar ouderbetrokkenheid (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). Het gaat er hier met name om een beeld te schetsen van de rol die ouders spelen op mainstreamscholen. Omdat er op dergelijke scholen sprake is van een grote diversiteit wat betreft de herkomst en samenstelling van de leerlingenpopulatie splitsen we de gegevens steeds uit naar verschillende op basis van de sociaal-etnische herkomst onderscheiden oudertypes

en/of op basis van de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie onderscheiden schooltypes.¹⁴

4.3.1 Ouderbetrokkenheid

In het onderzoek zijn vragenlijsten ingevuld door schoolleiders. Hen is gevraagd aan te geven hoeveel ouders aanwezig zijn bij een aantal voorgegeven activiteiten. De schoolleiders konden een antwoord kiezen uit de volgende reeks: (1) (vrijwel) niemand, (2) een minderheid van de ouders, (3) (ongeveer) de helft van de ouders, (4) een meerderheid van de ouders, (5) (vrijwel) alle ouders. In Tabel 4.4 staan de gemiddelde scores per oudertype binnen een school.

Tabel 4.4 – Aandeel ouders dat aanwezig is bij activiteiten op school, naar oudertype (gemiddelden)

	oudertype		
	middelbaar en hoger milieu	autochtoon, lager milieu	allochtoon, lager milieu
algemene ouderavond	3,2	2,8	2,3
thema-avonden	2,8	2,3	2,1
10-minutengesprekken, rapportbesprekingen	4,9	4,7	4,6
inloopmiddag/avond	3,7	3,5	3,1
<i>n</i> (=100%)	281-450	181-288	108-174

De 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen worden door bijna alle ouders bezocht. Naar algemene ouderavonden en thema-avonden komt de helft of minder van de ouders; inloopmiddagen worden door ruim de helft van de ouders bezocht. In zijn algemeenheid geldt dat allochtone lager milieu ouders op alle activiteiten het laagst scoren, terwijl ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren.

14 De vergelijking van scholen met veel en scholen met weinig achterstandsleerlingen staat bij deze analyses centraal. Tot voor kort werd in het overheidsbeleid een onderscheid gemaakt naar niet-achterstandskinderen (qua sociaal milieu en etnische herkomst; de 0,0-leerlingen), autochtone achterstandskinderen (de 0,25-leerlingen) en allochtone achterstandskinderen (de 0,90-leerlingen). Deze drie categorieën vormen de indeling naar *oudertype*, dus (autochtoon en allochtoon) middelbaar en hoger milieu, autochtoon, lager milieu, en allochtoon, lager milieu. Om te komen tot een indeling naar *schooltype* gebaseerd op hun achterstandssituatie hebben we deze driedeling hier als uitgangspunt genomen en onderscheiden binnen de steekproef 41 scholen met meer dan 50% 0,90-leerlingen; 59 scholen met meer dan 25% 0,25-leerlingen (en minder dan 50% 0,90-leerlingen); 404 scholen met meer dan 50% 0,0-leerlingen.

4.3.2 Ouderparticipatie

Hoeveel ouders participeren bij een aantal voorgegeven activiteiten op doorsnee basisscholen? In Tabel 4.5 hebben we per oudertype de aantallen participerende ouders opgenomen. De tabel laat grote verschillen zien zowel wat betreft niet-geïstitutionaliseerde ouderparticipatie (bv. hulp in en buiten de klas), als ook geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. in schoolbesturen en medezeggenschapsraden). Er is sprake van een tweedeling, namelijk middelbaar en hoger milieu versus lager milieu, maar binnen het lagere milieu is er vervolgens ook nog een groot verschil tussen de autochtone en allochtone ouders. Allochtone lager milieu ouders scoren op alle fronten bijzonder laag en zijn bijna niet actief bij geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (actief in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur) en zijn ook nauwelijks betrokken bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (leveren van hand- en spandiensten in en buiten de klas). Dit sluit aan bij de bevindingen van eerder onderzoek waaruit eveneens blijkt dat allochtone ouders op basisscholen doorgaans niet vertegenwoordigd zijn in inspraakorganen en schoolbesturen en een marginale positie innemen binnen de schoolorganisatie (vgl. Van Ewijk & Klein, 2003; Smit e.a., 1997; Vogels, 2002) en veel minder actief zijn bij het verrichten van hand- en spandiensten (vgl. Smit, 1991; Smit, Doesborgh & Van Kessel, 2001).

Tabel 4.5 – Aantal actieve ouders bij activiteiten op school, naar oudertypen (meer antwoorden mogelijk; gemiddelden)

	oudertype		
	middelbaar en hoger milieu	autochtoon, lager milieu	allochtoon, lager milieu
<i>Geïstitutionaliseerde vormen</i>			
actief in schoolbestuur	2,2	0,4	0,2
actief in medezeggenschapsraad	2,9	0,4	0,3
actief in ouderraad	7,1	3,0	1,2
<i>Niet-geïstitutionaliseerde vormen</i>			
klassenouders/contactouders	8,6	2,6	0,9
ouderhulp in de klas (bv. leesouders)	11,7	4,9	1,5
ouderhulp buiten de klas (bv. klusouders, verkeersouders)	17,0	7,6	2,4
<i>n (=100%)</i>	297-424	159-255	130-169

4.3.3 Ervaren knelpunten

Ervaren knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie

Wat zijn de ervaren knelpunten van schoolleiders met betrekking tot ouderparticipatie, dat wil zeggen actieve deelname van ouders aan activiteiten op school? In Tabel 4.6 presenteren we een overzicht.

Tabel 4.6 – Gepercipieerde knelpunten met betrekking tot ouderparticipatie, naar oudertype (meer antwoorden mogelijk; in %)

	oudertype		
	middelbaar en hoger milieu	autochtoon, lager milieu	allochtoon, lager milieu
- geen	14	16	9
- ouders hebben geen tijd vanwege werk	78	54	43
- ouders hebben geen zin	25	35	35
- ouders hebben onvoldoende inzicht in het onderwijs	17	36	51
- pedagogische aanpak van ouders verschilt te veel met de aanpak van school	12	26	30
- ouders beheersen het Nederlands onvoldoende	2	7	65
- ouders vinden onderwijs niet hun verantwoordelijkheid	13	22	33
- ouders achten zich niet capabel	8	31	47
- extra belasting (tijd/werkdruk) leerkrachten	18	18	19
- weerstand bij leerlingen	2	3	3
- leerkracht verliest de status van expert	12	7	4
- leerkrachten vinden een intensieve ouder-schoolrelatie alleen maar lastig	8	5	4
- culturele en religieuze verschillen tussen ouders en school	3	5	17
- leerkrachten zijn niet capabel om moeilijk bereikbare			
- ouders meer bij school te betrekken	8	12	21
- tegengestelde verwachtingen van ouders en school	19	18	18
- communicatieproblemen tussen ouders en school	12	15	30
- anders	1	2	2
<i>n (=100%)</i>	433	277	171

Rond de 10 à 15% van de schoolleiders ervaart geen enkel knelpunt met ouderparticipatie, het minst met betrekking tot de hoger en middelbaar milieu ouders en het meest met betrekking tot de allochtone lager milieu ouders. Het meest genoemde knelpunt is dat ouders geen tijd hebben vanwege hun werk. Dat speelt vooral in de hogere milieus en minder in de lagere milieus. Ook hebben de lagere milieus volgens de schoolleiders vaker dan middelbare en hogere milieus geen zin in ouderparticipatie. Die samenhang met het sociaal-etnische milieu keert bij de meeste knelpunten terug: de beheersing van het Nederlands, communicatieproblemen, inzicht in het onderwijs, verschillen in pedagogische

aanpak, de mate waarin de ouders zich capabel achten, culturele en religieuze verschillen en verschillen in opvattingen over wiens verantwoordelijkheid het onderwijs is.

De visie van de overheid (MinOCW, 2004) en de Onderwijsraad (2005) dat scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen dienen te volharden in het streven naar partnerschap met ouders staat op gespannen voet met de ervaren knelpunten van schoolleiders met betrekking tot de vaardigheden van ouders en de opvattingen van ouders over hun verantwoordelijkheden ten opzichte van opvoeding en onderwijs (vgl. Driessen & Bezeemer, 1999; De Ruijter, De Graaf & Maier, 2007; Pels, 2000). Volgens schoolleiders wordt 19% van de leerkrachten op scholen met hoger en middelbaar milieu ouders geconfronteerd met tegengestelde verwachtingen van deze ouders. Volgens 12% van de schoolleiders verliest de positie van de leerkracht als expert ten gevolge van ouderparticipatie vooral binnen middelbare en hogere milieus aan status. Bijna een tiende van de leerkrachten vindt een intensieve ouder-schoolrelatie alleen maar lastig. Verschillen in opvattingen tussen ouders en leerkrachten over de professionaliteit van leerkrachten kan de samenwerking bemoeilijken (Crozier, 2000; Cutler, 2000; David, 2003; Lasky, 2001; Nuutinen, 2001; Vrieze & Mok, 2008). Het gedrag van ouders kan een bron van stress zijn voor leerkrachten, vooral als de inspanningen die leerkrachten zich getroosten niet op waarde worden geschat door de ouders (Van der Wolf & Everaert, 2005; Van der Wolf, 2007).

Volgens een vijfde van de schoolleiders zijn de leerkrachten niet capabel om allochtone lager milieu ouders meer bij school te betrekken. Deze schoolleiders vinden dus dat leerkrachten niet de vaardigheden hebben en niet getraind zijn om een effectieve bijdrage te leveren aan het vergroten van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (vgl. Epstein, 2003). Aanvullende training zou wenselijk zijn voor het optimaliseren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders (Kessler-Sklar & Baker, 2000).

4.3.4 Samenwerking school met de lokale gemeenschap

Wordt er bij het betrekken van ouders bij uw school samengewerkt met andere personen, scholen en instanties in de buurt of wijk? Uit Tabel 4.7 blijkt dat tussen de helft en tweederde van de scholen samenwerkt met de GGD, peuterspeelzalen, onderwijsbegeleidingsdienst, bibliotheek, bureau Jeugdzorg, en gemeente. Iets minder dan de helft van de scholen heeft contact met andere scholen, met schoolmaatschappelijk werk, met buitenschoolse (kinder)opvangcentra en culturele organisaties. Dit heeft tot gevolg dat scholen elk voor zich hun beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie ontwikkelen en geen gebruik maken van de 'good practices' van andere

scholen (vgl. Van Daal e.a., 2002). Voor de meeste samenwerkingsrelaties geldt dat er een samenhang is met de sociaal-etnische achtergrond.¹⁵ Zo is er op scholen met veel allochtone achterstandsl leerlingen relatief veel contact met wijkcentra en buurthuiswerk, gemeentes, peuterspeelzalen, allochtonenorganisaties, schoolmaatschappelijk werk, aanbieders van oudercursussen, consultatiebureaus, bureaus Jeugdzorg en GGD. Dit duidt er op dat *scholen* met veel allochtone achterstandsl leerlingen onderwijs en opvoeding meer zien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders, de school en de ‘community’ en instellingen binnen de buurt of de wijk of ook daadwerkelijke inschakelen (vgl. Smit, Van der Wolf & Slegers, 2001). Of de betreffende ouders dat ook zo zien is de vraag.

Tabel 4.7 – Samenwerking met andere personen, scholen en instanties in de buurt of wijk bij het betrekken van ouders bij scholen, naar schooltype (meer antwoorden mogelijk; in %; n=max. 504)

	schooltype			totaal	eta	sign.
	niet-achterstand	autochtoon, achterstand	allochtoon, achterstand			
nee	11	15	0	11	0,11	
ja, met onderwijsbegeleidingsdienst	60	63	63	61	0,02	
ja, met bibliotheek	57	68	73	59	0,11	
ja, met gemeente	48	61	76	52	0,16	*
ja, met wijkcentrum, buurthuiswerk	18	34	85	26	0,42	*
ja, met andere scholen	47	56	56	48	0,08	
ja, met buitenschoolse (kinder)opvangcentra	46	37	56	46	0,08	
ja, met allochtonenorganisaties	3	2	32	5	0,37	*
ja, met schoolmaatschappelijk werk	45	54	85	49	0,23	*
ja, met sportverenigingen	35	41	46	37	0,07	
ja, met culturele organisaties	41	41	59	42	0,10	
ja, met aanbieders cursussen voor ouders	25	34	61	29	0,22	*
ja, met consultatiebureau	18	31	39	21	0,16	*
ja, met bureau Jeugdzorg	53	66	76	56	0,14	
ja, met GGD	62	69	83	64	0,13	
ja, met politie	48	53	59	49	0,06	
ja, anders	5	2	5	5	0,06	

15 In de tabellen presenteren we als maat voor de sterkte van de samenhang de *eta*-coëfficiënt en gaan er vanuit dat er bij een *eta* van minimaal 0,15 van ‘significantie’ (in termen van relevantie) gesproken kan worden (vgl. Driessen & Doesborgh, 2003a, b). In de kolom ‘sign.’ duiden we dat aan met een *.

4.3.5 Beoordeling

Beoordeling van de contacten tussen ouders en school

Aan de schoolleiders is gevraagd op een 5-puntsschaal op een aantal polair geformuleerde stellingen aan te geven hoe zij de contacten tussen ouders en school beoordelen. Zij konden kiezen uit de volgende reactiemogelijkheden: (1) zeer eens met A, (2) eens met

Tabel 4.8 – Beoordeling van de contacten tussen ouders en school, naar schooltype (gemiddelden; n= max. 504)

A	schooltype				eta	sign.	B
	niet-achterst.	aut., achterst.	all., achterst.	totaal			
noodzakelijk kwaad	4,7	4,7	4,7	4,7	0,03		hoort bij onderwijs
slecht voor leerling	4,7	4,6	4,9	4,7	0,11		goed voor leerling
ouders zijn leveranciers van leerlingen	4,4	4,3	4,5	4,4	0,05		ouders zijn partners of bondgenoten
laagopgeleide ouders staan buitenspel	3,5	3,6	3,4	3,5	0,07		laagopgeleide ouders participeren optimaal
goed voor imago	2,0	2,1	1,9	2,0	0,03		slecht voor imago
betrokkenheid van ouders achterstandsleerlingen is onmogelijk	3,4	3,4	3,5	3,4	0,04		betrokkenheid van ouders achterstandsleerlingen verloopt prima
leerkrachten zijn bereid om zich in andere culturen te verdiepen	2,6	2,7	2,5	2,6	0,05		leerkrachten vinden dat ouders zich aan de school moeten aanpassen
school verricht extra inspanning om ouders achterstandsleerlingen te bereiken	2,6	2,3	1,5	2,5	0,32	*	school verricht geen extra inspanning om ouders achterstandsleerlingen te bereiken
veel ouders hebben extra ondersteuning nodig bij opvoeding van hun kinderen	2,6	2,4	1,8	2,5	0,25	*	ouders hebben geen hulp van school nodig bij het opvoeden thuis
grote bereidheid bij leerkrachten om ouders te betrekken bij de school	2,2	2,3	2,0	2,2	0,06		leerkrachten staan afwijzend tegenover het betrekken van ouders bij school
betrokkenheid ouders achterstandsleerlingen levert school niets op	3,8	4,1	4,4	3,9	0,21	*	school heeft baat bij betrokkenheid ouders achterstandsleerlingen
hulp van ouders op school is onmisbaar	1,5	1,5	1,8	1,5	0,09		hulp van ouders op school is zinloos

A, (3) noch eens, noch oneens, (4) eens met B, (5) zeer eens met B. In Tabel 4.8 staan de gemiddelde scores. Hieruit blijkt dat onder de schoolleiders in het algemeen de positieve elementen van de contacten met ouders domineren: hoort bij onderwijs, goed voor leerling, goed voor imago van de school, leerkrachten zijn bereid om zich in andere culturen te verdiepen.

Rapportcijfer ouderbetrokkenheid en -participatie

We hebben de schoolleiders gevraagd een rapportcijfer (0 – 10) te geven voor de feitelijke gang van zaken op hun met betrekking tot ouderbetrokkenheid thuis en op school en ouderparticipatie op school; zie Tabel 4.9. Schoolleiders geven gemiddeld genomen een ruime voldoende voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. Er bestaat daarbij echter wel een duidelijk verschil naargelang de samenstelling van de schoolpopulatie: men is aanzienlijk positiever op niet-achterstandsscholen dan op scholen met meer dan de helft allochtone achterstandsl leerlingen; voor zowel ouderbetrokkenheid als ouderparticipatie bedraagt het verschil ruim 1 standaarddeviatie (voor betrokkenheid is die 1,0 en voor participatie 1,2). Ouders van allochtone achterstandsl leerlingen zijn doorgaans ook minder op de hoogte van de mores met betrekking tot ouderbetrokkenheid, beheersen de Nederlandse taal niet optimaal, hebben weinig zelfvertrouwen en/of beschikken niet over de vaardigheden om participeren bij activiteiten op school (vgl. Smit, Driessen, Doesborgh, 2004).

Tabel 4.9 – Rapportcijfer voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, naar schooltype (gemiddelden; n=max. 504)

	schooltype			totaal	eta	sign.
	niet-achterstand	autochtoon, achterstand	allochtoon, achterstand			
<i>ouderbetrokkenheid:</i>						
de focus van ouders op het eigen kind thuis en op school	7,3	6,8	6,2	7,1	0,34	*
<i>ouderparticipatie:</i>						
actieve deelname van ouders bij activiteiten op school	7,4	7,1	6,0	7,2	0,31	*

4.4 Positie ouders op trendscholen

4.4.1 Leer- en opvoedingsconcepten

Uit onderzoek van de KPC Groep blijkt dat de meeste (87%) basisscholen (grotendeels) klassikaal werken. Op 11% van de scholen werken leerlingen voor het merendeel niet klassikaal en hebben leerlingen meer invloed op het leerprogramma. Op een paar procent van de scholen kiezen leerlingen zelf uit een groot aantal mogelijkheden. De meeste directeuren (72%) verwachten in 2010 niet klassikaal te werken (Beek & Visser, 2005). Dit duidt er op dat veel directies niet tevreden zijn met de huidige situatie. Het is echter de vraag of hun wens tot verandering uiteindelijk ook gerealiseerd zal worden.

Welke nieuwe leer- en opvoedingsconcepten worden op de trendscholen gehanteerd bij de vormgeving van het leerproces als de invloed van de leerlingen op het leerprogramma groter wordt? Informatie hierover staat in Tabel 4.10. Schoolleiders is gevraagd of ze één van de genoemde concepten hanteren op school, en in welk jaar dit ingevoerd is. Deze concepten zijn geselecteerd uit de door schoolleiders in hun reacties op de in oktober 2006 gestuurde mail genoemde concepten.

Tabel 4.10 - Welk(e) nieuw(e) leer- en opvoedingsconcept(en) hanteert de school? En wanneer is (zijn) deze ingevoerd? (meer antwoorden mogelijk; in aantallen, percentages en gemiddelden; n=67)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>gem.</i>	<i>s.d.</i>
adaptief onderwijs	45	67	1983	2006	2001	5,2
coöperatief onderwijs	39	58	1998	2006	2004	2,0
zelfstandig leren	35	52	1983	2006	2001	5,3
ontwikkelingsgericht onderwijs	23	34	1983	2006	2000	6,5
meervoudige intelligentie	17	25	1983	2006	2003	5,7
anders*	27	38	1971	2006	2001	5,8

* Zoals natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren.

Tabel 4.10 laat zien dat een ruim tweederde van de schoolleiders aangeeft adaptief onderwijs te hanteren op hun school. Ook coöperatief onderwijs en zelfstandig leren zijn populaire nieuwe leer- en opvoedingsconcepten; ruim de helft van de schoolleiders geeft aan gebruik te maken van deze concepten. Een derde van de schoolleiders zegt ontwikkelingsgericht onderwijs te hebben ingevoerd. Een kwart van de schoolleiders zegt meervoudige intelligentie te hanteren als onderwijsconcept. De gegevens in deze tabel onderstrepen dat 'het' nieuwe leren geen monolithisch concept is, maar een mengelmoes van

ideeën en aanpakken waarvan scholen op eclectische wijze en afgestemd op hun specifieke situatie gebruik maken.

Het gemiddelde jaar van invoering ligt voor alle onderwijsconcepten aan het begin van dit decennium. Zowel adaptief onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, meervoudige intelligentie en zelfstandig leren blijken al geruime tijd in de praktijk te worden gebracht: het vroegste door schoolleiders ingevulde jaar is bij deze concepten 1983. Coöperatief onderwijs lijkt daarmee een jonger concept; hier is het vroegst genoemde jaar 1998.

De in Tabel 4.10 genoemde leer- en opvoedingsconcepten zijn natuurlijk niet alle concepten die onder de noemer van het nieuwe leren vallen. Derhalve is aan de schoolleider gevraagd of de school ook een ander nieuw leer- en opvoedingsconcept hanteert, en zo ja, in welk jaar dit ingevoerd is. Veertig procent (=27) van de schoolleiders geeft aan een ander concept (of een mix van andere concepten) te hanteren. Gemiddeld is dit in 2001 ingevoerd, waarbij de range loopt van 1971 tot 2006. Schoolleiders noemen: 'natuurlijk leren', 'authentiek leren' en 'levensecht leren'. Soms hebben scholen een eigen concept ontworpen (bijvoorbeeld Baakse Beek Onderwijsmodel). Verder wordt door een tiental schoolleiders (elementen uit) een traditioneel vernieuwingsconcept uit het begin van de vorige eeuw genoemd (Dalton, Montessori, Jenaplan). Waarschijnlijk is het zo dat de schoolleiders zich niet strak aan de uitgangspunten van bepaalde concepten houden, maar eerder pragmatisch en eclectisch te werk gaan, uitgaande van hun eigen specifieke situatie.

4.4.2 Uitgangspunten

Hoe omschrijven de schoolleiders het op hun school gevoerde nieuwe concept? Op basis van de door Blok e.a. (2006) genoemde uitgangspunten die opgaan voor het nieuwe leren (vgl. paragraaf 1.3.1), is de schoolleiders gevraagd het leer- en opvoedingsconcept te omschrijven. De schoolleiders konden aangeven in welke mate zij vinden dat deze uitgangspunten opgaan voor de op hun school gevoerde vorm van nieuwe leren. Tabel 4.11 geeft een overzicht van de resultaten.

Tabel 4.11 – Mate waarin verschillende uitgangspunten opgaan voor het nieuwe leer- en opvoedingsconcept (in %; n=67)

	zeer mee oneens	mee oneens	oneens, eens	mee eens	zeer mee eens
- er is aandacht voor zelfsturing en reflectie	3	1	4	58	33
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	1	3	9	58	28
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit	3	4	10	54	28
- leren vindt plaats met behulp van ICT	0	6	13	57	24
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken	4	12	36	39	9
- er wordt gebruik gemaakt van een nieuw opvoedingsconcept	9	13	42	30	6
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving	7	10	25	52	4

Tabel 4.11 leert dat schoolleiders in sterke mate de aandacht voor zelfsturing en reflectie, de ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, het leren beschouwd als sociale activiteit en het leren met behulp van ICT als uitgangspunten zien voor het nieuwe onderwijsconcept. Het gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken en een nieuw opvoedingsconcept wordt door minder dan de helft van de schoolleiders onderschreven. Deze bevindingen komen overeen met die van Blok, Oostdam & Peetsma (2006) die constateren dat aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, en dat leren gezien moet worden als een sociale activiteit, op alle bezochte scholen een kern-element is van het ‘nieuwe leren’. Zij stellen vast dat het leren met behulp van ICT op de scholen als uitgangspunt weinig vergaand is gerealiseerd. Nieuwe beoordelingstechnieken hebben de aandacht van alle bezochte scholen, al zijn ze met de invoering nog niet allemaal ver gevorderd.

In Tabel 4.12 worden de zeven uitgangspunten gerelateerd aan de eerder onderscheiden leer- en opvoedingsconcepten. In de tabel staan de percentages schoolleiders die het eens en zeer mee eens zijn met het uitgangspunt. De tabel laat zien dat er slechts geringe verschillen zijn tussen de concepten in de mate waarin de onderscheiden uitgangspunten worden onderstreept. Relatief hoog scoort meervoudige intelligentie op aandacht voor zelfsturing en reflectie en leren in een authentieke omgeving.

Tabel 4.12 – Mate waarin uitgangspunten opgaan voor het nieuwe leer- en opvoedingsconcept, naar leerconcept (percentage (zeer) mee eens; verticaal gepercenteerd)

	coöperatief onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfstandig leren	anders
- er is aandacht voor zelfsturing en reflectie	87	91	91	100	94	93
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	87	89	87	94	91	96
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit	85	78	87	88	89	89
- leren vindt plaats met behulp van ICT	85	82	78	88	83	89
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken	49	44	48	53	51	52
- er wordt gebruik gemaakt van een nieuw opvoedingsconcept	36	29	26	29	34	56
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving	56	56	57	71	60	59
<i>n</i> (= aantal scholen met concept)	39	45	23	17	35	27

4.4.3 Initiatiefnemers

Wie zijn de initiatiefnemers voor de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept? In Tabel 4.13 kunnen we zien dat het initiatief vooral bij de schoolleiding lag (87%). In ongeveer de helft van de gevallen nam het voltallige team het initiatief, en op ruim eenderde van de scholen lag het initiatief bij individuele leerkrachten. Opvallend is dat de overige genoemde personen en organen – dus noch het bestuur, noch ouders - nauwelijks genoemd worden als initiatiefnemer bij de invoering. Er zijn geringe verschillen zijn tussen de concepten wie de initiatiefnemers zijn.

Tabel 4.13 – *Initiatiefnemers invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept (meer antwoorden mogelijk; in percentages; n=67)*

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- schoolleiding	89	86	87	94	91	89	87
- voltallige team	64	60	52	59	60	48	52
- individuele leerkrachten	31	24	44	30	26	26	30
- bestuur	10	9	13	18	17	15	9
- medezeggenschapsraad (MR)	8	7	4	12	11	11	6
- individuele ouders	8	9	13	6	9	11	6
- ouderraad	3	2	4	6	3	7	3
- gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR)	0	2	0	0	0	4	1
- anders	3	11	13	12	14	19	12
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Basisscholen zijn vaak kleinschalig (zie Tabel 4.2). De schoolleiding neemt doorgaans geen inhoudelijke beslissingen dan na consultatie van het hele team. Brieven aan ouders worden niet zelden ondertekend ‘namens het team’ (Onderwijsraad, 2007a). We kunnen er vanuit gaan dat de initiatieven wat betreft invoering nieuwe leer- en opvoedingsconcept vooral worden gedragen door de schoolteams.

4.4.4 Achtergronden

Motieven

Welke motieven lagen ten grondslag aan de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept? Tabel 4.14 laat zien dat het verbeteren van de onderwijskwaliteit de voornaamste reden van invoering is geweest: 84% van de schoolleiders geeft aan dat dit motief ten grondslag lag aan de invoering van het nieuwe onderwijsconcept. Driekwart van de schoolleiders geeft aan het welbevinden van de leerlingen te willen vergroten door middel van de invoering van het concept. Bij ongeveer de helft van de schoolleiders hebben het moderniseren van het onderwijs en het verhogen van het welbevinden van het personeel een rol gespeeld. Slechts een klein deel van de schoolleiders geeft aan dat ze het aantal leerlingen wilden vergroten. Ook hier valt de positie van de ouders op: maar weinig schoolleiders geven aan dat ze hebben ingespeeld op de vraag van ouders naar een nieuw leer- en opvoedingsconcept. Overigens is dit laatste voor tweeërlei uitleg vatbaar: óf er was geen vraag onder ouders, óf er was wel vraag, maar de schoolleiders ga-

ven er geen gehoor aan. Vijftien schoolleiders geven aan dat er een andere dan de genoemde motieven ten grondslag lag aan de invoering van het nieuwe concept. Hierbij werden onder meer het inspelen op een veranderende maatschappij, meer recht doen aan verschillen tussen kinderen (van gemotiveerd tot ongemotiveerd, van Hollandse kaaskopjes tot moslima's; een brede gezamenlijke genivelleerde aanpak *one-size-fits-no-one* vorm van onderwijs werkt niet in het licht van individuele verschillen; zie Boschma & Groen, 2007), een nieuw geformeerd team, een fusie en een financieel dieptepunt genoemd als achterliggend motief.

Tabel 4.14 – Motieven invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept (meer antwoorden mogelijk; in aantallen en procenten; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- verbeteren onderwijskwaliteit	90	82	74	82	77	78	84
- verhogen welbevinden leerlingen	85	78	65	82	74	67	76
- moderniseren onderwijs	62	47	39	59	60	52	54
- verhogen welbevinden personeel	61	56	44	71	51	44	51
- richten op nieuwe doelgroep leerlingen	26	16	26	12	23	19	19
- inspelen op vraag van ouders	18	22	17	18	11	19	15
- verhogen van het aantal leerlingen	15	11	9	24	14	15	12
- anders	18	20	22	29	29	30	22
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Onderzoek van de Rekenkamer toont aan dat zo'n kwart van de totale populatie van leerlingen in het basisonderwijs aangemerkt kan worden als zorgleerling (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Naast leerproblemen gaat het hier om problemen met de taak/werkhouding en problemen op sociaalemotioneel gebied. Daarnaast worden steeds meer hoogbegaafde leerlingen als zodanig gediagnosticeerd. Ouders verwachten dat voor elke leerling een passend onderwijsaanbod wordt verzorgd. Voor leerkrachten blijkt dat in een klassikaal systeem een zeer moeilijke opgave te zijn (Smeets e.a., 2007). Men zoekt daardoor naar meer handen in de klas en naar andere organisatie- en leervormen om tegemoet te kunnen komen aan de verschillen tussen leerlingen en men wil alle leerlingen kunnen bieden wat ze nodig hebben (Van Gennip e.a., 2007; Smeets, 2008).

Mate van invoering

Aan de schoolleiders is gevraagd in welke mate het nieuwe leerconcept is ingevoerd. Tabel 4.15 geeft een overzicht van verdeling van de antwoorden op deze vraag.

Tabel 4.15 – Mate waarin nieuwe leerconcept is ingevoerd (meer antwoorden mogelijk; in percentages; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- de hele school	90	82	78	82	86	82	82
- bij bepaalde vakken	18	18	22	18	20	15	22
- een bepaalde periode van de dag	3	16	4	18	17	15	16
- onderbouw	3	9	13	0	3	11	7
- middenbouw	3	9	13	0	3	11	7
- bovenbouw	3	7	9	0	0	7	6
- alleen specifieke leer- lingen	0	0	0	0	0	0	0
- anders	13	11	17	24	14	11	13
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Deze tabel laat zien dat een ruime meerderheid van de schoolleiders aangeeft het nieuwe leerconcept op de gehele school te hebben ingevoerd (82%). Slechts een beperkt aantal scholen heeft het concept ingevoerd voor een van de drie ‘bouwen’, terwijl er geen school is die het concept alleen voor specifieke leerlingen heeft ingevoerd.

Mate van invoering en sociaal milieu

Is er een samenhang tussen de mate waarin scholen het nieuwe leren doorvoeren en het sociale milieu van de school c.q. ouders? Uit Tabel 4.16 blijkt dat achterstandsscholen vaker het nieuwe leren in hoge mate hebben doorgevoerd dan de niet-achterstandsscholen, respectievelijk 73 en 47%. Een reden hiervoor kan zijn dat achterstandsscholen op zoek zijn naar nieuwe leervormen (bv. meer maatwerk; uitbreiding van de leertijd) in een poging de achterstanden weg te werken of er in ieder geval beter mee om te kunnen gaan.

Tabel 4.16 – Mate van doorvoeren nieuwe leren, naar achterstandssituatie school (in %; n=69)

	hoge mate van nieuw leren		lage mate van nieuw leren	
	n	%	n	%
niet-achterstandsschool	27	47	31	53
achterstandsschool	8	73	3	27
totaal	35	51	34	49

Gevolgen invoering voor leerlingenaantal

Is het aantal leerlingen sinds de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept veranderd? Op 16% van de scholen is het aantal leerlingen gedaald sinds de invoering van het nieuwe onderwijsconcept, terwijl op 42% van de scholen het aantal gestegen is. Een even groot aantal scholen (42%) heeft geen (noemenswaardige) verandering in het leerlingaantal gekend sinds de invoering van het onderwijsconcept.

Informereren ouders

Zijn de ouders geïnformeerd over de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept? Op 87% van de scholen zijn de ouders schriftelijk en op 75% van de scholen mondeling geïnformeerd over de invoering van het nieuwe onderwijsconcept. Slechts drie schoolleiders (4%) geven aan dat de ouders hier niet over geïnformeerd zijn.

Mening ouders

Aan de schoolleiders is gevraagd of de mening van de ouders over de wenselijkheid van de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept gepeild is. Op deze vraag antwoorden 40% van hen dat inderdaad naar de mening van ouders gevraagd is. Vervolgens is aan die schoolleiders (n=27) gevraagd wat de uitkomst van deze peiling was. Tabel 4.17 presenteert een verdeling van de mate waarin ouders achter de invoering stonden.

Uit Tabel 4.17 volgt dat op slechts 1 school (vrijwel) alle ouders de invoering van het nieuwe leerconcept niet wenselijk achtten. Op 10 scholen stond een meerderheid van de ouders achter de invoering van het concept, terwijl op 16 scholen (vrijwel) alle ouders de invoering wenselijk vonden.

Tabel 4.17 – Mening ouders over wenselijkheid van de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept (in aantallen en percentages; n=27)

	<i>n</i>	%
(vrijwel) alle ouders waren het er mee eens	16	59
een meerderheid was het er mee eens	10	37
(vrijwel) alle ouders waren het er niet mee eens	1	4
een meerderheid was het er niet mee eens	0	0
(ongeveer) de helft was het er mee eens	0	0

Samenwerking school met de lokale gemeenschap

Wordt er door de school samengewerkt met andere scholen en instanties? De mate waarin een school dat doet geeft een indruk van hoe de school functioneert als ‘community’. Uit Tabel 4.18 blijkt dat tussen de 80 en 90% van de scholen samenwerkt met peuterspeelzalen, gemeenten, de GGD en bibliotheken. Ongeveer 70% van de scholen heeft contact met buitenschoolse (kinder)opvangcentra, met schoolmaatschappelijk werk, met culturele organisaties, met bureau Jeugdzorg en met de politie. Slechts 2 schoolleiders geven aan dat hun school niet samenwerkt met andere organisaties.

Tabel 4.18 – Samenwerking met andere scholen en instanties (meer antwoorden mogelijk; in percentages; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- welzijnsorganisatie	41	36	30	41	43	41	42
- kinderopvang, buitenschoolse opvang	77	67	57	71	71	70	69
- peuterspeelzaal	90	87	91	94	83	82	85
- gemeente	85	84	91	82	89	85	87
- GGD	95	84	87	88	86	89	88
- schoolmaatschappelijk werk	64	89	61	77	66	67	66
- sportvereniging	51	64	39	65	51	48	45
- culturele organisatie	69	42	74	71	71	67	66
- bibliotheek	90	71	87	88	86	82	82
- jongerenwerk, buurthuiswerk	28	24	26	24	29	30	30
- aanbieder cursus voor ouders	33	36	35	24	31	44	37
- bureau Jeugdzorg	74	78	74	53	74	78	73
- politie	74	71	70	71	71	70	70
- andere organisatie	23	22	30	24	23	15	22
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Samenwerking met de 'community naar leerconcept

Het leerconcept heeft gevolgen voor de structuur en interne werkwijze van een school. De vraag is of het profiel ook effect heeft op de mate waarin de school als community functioneert. Uit Tabel 4.19 blijkt dat scholen met natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren een coöperatief onderwijsprofiel iets meer 'community-minded' zijn dan de scholen met andere profielen. Adaptief leren en zelfstandig leren zijn concepten met minder links naar de community.

Tabel 4.19 – Gemiddelde relatie naar de community, naar leerconcept (in %; n=65)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders
zwakke relatie	13	20	17	18	20	15
gemiddelde relatie	49	49	48	53	43	40
sterke relatie	38	31	35	29	37	45
<i>n</i> (=100%)	39	45	23	17	35	27

4.4.5 Rol ouders

Ouderbetrokkenheid

In het onderzoek zijn vragenlijsten ingevuld door schoolleiders. Hen is gevraagd aan te geven hoeveel ouders aanwezig zijn bij een aantal voorgegeven activiteiten. De schoolleiders konden een antwoord kiezen uit de volgende reeks: (1) (vrijwel) niemand, (2) een minderheid van de ouders, (3) (ongeveer) de helft van de ouders, (4) een meerderheid van de ouders, (5) (vrijwel) alle ouders. In Tabel 4.20 staan de gemiddelde scores per oudertype binnen een school.

Tabel 4.20 – Aandeel ouders dat aanwezig is bij activiteiten op school, naar oudertype (gemiddelden; n=60)

	(vrijwel) niemand	minderheid/helft van de ouders	meerderheid / bijna alle ouders
algemene ouderavond	10	53	37
thema-avonden	3	70	26
10-minutengesprekken, rapportbesprekingen	0	0	100
inloopmiddag/avond	2	22	75

De 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen worden door bijna alle ouders bezocht. Naar algemene ouderavonden en thema-avonden komt de helft of minder van de ouders; inloopmiddagen worden door ruim de helft van de ouders bezocht. In zijn algemeenheid geldt dat allochtone lager milieu ouders op alle activiteiten het laagst scoren, terwijl ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren.

Schoolgerichte ouderbetrokkenheid bij verschillende nieuwe leerconcepten

Hoe groot is nu de schoolgerichte ouderbetrokkenheid voor de verschillende leerconcepten? Uit Tabel 4.21 volgt dat scholen met het leerconcept van natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren en meervoudige intelligentie iets vaker aangeven dat de meerderheid van de ouders (62-65%) aanwezig is bij schoolgerichte activiteiten. Scholen die het concept adaptief leren hanteren hebben de laagste schoolgerichte ouderbetrokkenheid. Bijna 12 % van deze scholen geeft aan dat (vrijwel) niemand van de ouders betrokken is bij activiteiten als ouderavonden.

Tabel 4.21 - Schoolgerichte ouderbetrokkenheid, naar leerconcept (in %; n=60)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
(vrijwel) niemand	9	12	5	0	6	5	8
minderheid/helft van de ouders	44	50	55	39	44	30	47
meerderheid/bijna alle ouder	47	38	40	62	50	65	45
<i>n</i> (=100%)	39	45	23	17	35	27	67

Ouderparticipatie en leerconcept

De vraag is in hoeverre de mate van ouderparticipatie afhangt van het leerconcept. Als vergelijkingsmaat kiezen we de mate waarin ouders participeren in bestuur, medezeggenschapsraad, ouderraad en deelnemen aan hand- en spandiensten; waarbij de schoolgrootte is meegenomen in de vergelijking. Het aantal ouders dat actief is, is immers ook afhankelijk van het aantal leerlingen dat een school telt. In Tabel 4.22 staan de betreffende relaties weergegeven. Uit deze tabel volgt dat scholen die het concept van ontwikkelingsgericht leren hanteren vaker een hoge participatiegraad van ouders hebben dan scholen met andere leerconcepten. Scholen met het concept adaptief leren hebben in vergelijking met de andere leerconcepten vaker een lage participatiegraad. Zoals in een eerder hoofdstuk is toegelicht, heeft de onderwijsvorm adaptief leren als één van de centrale uitgangspunten de autonomie van de leerling. Er wordt naar gestreefd dat leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig handelen en beslissingen nemen. Deze centrale rol van de leerlingen kan de rol van ouders mogelijk verkleinen, wat de reden kan zijn voor de lage participatiegraad bij dergelijke scholen. Het leerconcept ontwikkelingsgericht leren maakt veel gebruik

van gezamenlijke activiteiten die interessant en leerzaam zijn voor leerlingen, met als uitgangspunt dat zij hieraan graag een eigen bijdrage willen leveren. Voor het uitvoeren van deze activiteiten zijn waarschijnlijk ook veel ouders nodig, wat de hoge participatiegraad bij deze scholen zou kunnen verklaren.

Tabel 4.22 – Gemiddelde participatiegraad ouders, naar leerconcept (in %; n=53)

	lage participatiegraad	gemiddelde participatiegraad	hoge participatiegraad
adaptief leren	57	29	14
meervoudige intelligentie	50	40	10
coöperatief onderwijs	46	36	18
ontwikkelingsgericht leren	38	31	31
zelfstandig leren	50	38	13
anders	30	45	25
totaal	8	47	45

Ouderparticipatie bij verschillende nieuwe leerconcepten

Hoeveel ouders participeren bij een aantal voorgegeven activiteiten op school? In Tabel 4.23 hebben we per leerconcept de aantallen participerende ouders opgenomen. De tabel laat grote verschillen zien tussen het aantal ouders dat participeert bij geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (in schoolbesturen en medezeggenschapsraden en niet-geïnstitutionaliseerde ouderparticipatie (bv. hulp in en buiten de klas). Meer ouders participeren in schoolbesturen en als ouderhulp in en buiten de klas bij ontwikkelingsgericht leren. Minder ouders participeren als klassenouder bij scholen met het concept zelfstandig leren.

Tabel 4.23 – Aantal ouders op school actief bij de volgende activiteiten? (meer antwoorden mogelijk; in gemiddelden; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
<i>Geïstitutionaliseerde ouderparticipatie</i>							
- in schoolbestuur	1.2	1.9	2.5	1.5	1.6	1.9	1.7
- in medezeggenschapsraad	3.0	3.0	2.8	3.1	3.1	3.3	3.1
<i>Niet-geïstitutionaliseerde ouderparticipatie</i>							
- in ouderraad	8.9	8.6	8.3	9.3	9.0	9.6	8.9
- als klassenouders/ contact- ouders	7.8	7.6	8.8	10.0	6.3	7.6	8.0
- als ouderhulp in de klas (bv. leesouders)	18.5	16.9	26.3	20.9	19.4	21.1	18.3
- als ouderhulp buiten de klas (bv. klusouders, ver- keersouders)	22.3	22.7	30.4	32.2	20.7	26.7	22.1
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Als we de aantallen participerende ouders bij de trendscholen vergelijken met de participatie van ouders bij mainstreamscholen (zie Tabel 4.5), dan valt op dat gemiddeld meer ouders participeren bij ouderhulp in en buiten de klas.

Ouderparticipatie naar oudertype

Hoe groot is nu de ouderparticipatie in de trendscholen voor de verschillende oudertypen? In Tabel 4.24 hebben we per oudertype de aantallen participerende ouders opgenomen. Opmerkelijk is de grote mate van ouderhulp (in en buiten de klas) van met name ouders uit de middelbaar en hogere milieus en allochtone lager milieu ouders (vgl. Tabel 4.5). Uit vergelijking van de voorgaande tabellen kan waarschijnlijk worden geconcludeerd dat oudertype relevanter is voor ouderparticipatie dan leerconcept.

Tabel 4.24 – Aantal actieve ouders bij activiteiten op school, naar oudertypen (meer antwoorden mogelijk; gemiddelden, n=67)

	oudertype		
	middelbaar en hoger milieu	autochtoon, lager milieu	allochtoon, lager milieu
<i>Geinstitutionaliseerde vormen</i>			
actief in schoolbestuur	1,9	0,4	0,0
actief in medezeggenschapsraad	3,3	2,7	2,4
actief in ouderraad	9,4	6,3	7,0
<i>Niet-geinstitutionaliseerde vormen</i>			
klassenouders/contactouders	8,7	2,7	7,6
ouderhulp in de klas (bv. leesouders)	20,4	8,3	10,8
ouderhulp buiten de klas (bv. klusouders, verkeersouders)	25,4	6,8	8,4
<i>n (=100%)</i>	50-55	5-6	4-5

4.4.6 Verwachtingen van de school van de rol van ouders

Uitgesproken verwachtingen

Heeft de school naar de ouders toe verwachtingen uitgesproken met betrekking tot de rol van ouders bij het functioneren van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept? Tabel 4.25 toont dat ongeveer 70% van de schoolleiders van ouders verwacht dat ze thuis betrokken zijn (bijvoorbeeld door te helpen bij het huiswerk), helpen bij activiteiten op school, ingaan op de vragen van hun kinderen en aangeven wanneer hun kind problemen ervaart die samenhangen met het nieuwe onderwijsconcept. Een tiende van de schoolleiders geeft aan dat er geen uitgesproken verwachtingen met betrekking tot de rol van ouders zijn. Slechts enkele schoolleiders geven aan dat van ouders verwacht wordt dat ze meebeslissen bij (het kiezen van of de wijze van invoeren van) het nieuwe leerconcept. Schoolleiders die (ook) met het concept van meervoudige intelligentie werken, hebben over het algemeen meer uitgesproken verwachtingen van ouders in vergelijking met de andere leerconcepten. Schoolleiders van scholen met de leerconcepten natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren verwachten relatief vaker van ouders dat ze meehelpen bij invoering van het nieuwe leerconcept en problemen signaleren met betrekking tot het nieuwe leerconcept en ingaan op vragen van hun kind.

Tabel 4.25 – Uitgesproken verwachtingen naar ouders wat betreft het functioneren van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept (meer antwoorden mogelijk; in percentages; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- het team heeft geen verwachtingen m.b.t. rol van ouders	8	13	9	0	9	7	10
- betrokkenheid ouders thuis (bv. hulp bij het huiswerk)	75	67	61	82	74	67	69
- meedenken over de keuze van nieuwe leerconcept	28	27	30	35	23	22	21
- meebeslissen over de keuze van nieuwe leerconcept	5	7	9	12	6	7	5
- meebeslissen over de wijze van invoeren	5	4	9	12	11	11	6
- meehelpen bij invoering van het nieuwe leerconcept	21	18	13	29	26	33	19
- meehelpen bij activiteiten op school	74	69	78	82	69	67	70
- signaleren van problemen m.b.t. het nieuwe leerconcept	56	44	44	47	46	59	45
- ingaan op vragen van hun kind	74	64	65	77	74	85	67
- informatie verstrekken aan school bij problemen van kind met nieuwe leerconcept	77	67	70	82	63	70	67
<i>n (=100%)</i>	39	23	45	17	35	27	67

4.4.7 Knelpunten

Knelpunten invoering nieuwe leerconcept

Welke knelpunten hebben de schoolleiders ervaren in relatie tot de ouders bij de invoering van het nieuwe leerconcept? In Tabel 4.26 presenteren we een overzicht de antwoorden op de vraag naar de gepercipieerde knelpunten. Zestig procent van de schoolleiders ervoer in relatie tot de ouders geen enkel knelpunt met betrekking tot de invoering van het onderwijsconcept. Het meest genoemd is het wennen van ouders aan het nieuwe leerconcept; een kwart van de schoolleiders ervoer dit als een knelpunt. Daarnaast noemt 16% van de schoolleiders de bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen als een knelpunt. De communicatie met ouders wordt door 13% van de schoolleiders als een knelpunt ervaren.

De meeste knelpunten worden gesignaleerd met betrekking tot het ontwikkelingsgerichte onderwijs; met name de communicatie met de ouders blijkt een lastig punt. Ten aanzien van het concept meervoudige intelligentie valt op dat de samenwerking tussen ouders en leerkrachten relatief vaak als een probleem wordt ervaren, evenals de samenwerking tussen de oudergeleding binnen de MR en de schoolleiding. Daar staat tegenover dat er relatief weinig bezorgdheid onder ouders van bepaalde groepen leerlingen wordt gesignaleerd.

Tabel 4.26 – Gepercipieerde knelpunten met betrekking tot de invoering van het nieuwe leerconcept, naar leerconcept (meer antwoorden mogelijk; verticaal gepercenteerd) (meer antwoorden mogelijk; in aantallen en in %; n=67)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- geen	51	51	43	47	54	56	60
- wennen van ouders aan het nieuwe leerconcept	26	29	35	35	34	33	24
- bezorgdheid ouders bepaalde groepen leerlingen	21	20	22	12	20	19	16
- communicatie met ouders	13	13	22	12	17	15	13
- ouders overtuigen van belang van nieuwe leerconcept	8	11	13	12	11	11	9
- samenwerking tussen ouders en leerkrachten	15	11	13	24	14	4	9
- wennen van ouders aan hun nieuwe rol	15	11	13	12	11	11	9
- weerstand bij ouders	8	7	9	12	11	11	6
- samenwerking ouders in MR en schoolleiding	5	2	4	12	6	7	3
- samenwerking tussen ouderraad en schoolleiding	0	0	0	0	0	0	0
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

Knelpunten functioneren nieuwe leerconcept

Wat zijn de ervaren knelpunten van schoolleiders met betrekking tot het functioneren van het nieuwe leerconcept? Tabel 4.27 geeft een antwoord op die vraag. Een meerderheid van de schoolleiders (55%) ervaart geen knelpunten bij het functioneren. Net zoals dat het geval was ten aanzien van de invoering van het nieuwe concept (zie Tabel 4.23), zijn ook hier de meest genoemde knelpunten het wennen van ouders aan het nieuwe leerconcept (24%) en de bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen (15%). Daarnaast worden de samenwerking tussen ouders en leerkrachten en het wennen van ouders

aan hun nieuwe rol vaak genoemd (resp. 13 en 12%). Van weerstand bij ouders, of problemen bij de samenwerking tussen de ouderraad en de schoolleiding of de ouders in de medezeggenschapsraad en de schoolleiding is nauwelijks sprake.

Als we kijken naar de knelpunten bij de verschillende leerconcepten valt op dat ook hier het ontwikkelingsgericht onderwijs de meeste knelpunten kent; opvallend gunstig scoort het zelfstandig leren en het coöperatief onderwijs. Bij de meervoudige intelligentie vallen de problemen in de samenwerking tussen ouders en leerkrachten op; bij het ontwikkelingsgericht onderwijs zijn die vrijwel afwezig. Opvallend hoog scoort dit ontwikkelingsgericht onderwijs qua bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen en het wennen van ouders aan het nieuwe concept.¹⁶

Tabel 4.27 – Gepercipieerde knelpunten met betrekking tot het functioneren van het nieuwe leerconcept, naar leerconcept (meer antwoorden mogelijk; verticaal gepercenteerd)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders	totaal
- geen	54	49	39	47	57	52	55
- wennen van ouders aan het nieuwe leerconcept	18	27	35	18	26	33	24
- bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen	18	13	22	12	11	15	15
- samenwerking tussen ouders en leerkrachten	15	18	9	24	14	4	13
- wennen van ouders aan hun nieuwe rol	13	13	17	12	14	26	12
- communicatie met ouders	10	7	4	6	11	11	7
- ouders overtuigen van be- lang van nieuwe leerconcept	5	4	4	0	3	4	4
- samenwerking tussen ouderraad en schoolleiding	3	0	0	0	0	0	1
- samenwerking ouders in MR en schoolleiding	3	2	0	0	0	4	1
- weerstand bij ouders	3	2	0	0	3	4	1
<i>n (=100%)</i>	39	45	23	17	35	27	67

¹⁶ Een aandachtspunt zouden de prestaties van de leerlingen kunnen zijn. Omdat het nieuwe concepten zijn, weten de ouders niet op voorhand wat ze op dit gebied kunnen verwachten. In dit onderdeel van het onderzoek onder de schoolleiders is er van afgezien naar de opbrengsten van de scholen te vragen, omdat het nieuwe concept vaak nog niet zo lang bestond. In de casestudies is dit onderdeel wel aan de orde gekomen. Daar zijn de inschattingen van de ouders ook vergeleken met die van de Inspectie van het Onderwijs.

4.4.8 Effecten invoering nieuwe leerconcept

Veranderingen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

Hebben de schoolleiders veranderingen ervaren sinds de invoering van het nieuwe leerconcept? Uit Tabel 4.28 kan grofweg worden afgeleid dat ongeveer de helft van de schoolleiders geen veranderingen heeft opgemerkt met betrekking tot contacten tussen ouders en school, betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind (thuis en op school), de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school en het zicht van ouders op leerresultaten. De andere helft van de schoolleiders stelt dat de ouderbetrokkenheid op deze punten juist (sterk) is toegenomen. Wat betreft inspraak van ouders zien we dat bijna driekwart van de schoolleiders stelt dat deze niet veranderd is, terwijl ruim een kwart vindt dat deze (sterk) is toegenomen.¹⁷

Tabel 4.28 – Verandering ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie sinds de invoering van het nieuwe leerconcept (in %; n=67)

	sterk afge- nomen	afge- nomen	niet ver- anderd	toege- nomen	sterk toege- nomen
- contact tussen ouders en school	0	0	40	52	7
- inspraak van ouders	0	0	72	24	4
- betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school (bv. voorlezen, voeren rapportbespreking).	0	1	45	49	4
- actieve deelname van ouders aan activiteiten op school (bv. hand- en spandiensten verrichten, lid ouderraad, MR)	0	3	55	37	4
- zicht van ouders op leerresultaten van hun kind	0	3	52	39	6

Toename ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie

In Tabel 4.29 hebben we de aspecten waarop mogelijk verandering heeft plaatsgevonden gerelateerd aan de onderscheiden leerconcepten. Daarbij is uitgegaan van de schoolleiders die geantwoord hebben dat de ouderbetrokkenheid is toegenomen of zeer is toegenomen. De cijfers in deze tabel maken duidelijk dat er vooral binnen het concept van meervoudige intelligentie en de concepten van natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren op relatief veel scholen sprake is van een toename van ouderbetrokkenheid.

¹⁷ Opgemerkt zou kunnen worden dat grote veranderingen in geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (c.q. inspraak) ook niet voor de hand hadden gelegen, aangezien het aantal plaatsen in dergelijke formele organen beperkt is.

Tabel 4.29 – Toename ouderbetrokkenheid sinds de invoering van het nieuwe leerconcept, naar leerconcept (percentage (sterk) toegenomen; verticaal gepercenteerd)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw.ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders
- contact tussen ouders en school	67	60	57	82	66	70
- inspraak van ouders	33	27	26	47	34	33
- betrokkenheid ouders bij opvoeding en onderwijs van hun eigen kind, thuis en op school	54	49	48	71	57	59
- actieve deelname van ouders aan activiteiten op school	38	36	39	47	37	48
- zicht van ouders op leerresultaten van hun kind	51	44	43	47	54	48
<i>n</i> (=100%)	39	45	23	17	35	27

4.4.9 Rol ouders slagen nieuwe leerconcept

Rol ouders

Wat is de mening van de schoolleiders ten aanzien van een aantal stellingen met betrekking tot de rol die ouders hebben om het nieuwe leerconcept te laten slagen? Tabel 4.30 leert ons dat 87% van de schoolleiders het belangrijk vindt dat school en ouders op één lijn zitten. Ruim de helft van de schoolleiders vindt dat de betrokkenheid van ouders

Tabel 4.30 – Visie schoolleiders ten aanzien van de rol van ouders bij het slagen en functioneren van het nieuwe leerconcept (in %; n=67)

	zeer mee oneens	mee oneens	oneens, eens	mee eens	zeer mee eens
- het is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept dat school en ouders op één lijn zitten	0	1	12	57	30
- betrokkenheid van ouders thuis (bv. hulp bij huiswerk) is belangrijk voor slagen van nieuwe leerconcept	1	13	30	48	7
- meehelpen van ouders bij activiteiten op school is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept	1	7	34	48	9
- het is makkelijk om ouders te vinden die willen helpen bij het functioneren van nieuwe leerconcept	6	19	36	39	0

thuis en het meehelpen van ouders bij activiteiten op school belangrijk zijn voor het slagen van het nieuwe leerconcept. Slechts een klein deel van de schoolleiders (resp. 14 en 8%) zijn het (zeer) oneens met deze stelling. Een kwart van de schoolleiders vindt het niet makkelijk om ouders te vinden die willen helpen bij het functioneren van het nieuwe leerconcept, terwijl bijna 40% van hen zegt hier geen moeite mee te hebben. Slechts één procent is het niet met deze stelling eens.

Rol ouders bij onderscheiden leerconcepten

In Tabel 4.31 zijn de opvattingen van de schoolleiders ten aanzien van de rol van de ouders gerelateerd aan de onderscheiden leerconcepten. Daarbij is uitgegaan van de schoolleiders die het eens dan wel zeer eens zijn met de stellingen. Uit deze tabel blijkt dat schoolleiders die natuurlijk leren, levensecht leren, democratisch onderwijs, authentiek leren en coöperatief onderwijs aanbieden de betrokkenheid van ouders thuis relatief belangrijk vinden, terwijl schoolleiders die ontwikkelingsgericht onderwijs aanbieden dit minder belangrijk vinden. Anderzijds scoort het ontwikkelingsgericht onderwijs juist hoog wat betreft het meehelpen van ouders op school; het adaptief onderwijs scoort hierop relatief laag. Ook heeft het adaptief onderwijs meer moeite met het vinden van ouders die willen helpen.

Tabel 4.31 – Visie schoolleiders ten aanzien van de rol van ouders bij het slagen en functioneren van het nieuwe leerconcept, naar leerconcept (percentage (zeer) mee eens; verticaal geperceenteerd)

	coöp. onderwijs	adaptief onderwijs	ontw. ger. onderwijs	meerv. intel.	zelfst. leren	anders
- het is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept dat school en ouders op één lijn zitten	85	89	87	88	89	93
- betrokkenheid van ouders thuis is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept	64	56	52	59	57	67
- meehelpen van ouders bij activiteiten op school is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept	64	58	74	71	63	56
- het is makkelijk om ouders te vinden die willen helpen bij het functioneren van het nieuwe leerconcept	36	29	39	35	40	44
<i>n</i> (=100%)	39	45	23	17	35	27

4.4.10 Rapportcijfer nieuwe leerconcept

Rapportcijfers

We hebben de schoolleiders gevraagd een rapportcijfer (1-10) te geven voor de feitelijke gang van zaken op hun school met betrekking tot de relatie tussen ouders en school in de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept en in de huidige situatie. Zie Tabel 4.32 voor een overzicht van de gemiddelden.

Tabel 4.32 – Rapportcijfers voor de relatie tussen ouders en school met betrekking tot het nieuwe leren (gemiddelden; n=67)

	min.	max.	gem.	s.d.
voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept	3	9	6,8	1,2
in de huidige situatie	4	9	7,6	0,8

Schoolleiders geven gemiddeld genomen een (ruime) voldoende voor beide situaties. Er is wel een duidelijk verschil tussen de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept en de huidige situatie. Het rapportcijfer voor de huidige situatie ligt bijna één punt hoger dan de situatie vóór de invoering van het onderwijsconcept. Met andere woorden: volgens de schoolleiders is de relatie ouders-school duidelijk verbeterd. Daarnaast is de standaarddeviatie van het rapportcijfer voor de huidige situatie kleiner dan die voor de oude situatie: de spreiding van de scores voor het rapportcijfer voor de huidige situatie is kleiner. In de huidige situatie zijn de verschillen tussen de scholen dus kleiner geworden. Slechts één schoolleider geeft een lager rapportcijfer voor de relatie tussen ouders en school in de huidige situatie dan voor deze relatie in de vroegere situatie. Dertig schoolleiders geven voor beide situaties hetzelfde cijfer, terwijl 36 schoolleiders de relatie tussen ouders en school in de huidige situatie een hoger cijfer geven dan die in de vroegere situatie.

Rapportcijfers voor de onderscheiden leerconcepten

In Tabel 4.33 hebben we de rapportcijfers uitgesplitst naar elk van de onderscheiden leerconcepten. De tabel maakt duidelijk dat er slechts geringe verschillen zijn tussen de concepten wat betreft de relatie tussen ouders en school.

Tabel 4.33 – Rapportcijfer voor de relatie tussen ouders en school in de situatie vóór en na de invoering van het nieuwe onderwijsconcept, naar leerconcept (gemiddelden; n=67)

	<i>n</i>	min.	max.	gem.	<i>s.d.</i>
<i>Vóór de invoering</i>					
adaptief onderwijs	45	3	9	6,8	1,2
meervoudige intelligentie	17	4	9	6,8	1,2
coöperatief onderwijs	39	4	9	6,6	1,1
ontwikkelingsgericht onderwijs	23	3	9	6,7	1,5
zelfstandig leren	35	3	9	6,7	1,4
anders	11	4	9	6,8	1,5
<i>In de huidige situatie</i>					
adaptief onderwijs	45	4	9	7,6	0,8
meervoudige intelligentie	17	6	9	7,9	0,6
coöperatief onderwijs	39	4	9	7,5	0,9
ontwikkelingsgericht onderwijs	23	4	9	7,5	1,0
zelfstandig leren	35	4	9	7,6	0,9
anders	11	6	8	7,3	0,8

4.4.11 Overeenkomsten en verschillen tussen trendscholen

Overeenkomsten

Op basis van de bevindingen zoals beschreven in paragraaf 4.4 kunnen we vaststellen dat de overeenkomsten binnen de groep van ‘trendscholen’ betrekking hebben op:

- *uitgangspunten*: hanteren een mengelmoes aan (nieuwe) ideeën en aanpakken uit de onderwijskunde;
- *motieven om te starten met een nieuw onderwijsconcept*: verbeteren onderwijskwaliteit, moderniseren van het onderwijs, vergroten van het welbevinden van leerlingen en personeel;
- *initiatiefnemers*: schoolleiding en leraren;
- *het tijdstip*: rond de eeuwwisseling;
- *mate van invoering*: nieuw leerconcept is doorgaans op de gehele school ingevoerd, geldt me name voor achterstandsscholen;
- *communicatie met ouders*: ouders zijn geïnformeerd over de invoering van een nieuw concept, maar op meeste scholen niet naar hun mening gevraagd, terwijl men het belangrijk vindt dat school en ouders op één lijn zitten wat betreft de invoering van nieuw leerconcept; meerderheid schoolleiders ervoer in relatie tot de ouders geen enkel knelpunt met betrekking tot de invoering van het onderwijsconcept;

- *verwachtingen naar ouders*: meerderheid schoolleiders verwacht van ouders dat ze thuis betrokken zijn (bv. door te helpen bij het huiswerk, ingaan op de vragen van hun kinderen en aangeven wanneer hun kind problemen ervaren) en helpen bij activiteiten op school;
- *ouderbetrokkenheid*: bijna alle ouders bezoeken 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen;
- *ouderparticipatie*: veel meer ouders participeren bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. hulp in en buiten de klas) dan bij geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (in schoolbesturen en medezeggenschapsraden);
- *samenwerking andere instellingen*: school werkt samen andere instellingen, met name met peuterspeelzalen, gemeenten, de GGD en bibliotheken;
- *effecten invoering nieuw leerconcept*: relatie ouders-school is verbeterd, mate van inspraak is niet veranderd.

Verschillen

- *verwachtingen naar ouders*: schoolleiders die (ook) met het concept van meervoudige intelligentie werken hebben over het algemeen meer uitgesproken verwachtingen van ouders in vergelijking tot andere leerconcepten. Schoolleiders van scholen met de leerconcepten natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren verwachten relatief vaker van ouders dat ze meehelpen bij invoering van het nieuwe leerconcept en problemen signaleren met betrekking tot het nieuwe leerconcept en ingaan op vragen van hun kind;
- *ouderbetrokkenheid naar achtergrond ouders*: allochtone lager milieu ouders scoren op alle activiteiten het laagst, terwijl ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren;
- *ouderbetrokkenheid en leerconcept*: op scholen met het leerconcept natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren en meervoudige intelligentie is iets vaker de meerderheid van de ouders aanwezig bij schoolgerichte activiteiten (bv. ouderavonden). Scholen die het concept adaptief leren hanteren hebben de laagste schoolgerichte ouderbetrokkenheid;
- *ouderparticipatie*: relatief hoge participatiegraad van ouders op scholen met het ontwikkelingsgericht leren (meer ouders participeren in schoolbesturen en als ouderhulp in en buiten de klas); lage participatiegraad op scholen met het concept adaptief leren (minder ouders participeren als klassenouder);
- *knelpunten relatie school en ouders*: bij het concept ontwikkelingsgerichte onderwijs de communicatie met de ouders; bij het concept meervoudige intelligentie de samenwerking tussen ouders en leerkrachten en de samenwerking tussen de oudergeleding binnen de MR en de schoolleiding;
- *samenwerking met andere instellingen*: scholen met het concept natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren en een coöperatief onderwijsprofiel zijn iets meer 'community-minded' dan de scholen met andere profielen: werken vaker samen met

andere instellingen uit de buurt/wijk. Adaptief leren en zelfstandig leren zijn concepten met minder links naar de community.

4.4.12 Overeenkomsten en verschillen tussen mainstream- en trendscholen

Op mainstramscholen en trendscholen tonen bijna alle ouders hun betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind door aanwezig te zijn bij 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen. Inloopmiddagen worden door ruim de helft van de ouders bezocht. Naar algemene ouderavonden en thema-avonden komt de helft of minder dan de helft van de ouders. Een klein aantal ouders (tussen de 2 en 13) is betrokken bij geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie: in het schoolbestuur, de medezeggenschapsraad en de ouderraad. Daarnaast zijn op scholen gemiddeld tussen de 5 en 38 ouders actief als klassenouders/contactouders, ouderhulp in en buiten de klas. Allochtone lager milieu ouders scoren op alle fronten het laagst en zijn bijna niet actief op school, terwijl ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren.

Het aantal actieve ouders bij geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bestuur, medezeggenschapsraad en ouderraad) in trendscholen verschilt niet van mainstreamscholen. Bij trendscholen assisteren gemiddeld meer ouders bij niet-geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie: activiteiten in de klas (bv. leesouders) en activiteiten buiten de klas (bv. klusouders, verkeersouders). Die verschillen zijn terug te vinden in de verwachtingen van schoolleiders richting ouders in verband met de invoering van het nieuwe leerconcept. Schoolleiders verwachten namelijk van ouders dat ze thuis betrokken zijn (bv. door te helpen bij het huiswerk, ingaan op de vragen van hun kinderen en aangeven wanneer hun kind problemen ervaren) en dat ouders helpen bij activiteiten op school. Opmerkelijk is een grote toename van ouderhulp (in en buiten de klas) van ouders uit de middelbaar en hogere milieus en allochtone lager milieu ouders.

4.5 Samenvattend

Ouders zien graag dat de wijze waarop zij hun kinderen opvoeden en de opvoedingswaarden die zij hebben een vervolg krijgen op school. Ouders letten bij de schoolkeuze met name op sfeer, bereikbaarheid en de goede naam van de school. Bijna alle ouders bezoeken de 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen. Naar algemene ouderavonden en thema-avonden komt de helft of minder van de ouders; inloopmiddagen worden door ruim de helft van de ouders bezocht. In zijn algemeenheid geldt dat allochtone lager milieu ouders bij alle activiteiten minder aanwezig zijn. Allochtone ouders zijn in tegenstelling tot autochtone ouders bijna niet actief bij geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur) en zijn ook

nauwelijks betrokken bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (leven van hand- en spandiensten in en buiten de klas).

Het aantal ouders dat kiest voor een vorm van traditioneel vernieuwingsonderwijs (Dalton, Montessori, Jenaplan) neemt toe. Van de traditionele vernieuwingsscholen groeit het aantal Daltonscholen sterk, terwijl het aantal Jenaplanscholen en Vrije scholen afneemt. Het aantal particuliere basisscholen (niet-gesubsidieerd onderwijs) is de laatste jaren gedaald van 60 naar 26 (met over het algemeen een klein aantal leerlingen), waarschijnlijk ten gevolge van de negatieve advisering van de Inspectie van het Onderwijs. Enkele honderden ouders verzorgen thuisonderwijs.

De meeste doorsnee basisscholen werken (grotendeels) klassikaal. Op iets meer dan een tiende van de scholen is men gestart met een nieuw leerconcept. De overgrote meerderheid van de schoolleiders vindt het voor het slagen van het nieuwe leerconcept belangrijk dat school en ouders op één lijn zitten. Een ruime meerderheid van de schoolleiders ervaart in relatie tot de ouders geen enkel knelpunt met betrekking tot de invoering van het onderwijsconcept.

De mate waarin ouders betrokken zijn bij (niet-)geïstitutionaliseerde vormen van ouderbetrokkenheid op doorsnee scholen en trendscholen komen grotendeels overeen. Schoolleiders die coöperatief onderwijs aanbieden vinden de betrokkenheid van ouders thuis relatief belangrijk, terwijl schoolleiders van scholen die ontwikkelingsgericht onderwijs aanbieden dit minder van belang achten. Op scholen met het concept ontwikkelingsgericht helpen relatief veel ouders mee bij activiteiten op school, terwijl op scholen met adaptief onderwijs relatief weinig ouders participeren. Ook heeft het adaptief onderwijs meer moeite met het vinden van ouders die willen helpen.

5 Rol ouders bij invoering nieuw leerconcept op trendscholen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van het websurvey onder leerkrachten op trendscholen in het basisonderwijs naar de rol van ouders bij de invoering van een nieuw leer- en opvoedingsconcept. Uitgangspunt zijn de gegevens uit de vragenlijst die door 44 leerkrachten is ingevuld. Hen is gevraagd informatie te verstrekken over verandering in contacten met ouders (paragraaf 5.2), hun houding ten opzichte van de rol van ouders (paragraaf 5.3). In dit hoofdstuk is bij de beschrijving geen uitsplitsing naar leerconcept gemaakt, omdat daarvoor het aantal leerkrachten per concept dat heeft meegewerkt aan het onderzoek te klein was.

5.2 Verandering in contacten met ouders

Zijn de contacten van leerkrachten met ouders veranderd? Om deze vraag te beantwoorden, gaan we eerst na in welke mate en op welke wijze leerkrachten contact hadden in de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept. Vervolgens zullen we kijken naar de contacten in de huidige situatie. Afsluitend zullen we deze twee situaties tegen elkaar afzetten.

5.2.1 Contacten vóór de invoering van het nieuwe leerconcept

Met welk deel van de ouders hadden leerkrachten contact vóór de invoering van het nieuwe leerconcept? Tabel 5.1 laat zien dat leerkrachten tijdens rapportbesprekingen en 10-minutengesprekken contact hadden met vrijwel alle ouders. Leerkrachten hebben met een kleiner deel van de ouders contact tijdens inloopmiddagen en -avonden: 40% van de leerkrachten heeft met meer dan de helft van de ouders contact. Dit percentage ligt iets lager bij informele contacten: hier had 30% van de leerkrachten contact met meer dan de helft van de ouders. Leerkrachten hadden slechts met een beperkt deel contact via de telefoon of e-mail. Ruim 80% van de leerkrachten had met minder dan de helft van de ouders telefonisch contact en ruim 60% van hen had met (vrijwel) niemand contact via de e-mail.

Tabel 5.1 - Aandeel ouders waarmee leerkrachten contact hebben naar wijze van contact (in %; n=42-44)

	(vrijwel) niemand	een min- derheid	(ongeveer) de helft	een meer- derheid	(vrijwel) alle ouders
rapportbesprekingen / 10-minutengesprekken	0	2	7	10	80
inloopmiddagen/avonden	6	13	41	28	13
e-mail contacten	63	30	3	3	0
telefonische contacten	21	59	8	13	0
informele contacten	18	25	28	15	15

5.2.2 Contacten in de huidige situatie

En met welk deel van de ouders hebben leerkrachten nú contact? In Tabel 5.2 zien we dat ruim 90% van de leerkrachten aangeeft met een meerderheid of vrijwel alle ouders contact te hebben tijdens rapportbesprekingen en 10-minutengesprekken. Ook hier zien we dat het aandeel ouders waarmee leerkrachten contact heeft tijdens inloopmiddagen/avonden iets kleiner is dan het aandeel bij rapportbesprekingen/10-minutengesprekken. Ruim 60% van de leerkrachten geeft aan dat ze met minstens de helft van de ouders contact hebben via informele contacten. Telefonische contacten en contacten via de e-mail komen nauwelijks voor.

Tabel 5.2 – Aandeel ouders waarmee leerkrachten contact hebben, naar wijze van contact (in %; n=42-44)

	(vrijwel) niemand	een min- derheid	(ongeveer) de helft	een meer- derheid	(vrijwel) alle ouders
rapportbesprekingen / 10-minutengesprekken	2	0	7	9	82
inloopmiddagen/avonden	3	0	31	34	31
e-mail contacten	50	41	3	3	3
telefonische contacten	21	56	12	12	0
informele contacten	14	19	26	28	14

5.2.3 Een vergelijking

Wanneer we Tabel 5.1 en Tabel 5.2 tegen elkaar afzetten, zien we in hoeverre de overgang naar een nieuw leerconcept samengaat met een verandering in het aandeel van de ouders waarmee leerkrachten contact hebben; zie Tabel 5.3. Een ruime meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze voor geen van de genoemde contactvormen een verandering ervaren in het aandeel ouders waarmee ze contact hebben. Slechts één leerkracht

heeft een sterke daling ervaren. Voor de andere vormen van contact geldt dat er geen dalingen ervaren worden. Ruim 30% van de leerkrachten geeft wel aan dat ze sinds de invoering van het nieuwe leerconcept een (sterke) stijging ervaren bij het aandeel ouders bij inlooppiddagen/avonden. Een klein deel van de leerkrachten (3-5%) geeft aan dat ze contact hebben met een groter aandeel ouders tijdens rapportbesprekingen/10-minutengesprekken en via telefonische contacten. Bij ongeveer een zesde van de leerkrachten zijn er nu met meer ouders informele en e-mail contacten dan in de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept.

Tabel 5.3 – Verandering in contacten ouders en leerkrachten (in %)

	<i>n</i>	sterke daling	daling	geen verandering	stijging	sterke stijging
rapportbesprekingen / 10-minutengesprekken	41	2	0	93	5	0
inlooppiddagen/avonden	32	0	0	69	22	9
e-mail contacten	30	0	0	83	13	3
telefonische contacten	39	0	0	97	3	0
informele contacten	40	0	0	83	15	3

5.3 Houding leerkrachten ten aanzien van de rol van ouders

5.3.1 Houding ten aanzien van rol ouders bij functioneren nieuwe leerconcept

Aan de leerkrachten zijn vier stellingen voorgelegd over de houding van leerkrachten ten opzichte van de rol van ouders bij het slagen en functioneren van het nieuwe leerconcept. Zij konden hierop antwoorden met ‘zeer mee oneens’ tot ‘zeer mee eens’. Tabel 5.4 geeft een overzicht van de verdeling van de antwoorden op deze stellingen.

Tabel 5.4 – Houding leerkrachten ten aanzien van de rol van ouders bij het slagen en functioneren van het nieuwe leerconcept (in %; n=44)

	zeer mee oneens	mee oneens	oneens, eens	mee eens	zeer mee eens
- betrokkenheid van ouders thuis (bv. hulp bij het huiswerk) is een belangrijk onderdeel van het nieuwe leerconcept	0	7	21	49	23
- meehelpen van ouders bij activiteiten in de groep is een belangrijk onderdeel van het nieuwe leerconcept	2	14	20	45	18
- het is makkelijk om ouders te vinden die willen helpen in de groep	2	30	27	34	7
- het is belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept dat school en ouders op één lijn zitten	0	2	7	32	59

Uit deze tabel blijkt dat ongeveer driekwart van de leerkrachten het (zeer) eens is met de stelling dat betrokkenheid van ouders een belangrijk onderdeel is voor het slagen van het nieuwe leerconcept. Hetzelfde geldt voor de stelling dat het belangrijk is voor het slagen van het nieuwe leerconcept dat ouders en school op één lijn zitten. Ongeveer twee derde van de leerkrachten vindt dat meehelpen van ouders bij activiteiten in de groep een belangrijk onderdeel van het nieuwe leerconcept is. De leerkrachten blijken minder instemmend als het gaat om de stelling of het makkelijk is om ouders te vinden die willen helpen in de groep. Ongeveer 40% geeft hier aan dat ze het (zeer) eens is met deze stelling, tegenover ruim 30% die het er juist niet mee eens is.

5.3.2 Houding leerkrachten ten aanzien van ouderbetrokkenheid en -participatie

Hoe denken leerkrachten over het effect van het nieuwe leerconcept op de ouderbetrokkenheid en -participatie? Uit Tabel 5.5 blijkt dat zo'n 60% procent het noch eens, noch oneens is met de stellingen dat de kwaliteit van de communicatie tussen de leerkracht en ouders hierdoor verbeterd is en hetzelfde geldt voor de stelling dat ouders vaker meehelpen bij de activiteiten in de groep. Ongeveer 30% van de leerkrachten is het echter wel (zeer) eens met deze stelling. De helft van de leerkrachten geeft aan dat ouders sinds de invoering van het nieuwe leerconcept meer betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leerproces van het kind.

Tabel 5.5 – Houding leerkrachten ten aanzien van stellingen omtrent ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie (in %; n=44)

Sinds de invoering van het nieuwe leerconcept...	zeer mee oneens	mee oneens	oneens, eens	mee eens	zeer mee eens
- ...is de kwaliteit van de communicatie tussen mij en de ouders verbeterd	2	7	59	32	0
- ...helpen ouders vaker mee bij activiteiten in de groep	2	11	59	23	5
- ...zijn ouders meer betrokken bij de ontwikkeling en het leerproces van het kind	2	7	41	45	5

Net zoals aan de schoolleiders, is ook aan de leerkrachten gevraagd een rapportcijfer (1-10) te geven voor de feitelijke gang van zaken op hun school met betrekking tot de relatie tussen ouders en school in de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept en in de huidige situatie. Zie Tabel 5.6 voor een overzicht van de gemiddelden.

Tabel 5.6 - Rapportcijfers voor de relatie tussen ouders en de school (gemiddelden; n=44)

	<i>n</i>	min.	max.	gem.	<i>s.d.</i>
voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept	44	5	9	7,5	0,76
huidige situatie	44	7	9	8,0	0,53

Leerkrachten geven gemiddeld genomen een ruime voldoende voor beide situaties. Het rapportcijfer voor de huidige situatie is gemiddeld een half punt hoger dan het rapportcijfer voor de situatie voorafgaande aan de invoering van het nieuwe leerconcept. Alle leerkrachten geven voor de huidige situatie een rapportcijfer dat ligt tussen een 7 en een 9, terwijl de antwoorden bij de oude situatie meer spreiding kennen: tussen een 5 en een 9. Opmerkelijk is overigens dat leerkrachten positiever zijn over de relatie ouders-school dan de schoolleiders, zowel wat betreft de oude als de nieuwe situatie. Daarnaast vertonen de oordelen van de leerkrachten ook minder spreiding dan die van de schoolleiders. Leerkrachten zijn in dit opzicht dus eensgezinder.

5.4 Samenvattend

Een ruime meerderheid (80-90%) van de leerkrachten geeft aan dat ze voor geen van de genoemde contactvormen (telefonische contacten, rapportbesprekingen, 10-minutengesprekken, e-mail contacten, informele contacten, inloopmiddagen/avonden) een verandering ervaren in het aandeel ouders waarmee ze contact hebben. Bijna een derde van de leerkrachten constateert sinds de invoering van het nieuwe leerconcept een (sterke) stijging van het aantal ouders dat inloopmiddagen/avonden bezoekt. Zo'n driekwart van de leerkrachten is van mening dat betrokkenheid van ouders een belangrijk onderdeel is voor het slagen van het nieuwe leerconcept. Daarnaast vinden leerkrachten het ook belangrijk voor het slagen van het nieuwe leerconcept dat ouders en school op één lijn zitten. Ongeveer tweederde van de leerkrachten vindt dat meehelpen van ouders bij activiteiten in de groep een belangrijk onderdeel van het nieuwe leerconcept is. De helft van de leerkrachten geeft aan dat ouders sinds de invoering van het nieuwe leerconcept meer betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leerproces van het kind.

6 Gevalsstudies samenwerking ouders en trendscholen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de relatie ouders en school op basis van een serie gevalsstudies. In een eerder hoofdstuk hebben we laten zien dat er in het algemeen slechts zwakke samenhangen zijn tussen de uiteenlopende onderwerpen waarover vragen zijn gesteld aan de schoolleiders van basisscholen. Vanwege die zwakke samenhangen hebben we ons bij de selectie van de gevalsstudies gericht op het oordeel van de schoolleiders over het functioneren van ouderbetrokkenheid en -participatie met betrekking tot het nieuwe leerconcept op hun school. In paragraaf 6.2 presenteren we de centrale kenmerken van de gevalsstudies. Paragraaf 6.3 geeft een beeld van de bevorderende factoren voor ouderbetrokkenheid en -participatie voor het functioneren en slagen van een nieuw leerconcept. In paragraaf 6.4 maken we de balans op en geven een samenvatting van de bevindingen.

6.2 Beschrijvende kenmerken

Op basis van de typologie van Ros (2007) maken we bij de verdiepende gevalsstudies een onderscheid tussen nieuwe leerconcepten die:

- a. afgestemd zijn op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen
(*inspelen op individuele behoeften van leerlingen*);
- b. gericht zijn op taal- en rekenvaardigheden en verwerving van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden
(*aandacht voor individuele leerstijlen van leerlingen*);
- c. die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen
(*leerlingen zien als 'onderzoekers'*).

Eerder in dit rapport hebben we ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie als volgt omschreven:

- ouderbetrokkenheid: de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind, thuis (bv. voorlezen) en op school (bv. rapportbesprekingen voeren met de leerkracht);
- ouderparticipatie: actieve deelname van ouders aan activiteiten op school, met daarbij een onderscheid tussen niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. het verrichten van hand- en spandiensten) en geïstitutionaliseerde vormen van ouder-

participatie (bv. zitting hebben in de ouderraad, medezeggenschapsraad of het schoolbestuur).

Hierna geven we een beschrijving van de onderzochte scholen. Dat doen we vanuit twee invalshoeken: eerst geven we een typering van het onderwijskundige concept en daarna gaan we in op de visie van de school op ouderparticipatie en –betrokkenheid. De informatie hiervoor is afkomstig uit de schoolplannen, schoolgidsen en websites, dan wel uit de beleidsstukken en jaarverslagen van de scholen. De typering van de 17 onderzochte scholen¹⁸ uitgesplitst naar de drie hierboven genoemde nieuwe leerconcepten volgen hierna.

a. Nieuwe leerconcepten afgestemd op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen

Basisschool 1: obs 't Kruisrak – Adaptief onderwijs, coöperatief leren & sport

Het onderwijs op 't Kruisrak wordt gegeven vanuit een specifieke visie op het kind en zijn ontwikkeling op basis van adaptief onderwijs en coöperatief leren. Het lesgeven gaat via een klassikale en gedifferentieerde aanpak. We houden zoveel mogelijk rekening met individuele verschillen in aanleg, belangstelling en tempo. Kindgericht werken en het beginsel van continuïteit (doorlopende lijn) maken differentiatie en individualisering noodzakelijk. Kinderen werken met dag- en weektaken en gedifferentieerde instructie. Bij de verwerking van de leerstof werken kinderen samen op een manier dat ze er meer van leren dan wanneer ze alleen werken. Ook werkvormen die het onderling contact tussen leerlingen bevorderen worden gehanteerd. 't Kruisrak is met ingang van het schooljaar 2007-2008 de eerste sportbasisschool van Nederland met specifieke aandacht voor bewegingsonderwijs.

Ouders kunnen altijd op school terecht als er iets te bespreken is, zowel voor en na schooltijd als tussen de middag. Er worden regelmatig ouderavonden en informatieavonden georganiseerd. Op deze avonden wordt verteld wat er zoal in het schooljaar aan de orde gaat komen. Tevens zijn er voor de ouders van leerlingen uit groep 8 informatieavonden met betrekking tot de overgang naar het voortgezet onderwijs. Verder zijn er dan nog de werkavonden, waarop het altijd heel gezellig is. Er zijn voor een jaar klassenouders aangesteld. Deze ouders ondersteunen de groepsleerkracht(en) bij het uitvoeren van een aantal praktische en organisatorische zaken.

(Schoolgids 2007/2008, Bunschoten)

Basisschool 2: obs De Horizon – Adaptief onderwijs via fasenonderwijs

Adaptief groepsgericht onderwijs is er op gericht dat kinderen in een veilige omgeving met elkaar een grote mate van zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid verwerven, ter voorbereiding op het functioneren in de maatschappij. Via het 'fasenonderwijs' organiseren we het onderwijs. De kinderen doorlopen de school in fasen van een half jaar. De school groeit uit naar een school met 16 fasen. Er wordt individueel gewerkt met een dagprogramma, dagritme kaarten en een kieskast. Ook werken we met een klassikale of groepsinstructie in blokuren en blokinstructies.

18 Oorspronkelijk waren er in het onderhavige onderzoek tien gevalsstudies voorzien; vanwege de diversiteit die we tegenkwamen hebben we uiteindelijk besloten dat aantal uit te breiden.

Er moet een goede afstemming zijn tussen ouders/verzorgers en de school bij de vorming van het kind. De school geeft daarom ouders/verzorgers mogelijkheden tot inspraak bij activiteiten voor zover dat pedagogisch, didactisch en organisatorisch verantwoord is in de ogen van de school. De eindverantwoordelijkheid voor wat er gebeurt op school ligt namelijk altijd bij school. Voor ouders zijn er informatieavonden (over fasenonderwijs of de groepsverdeling van het jaar daarop), contactmiddagen en -avonden, ouderavonden en inloopavonden. Naast georganiseerde gespreksmomenten kunnen ouders altijd een afspraak maken met de leerkracht, omdat we het zeer belangrijk vinden dat er goed overleg is over de algehele voortgang van het kind. Met elkaar in gesprek zijn over ons onderwijs doen we graag. Maandelijks wordt voor de ouders de 'Horizontaal' uitgegeven om al die informatie door te geven waarvan wij denken dat u dat graag wilt weten.

(Schoolgids 2007/2008, Harmelen)

De twee bovengenoemde basisscholen werken met een leerconcept dat is afgestemd op de *individuele behoeften van leerlingen* (adaptief onderwijs, fasenonderwijs); er wordt gebruik gemaakt van klassikale en groepsinstructie. De leerkracht is de regisseur; leerlingen krijgen meer keuzemogelijkheden en meer invloed op hun eigen leerproces. Ouders worden zo goed mogelijk bij de vernieuwingen betrokken. De relatie met ouders is door de invoering van het onderwijsconcept geïntensiveerd en verbeterd om hen op de hoogte te houden van de kwaliteit van het onderwijs. Het team schakelt ouders in bij onderwijsactiviteiten om de binding tussen school en ouders te versterken.

b. Nieuwe leerconcepten gericht op de verwerving van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden

Basisschool 3: rk St. Jozefschool – Coöperatief Clusteronderwijs

De St. Jozefschool wil vanuit een eigen visie op leren en onderwijzen gestalte geven aan het onderwijs. Dit wil de school doen door toepassing van het Coöperatief Clusteronderwijs. Onze aanpak is gericht op de individuele leerling en we willen aansluiten bij waar een kind goed in is. We willen het kind uitdagen om manieren te gebruiken waardoor het zelf kan laten zien hoe hij of zij is. We werken daarmee aan het zelfvertrouwen van kinderen door het succeservaringen te geven.

Van de kant van school, maar ook van de kant van ouders wordt een actieve houding verwacht met betrekking tot de contacten met school. Het gaat er bij deze contacten om dat het kind ervaart dat ouders de school belangrijk vinden. Dat ouders samen met de school op zoek zijn naar een zo goed mogelijke doorgaande ontwikkeling van het kind op allerlei gebieden. Gezamenlijk wil de school de missie: 'Samen bouwen aan een mooie toekomst' voor en met ouders en het kind waar maken. Elk contact dat daar een bijdrage aan levert is waardevol. Belangstelling van ouders voor de activiteiten van de school is onmisbaar voor een goed schoolklimaat. Het is tevens een waardering voor het kind, wanneer ouders zich inzetten voor een of andere activiteit. Wanneer ouders er voor in de gelegenheid zijn, doen we graag een beroep op vrijwillige medewerking. De klassenouder en/of de leerkracht zal af en toe een beroep op de ouders doen. We zijn met name blij met de ondersteuning van verschillende ouders bij de handenarbeid, de bibliotheek en het vervoer. Naast de financiële steun is het vooral de fysieke inzet van de ouders, die ervoor zorgt dat de Oudervereniging elk jaar een aantal omvangrijke activiteiten kan organiseren, zoals de herfstwandeltocht; haloween-avond; filmavond en bingoavond. We handelen en praten als school over parallelle processen bij kinderen, leerkrachten en ouders. We manifesteren ons als een wederzijdse lerende organisatie. Het is belangrijk om niet alleen de betrokken ouders en kinderen te informeren, maar ook de omgeving. Het dorp,

de opa's, oma's, de buren moeten weten hoe het er op school aan toe gaat. Ze moeten de ontwikkelingen kunnen plaatsen in een maatschappelijk perspectief. Dan kan de omgeving ook meepraten met de kinderen die er dagelijks inzitten.

(Schoolgids 2007/2008, Lithoijen)

Basisschool 4: rk De Hasselbraam – Zelfstandig leren

Onze school sluit aan bij de natuurlijke leergierigheid van kinderen en we willen hun ontwikkeling op school faciliteren door een voorbereide, ontspannen leeromgeving te creëren. Deze dient zo te zijn ingericht dat een kind zich volop kan ontwikkelen in alles waarin een kind zich dient te ontwikkelen. Daarnaast werken we aan een goed verzorgd aanbod. In feite weet het kind het beste wat het nodig heeft en welke stappen het kan zetten. Kinderen zijn regisseurs van hun eigen leerproces. Wij spelen daarbij een begeleidende rol. We zijn metgezellen van de kinderen die er zijn op verzoek van de kinderen zelf, die kinderen helpen als ze daar behoefte aan hebben, die een aanbod doen aan de kinderen en die de ontwikkeling van kinderen in beeld brengen. In dit licht bezien zijn wij, de leerkrachten, eveneens een van de vele leerbronnen die kinderen kunnen raadplegen.

De school vindt het belangrijk dat ouders betrokken zijn bij de ontwikkelingen op onze school. De school verwacht van de ouders een goede belangstelling voor het wel en wee van hun kinderen. De kinderen vallen onder de gezamenlijke zorg en verantwoording van school en ouders. Daarom vindt de school een goed contact en heldere afspraken tussen school en ouders van groot belang. Het contact moet open, rechtstreeks en eerlijk zijn. Door dit contact weten de ouders ook waar de leerkrachten en de kinderen op school mee bezig zijn. De groepsleerkracht van het kind is altijd het eerste aanspreekpunt van ouders: na schooltijd is er de mogelijkheid om binnen te lopen. Wanneer ouders wat meer tijd nodig hebben, vragen we ouders om daarvoor een afspraak te maken. De ouderraad is het bestuur van de oudervereniging. De oudervereniging stelt zich ten doel de communicatie en samenwerking tussen school en ouders te bevorderen en onderwijs-ondersteunende activiteiten te ontplooiën, te stimuleren en (mede) uit te voeren. De ouderraad vergadert ten minste eens per twee maanden en houdt jaarlijks een algemene ledenvergadering.

(Schoolgids 2007/2008, Etten-Leur)

Basisschool 5: cbs De Brug – Zelfstandig leren en techniek

De school heeft een leerstof-jaargroepensysteem en daarnaast werken leerlingen in kleinere groepen aan hun ontwikkelings- en leerstofniveau. Deze kleinere groepen kennen per vak- of ontwikkelingsgebied een wisselende samenstelling. Leerkrachten en kinderen werken samen aan de eigentijdse ontwikkeling van de school. De Brug heeft techniek een vaste plek in het curriculum van de school gegeven.

De school stelt de belangstelling van ouders voor het onderwijs in de basisschool zeer op prijs. De school vindt het belangrijk via gesprek met de ouders samen verantwoordelijk te zijn voor het kind. Het kind kan dan profiteren van deze samenwerking tussen ouders en school. Zo komen opvoeding- en ontwikkelingsaspecten het beste tot hun recht. De Brug is een 'dorpsschool' en neemt een actieve plaats in binnen de dorpsgemeenschap. Niets is zo belangrijk als een goede interactie tussen ouders/verzorgers en school. Schroom niet om de school binnen te stappen en de gelegenheden te benutten die u aangeboden worden voor informatie op school. Ook tussentijds bijpraten over het welzijn van de kinderen is heel belangrijk. Het team probeert daarom de school laagdrempelig te houden. Wanneer ouders een gesprek over hun kind met de leerkracht wensen, kan er een afspraak gemaakt worden met de betreffende leerkracht. Ouders kunnen voor of na schooltijd even de school binnen lopen of telefonisch contact opnemen met de leerkracht.

(Schoolgids 2007/2008, Nieuwerbrug)

Basisschool 6: obs Waterrijk – Ontwikkelingsgericht onderwijs

Nieuwe openbare basisschool (2004). Ontwikkelingsgericht onderwijs is gericht op een brede persoonsontwikkeling. Zoals het leren samenwerken, communiceren, initiatieven nemen en plannen maken. In de onderwijspraktijk koppelen we deze aspecten aan kennis en vaardigheden. Leerkrachten sluiten aan bij de leerstijlen van leerlingen. De leerkracht stimuleert kinderen en daagt ze uit om telkens een stapje verder te nemen. Toch bepaalt hij/zij niet geheel het onderwijsaanbod. Zowel leerkracht als kind hebben een actieve en initiatiefrijke rol. Op basis van die goede relatie en samenwerking, helpt de leerkracht om activiteiten uit te voeren die gericht zijn op groei en ontwikkeling van het kind. We kiezen daarbij voor betekenisvolle activiteiten zoals kring activiteit en bewegingsactiviteit, thema's zoals 'water' of 'de jaargetijden' en onderwerpen zoals mens en samenleving, natuur en techniek, ruimte en tijd.

Zowel ouders als leerkrachten houden zich bezig met de opvoeding van de kinderen: zij beïnvloeden elkaar daarin wederzijds. Mede daarom wordt de inbreng van ouders in de school bijzonder gewaardeerd en gestimuleerd. De deur staat voor hen letterlijk en figuurlijk open. Zij kunnen zich op vele manieren en niveaus binnen de school inzetten. Bijvoorbeeld door mee te denken en mee te helpen bij verschillende feesten. Veel misverstanden en ongemakken kunnen worden voorkomen door een goede en open communicatie. Wij willen de ouders zo breed mogelijk informeren over de vorderingen van hun kinderen en over schoolzaken in het algemeen. Hiervoor staan ons de volgende instrumenten ter beschikking: het rapport, de schoolgids/website, nieuwsbrieven, ouderavonden, projectafsluitingen, inloopmiddagen en kijkdagen. Ouders voelen zich door hun hulp op school betrokken bij de gebeurtenissen die op school plaatsvinden en krijgen meer inzicht in werkwijzen en activiteiten in de verschillende groepen.
(Schoolgids 2007/2008, Waterrijk, Utrecht)

Basisschool 7: St Martinus – Ervaringsgericht onderwijs/ Baakse Beek Onderwijsmodel met lerende organisatie en meervoudige intelligentie

De taak van de school is het kind zoveel mogelijk te stimuleren in zijn persoonlijke ontwikkeling. Daartoe heeft het team samen met ouders en leerlingen een eigen onderwijsconcept ontwikkeld, dat hierin zoveel mogelijk voorziet. We noemen dit het Baakse Beek Onderwijsmodel (BBO). Het gaat uit van de theorieën van Quinn (veranderingsgerichte cultuur) Michael Fullan (de Lerende Organisatie), Howard Gardner (Meervoudige Intelligentie), Ferre Laevers (Ervaringsgericht Onderwijs) en Frea Janssen-Vos (Basisontwikkeling). Hierbij zijn leerlingen medeverantwoordelijk voor hun eigen leerproces en mogen ze hun eigen competenties inzetten bij het leren. Zij moeten gedurende hun schooltijd de basisschool-leerdoelen halen en worden daarin begeleid door hun leerkrachten, die werken in miniteams. De intern begeleider en de procesbegeleiders volgen het hele leerproces van elke leerling en sturen leerlingen en leerkrachten aan. Dit volgen gebeurt door middel van toetsen en presentaties, die gekoppeld zijn aan de te halen doelen. De procesbegeleider kan ook indien nodig ingrijpen in het leerproces van een leerling en de sturing van het proces helemaal in eigen hand nemen.

Het portfolio en de doelen-vorderingsgrafiek van elke leerling is straks via de computer met een individueel inlognummer door de ouders thuis te bekijken. Ook zijn er mogelijkheden voor ouders om op school mee te werken met hun kind. De gemiddelde schoolweek heeft een duidelijke structuur. Op vaste tijden zijn er taal- en rekenactiviteiten afgewisseld met bewegen en muziek, workshops, sport, ateliers, leerwerkplaats activiteiten en presentaties. Het is doorlopend mogelijk om de theorie aan de praktijk te toetsen in het laboratorium in het centrum van de school. Via het School Overleg Orgaan wordt bij de schoolontwikkelingen rekening gehouden met de mening van ouders, met als doel om draagvlak te creëren voor beleidsbeslissingen. Er is een variëteit aan contactvormen tussen school en ouders op individueel, groeps-, thema- en schoolniveau.

(Schoolgids 2006/2007, Baak)

Basisschool 8: obs KinderCampus – Ervaringsgericht onderwijs

Een groep ouders heeft zich verenigd in de Stichting KinderCampus Hilversum. De stichting heeft in 2003 een aanvraag ingediend bij de gemeente Hilversum om een gesubsidieerde basisschool te mogen starten. De aanvraag is in 2004 gehonoreerd. Ons uitgangspunt is dat het welbevinden en positieve betrokkenheid van het kind op school voorwaarden zijn voor de ontwikkeling van het kind. Vanuit deze gedachte hebben de kinderen veel mogelijkheden om zelf initiatieven te nemen en hun eigen leerproces te volgen. We sluiten waar mogelijk aan bij het natuurlijke ontwikkelingsproces van ieder kind. We vinden het belangrijk om de talenten van ieder kind te ontdekken, te benoemen en kinderen de kans te geven zich daar verder in te ontwikkelen. Om hieraan tegemoet te komen, is er een breed aanbod van activiteiten op het gebied van kunst, cultuur, natuur, muziek, sport en techniek.

De ouders zijn en blijven de eerst verantwoordelijken voor hun kind(eren). Een goed contact tussen ouders en KinderCampus is van groot belang. Ouders worden nadrukkelijk uitgenodigd om op verschillende manieren hun betrokkenheid vorm te geven, omdat het voor een kind belangrijk is om te weten (en vooral te voelen en ervaren) dat de ouders en de school elkaar op een positieve manier aanvullen. Voor de ouders is het belangrijk dat zij zicht hebben op de ontwikkeling van hun kind, informatie tijdig ontvangen en zelf signalen kunnen doorgeven. Voor de KinderCampus is het van groot belang dat 'school' en 'thuis' op elkaar aansluiten. Zij zijn als gelijkwaardige partners verbonden aan de KinderCampus. De school vindt het van belang dat ouders op ieder moment toegang hebben tot de gegevens rondom hun kind. Dat kan via een digitaal netwerk waar ze de logboeken van hun kind(eren) lezen. Ouders zijn daardoor zeer goed op de hoogte van de vorderingen.

(Website: <http://www.kindercampus.nl>)

Bovengenoemde zes basisscholen (3 t/m 8) bieden leerlingen leerconcepten aan die aansluiten bij de talenten en *individuele leerstijlen van leerlingen*; aanpakken die leerlingen succeservaringen kunnen bieden, hen stimuleren initiatieven te nemen en zelfvertrouwen geeft in de samenwerking met andere leerlingen. De bedoeling is dat leerlingen een persoonlijke ontwikkeling doormaken en vooral veel plezier in leren krijgen. Schoolteams verwachten dat school en ouders als gelijkwaardige partners elkaar informeren, elkaar aanvullen en samen verantwoordelijk voelen voor de prestaties en het welbevinden van de kinderen.

c. Nieuwe leerconcepten die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen

Basisschool 9: obs De Klaverweide – Natuurlijk leren/ meervoudige intelligentie

Op de Klaverweide zijn we in staat om leerlingen optimaal te begeleiden in hun eigen ontwikkeling. We geven ze verantwoordelijkheid en stellen eisen om een goed resultaat te waarborgen. Deze eisen verschillen per kind en zijn er op gericht het beste uit het kind te halen. Als je de school binnen loopt merk je gelijk de ontspannen sfeer en het werkgeroezemoes; kinderen werken intensief aan prestaties of overleggen even hoe een onderzoeksvraag het beste aangepakt kan worden. Anderen voeren een gesprek over hun portfolio (verzameling van doelgericht bij elkaar gebrachte gegevens en documenten (bestanden), die worden beheerd door het lerende) met daarin de leer- en ontwikkelingslijnen. Op de Klaverweide werken kinderen met 'onderzoeksvragen', 'prestaties', 'workshops' en 'klussen'. Er worden hoge eisen gesteld aan de uitkomst en er wordt veel aandacht besteed aan het leerproces. In de werkvormen wordt altijd gekeken met de bril van 'meervoudige intelligentie'. Ieder mens heeft zijn eigen profiel van onderling op elkaar inwerken-

de intelligenties: verbaal/linguïstisch, visueel/ruimtelijk en lichamelijk/kinesthetisch. Het is fijn als ouders de school willen helpen. Dat kan zijn bij het onderwijs of dat kan zijn met allerlei klussen. Daarnaast kunnen ouders zitting nemen in de ouderraad en de medezeggenschapsraad. In alle klassen is hulp welkom. Hierbij is te denken aan het samen lezen met kinderen of samen met een groepje kleuters spelletjes doen. Ook is er vaak begeleiding nodig voor excursies en schoolreisjes. Soms blijven er klussen over waar de overheid geen vergoeding voor geeft maar die de school wel graag gedaan wil hebben. Ook dan doet de school graag een beroep op ouders.
(Schoolgids 2007/2008, Almere)

Basisschool 10: rk Wittering.nl – ‘Natuurlijk leren’/ kernconcepten /partnerschap met ouders

Nieuwe school (2004). De Wittering.nl heeft een nieuwe visie op leren ontwikkeld over de wijze waarop het leren wordt georganiseerd, over de variëteit aan leerbronnen en over een actieve opstelling van de leerling. Leerlingen gaan zelf op zoek naar antwoorden op vragen die zij belangrijk vinden: Hoe werkt iets? Hoe kan dat nou? Kan ik dat ook? Bijvoorbeeld wat betreft het thema ‘energie’. Hoe werkt wind als energiebron? Hoe kunnen we iets maken dat door wind als energiebron in de lucht blijft? De leerlingen beoordelen de gevonden antwoorden aan de hand van criteria als: Weet ik het nu? Is mijn probleem nu opgelost? De leerlingen kunnen vaak zelf kiezen wat ze doen, hoe ze het doen, met wie ze willen leren en hoe lang ze erover doen. Met behulp van computers, excursies, experimenten, demonstraties en contacten met medeleerlingen ontwikkelen leerlingen inzicht in zogenaamde kernconcepten. Kernconcepten zijn fundamentele begrippen als ‘energie’, ‘macht’ of ‘kringloop’. Door bezig te zijn met deze begrippen leert de leerling zichzelf en de omgeving te ordenen en te begrijpen.

Wittering.nl is een school waar ouders en school partners zijn in de opvoeding, die elkaar goed informeren over welzijn en ontwikkeling van hun/het kind thuis en op school, waar goed duidelijk is wat de verantwoordelijkheden van beide partners zijn, waar goed geluisterd wordt naar de opvattingen van de ouders en waar ouders ook een stem hebben, waar duidelijk is welke vormen van wederzijdse betrokkenheid worden nagestreefd en welke (algemene) doelen daarbij worden nagestreefd. De belangrijkste taak van de oudervereniging van Wittering.nl is het stimuleren van de optimale kwaliteit van het onderwijs op Wittering.nl door (financiële) middelen ter beschikking te stellen. Ze heeft daarnaast ook een belangrijke rol in het bedenken, uitwerken en organiseren van activiteiten in samenhang met kernconcepten en/of jaaractiviteiten en feestdagen.

(Website: <http://www.wittering.nl>)

Basisschool 11: Iederwijs Hakuna Matata - Levensecht leren/ mogelijkheden voor ouderparticipatie

Particulier initiatief en gesubsidieerd vanaf augustus 2007. Hakuna Matata is gestart met een klein groepje kinderen in de leeftijd van 5-8 jaar in een voormalig kinderdagverblijf in een bosrijke omgeving. We beschikken dan ook over een computerruimte, knutselruimte, leesruimte, binnenzandbak, gymzaal en een grote speelweide. We hopen in de jaren die komen gaan, meerdere kinderen te begeleiden op hun weg naar volwassenheid. Een enthousiast, bekwaam, team van Iederwijzers, met uiteenlopende kwaliteiten begeleidt de kinderen. Iedere dag zijn er minimaal 2 leerkrachten met een onderwijsbevoegdheid aanwezig. Levensecht leren bij Iederwijsscholen is een voortdurende ontdekkingstocht van uitproberen, bijstellen en opnieuw bekijken. De bedoeling is voor kinderen een omgeving te creëren, zodat zij door (zelf)reflectie en communicatie kunnen leren wat ze in hun leven nodig hebben en hun innerlijke ontwikkelingsweg kunnen volgen, in verbinding met de omgeving.

Van de ouders wordt iets heel belangrijks verwacht: laat je kind los, heb vertrouwen in de kwaliteiten en de groei van je kind en blij tegelijkertijd betrokken. Als volwassene hebben we vaak het idee dat het ‘niets leert’ en alleen ‘maar speelt’. Het kan een grote omschakeling vragen om het kind ten volle te vertrouwen en ervan uit te gaan dat het kind zich van nature ontwikkelt tot een veelzijdig mens. Het is voor ouders niet altijd eenvoudig om een kind te laten bepalen wanneer het wil leren rekenen, of om te zien dat het wekenlang of nog

langer niets anders doet dan hutten bouwen. Van ouders die met hun kind naar onze school komen, vragen we dan ook hier een heel bewuste keuze in te maken. Ouders hebben de mogelijkheid om actief bij de school betrokken te zijn door plaats te nemen in de ouderkring. De school, inclusief de ouders ('ouderkring'), en de 'topkring' (bestuur) van de school ondersteunen het ontwikkelingsproces, persoonlijke ontwikkeling, die bij de kinderen (en de ouders) plaats vindt. Daarnaast kunnen ouders zich aanmelden voor de landelijke Iederwijs oudergroep. Ouders van Iederwijs-scholen leren van en met elkaar door het uitwisselen van informatie en ervaringen.

(Schoolgids 2007/2008, Horst)

Basisschool 12: particulier initiatief Iederwijs Wonderwijs – Levensecht leren/ selectie van ouders en kinderen

De school is gestart door ouders met een onderwijsbevoegdheid. Op school zijn kinderen variërend van 4 t/m 18 jaar. Zij kiezen zelf vanuit hun eigen interesse wat, hoe en op welk moment ze iets willen leren. De school wordt bestuurd door kinderen, begeleiders en ouders samen. Levensecht leren houdt in dat competenties die je als kind leuk en belangrijk vindt mag leren. Bijvoorbeeld kinderen van 8 jaar mogen de vergadering ('kring') van alle leerlingen voorzitten als zij dat zelf willen en de anderen kinderen dat ook goed vinden.

Selectie van ouders en kinderen. De 'oudercultuur' en de 'schoolcultuur' dienen op elkaar aan te sluiten; dienen overeen te komen, anders kan het kind niet optimaal op school functioneren. Het kind moet zelf willen en in de groep passen. Grote betrokkenheid van ouders bij de school gewenst. De school neemt de tijd voor gesprekken met de ouders, om de verschillende ervaringen van de ouders en de begeleiders uit te wisselen en meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van het kind. Vaak zijn er meerdere begeleiders bij een oudergesprek zodat de verschillende invalshoeken naar voren komen. Zo kunnen school en ouders elkaar, het kind en de behoefte van het kind steeds beter begrijpen. Ouders kunnen via een 'ouderkring' op school informatie krijgen, ervaringen delen en vragen stellen.

(Schoolgids 2007/2008, Apeldoorn)

Basisschool 13: particulier initiatief Iederwijs Betuwe - Levensecht leren/ leerlingen grote invloed inrichting school

Bij ons mogen kinderen al zijn wie ze zijn, voelen wat ze voelen, en denken wat ze denken, zonder dat hier een waardeoordeel aan vast zit, of dat het gekoppeld wordt aan een leerdoel dat door volwassenen bedacht is. Op deze wijze creëren wij een veilige omgeving, waar niet aan kinderen getrokken wordt of waar er dubbele agenda's zijn. Het belangrijkste verschil met andere vormen van onderwijs is dat in veel vormen van onderwijs het onderwijs een doel heeft dat verderop ligt. Het kind moet: sociaal vaardig worden, zelfstandig worden, voor zichzelf leren opkomen, die bepaalde kennis leren, of worden wie je bent. Iederwijs gaat uit van een sfeer van vrijheid en respect, waar een kind het vertrouwen in zichzelf kan behouden en uitbouwen, waar het leert met anderen te communiceren, de eigen grenzen te verkennen en zich intellectueel te ontwikkelen. De begeleiders werken vanuit respect voor zichzelf en de ander. Ze gaan samen met de kinderen op zoek naar antwoorden op de vragen die ontstaan. Ze geven liefdevolle ondersteuning en volgen de ontwikkeling van de kinderen. Zij dragen samen met de kinderen zorg voor een veilige en uitnodigende omgeving, zodat ieder kan groeien en blijven genieten. Iederwijs is een school waar kinderen worden aangesproken op hun eigen mogelijkheden, eigen manieren, geaccepteerd worden zoals je bent. Leef-tijd is niet zozeer van belang, maar wie je bent. De diversiteit in persoonlijkheden en de onderlinge verschillen worden als verrijking gezien.

Ouders zijn niet alleen welkom in de school, maar maken deel uit van een groot avontuur. Iederwijs wordt vorm gegeven met elkaar, en ouders zijn zeer deskundig in het omgaan met hun kinderen. Met elkaar blijven we in gesprek om de kinderen beter te begrijpen en te begeleiden. Leerlingen hebben grote invloed op de inrichting van de school/lokalen. Ze bepalen met elkaar hoe hun leefomgeving er uit ziet.

(Schoolgids 2007/2008, Tiel)

Basisschool 14: Particulier initiatief De Ruimte – Democratische school

Democratische school op basis van gelijkwaardigheid, verantwoordelijkheid en vrijheid. De gehanteerde onderwijsmethode is 'integraal onderwijs' en is gericht op integratie van maatschappij, school en individu. Integraal onderwijs draagt zorg voor een natuurlijke connectie met de democratische samenleving. In de school worden alle vormen van onderwijsmethoden gepraktiseerd: (traditioneel, progressief en integraal) volledig afgestemd op de individuele vraag van de leerling. Activiteiten worden ontplooid naar de doelen en interesses van de 'student'. De Ruimte biedt een omgeving waar je als 'student' autonoom te werk kan gaan binnen een structuur waar je je in thuis kunt voelen. Die structuur wordt gezamenlijk vorm gegeven door de gemeenschap van de school. Belangrijkste element in de schoolorganisatie is de 'schoolkring'. De schoolkring beslist over alle thema's binnen de school: aanschaf van middelen, aanname van 'studenten' en staf, inrichting van de school en regels en afspraken. De schoolkring bestaat uit alle 'studenten' en staf die eenmaal per week bij elkaar komen om alle beslissingen gezamenlijk te nemen. Ouders dienen achter het onderwijsconcept staan; samen met de ouders beslist de school 'De Ruimte' een passende keuze is. Indien besloten wordt tot inschrijving, dan conformeren ouders zich aan de schoolregels en het onderwijsconcept.

(<http://www.deruimtesoest.nl>).

Basisschool 15: obs De Boog – Brede school dagarrangementen/ natuurlijk leren

We gaan uit van de nieuwsgierigheid, de talenten en de persoonlijkheid van elk kind. Leren gaat in eigen tempo. De natuurlijk leren-methode werkt met onderzoeksvragen, prestaties, workshops en klussen. Een prestatie is bijvoorbeeld een feest of schoolreis organiseren, of een film maken. Een klus is een klaslokaal schoonhouden, of het computercentrum beheren. Een onderzoeksvraag is: hoe komt het dat sterren licht geven? Of: waarom prikt brandnetelsoep niet? De kinderen zoeken in groepjes zelf het antwoord. Met deze manier van onderwijs leren kinderen behalve lezen, schrijven en rekenen ook organiseren, samenwerken, logisch redeneren en naar anderen luisteren.

De Boog kan hulp van ouders goed gebruiken. Ouders kunnen behalve de school ook andere ouders helpen, door op hun kinderen te passen terwijl zij een cursus op De Boog volgen. De school organiseert namelijk allerlei activiteiten voor ouders. Tijdens opvoed- en onderwijsondersteunende programma's kunnen ouders (opvoed)ervaringen delen en betrokken raken bij het onderwijs dat hun kinderen krijgen. Wij vinden het belangrijk dat ouders zich welkom voelen in de school en hebben een speciale ouderkamer ingericht. In deze kamer vinden dagelijks verschillende activiteiten plaats. Deze activiteiten hebben het doel om de ouderparticipatie te vergroten. Er zijn opvoedingsondersteunende, onderwijsondersteunende, taal- en computercursussen op school voor ouders en wijkbewoners. Meedenken en meebeslissen over het beleid van De Boog kan ook: in de medezeggenschapsraad. Deze raad bestaat uit vier ouders en vier leerkrachten. En ouders met organisatietalent zijn van harte welkom in de ouderraad en bij het begeleiden van excursies.

(Schoolgids 2007/2008, Rotterdam, Schiemond)

Basisschool 16: cbs Talmaschool – Brede school dagarrangementen/ levensecht leren

De Talmaschool is een brede school met een volledig dagarrangement, waar kinderen van 8-5 terecht kunnen, waar wordt aangesloten bij het bioritme van de kinderen en waar sprake is van samenwerking met allerlei culturele en sportinstellingen in de wijk. Doelstelling van het dagarrangement is de ontwikkelkansen van leerlingen te vergroten, talenten van leerlingen te stimuleren, opvang van leerlingen te verbeteren, ouderbetrokkenheid te vergroten en sociale cohesie in de wijk te versterken. Daarbij is het vergroten van de ouderbetrokkenheid zowel doel als middel. De lessen worden afgewisseld met educatieve activiteiten als: huiswerkbegeleiding, schaken, computerles, Arabische les en Turkse les; Daarnaast zijn er creatieve en culturele activiteiten: schilderles, circus, toneel en muziek; Sport- en bewegingsactiviteiten: zwemles, gym, zelfverdediging en rustmomenten. We proberen de kinderen zodanig te begeleiden dat ze tot een optimale

ontwikkeling kunnen komen. Onder 'optimaal' verstaan we het voor het kind juiste maximum, zonder dat het voortdurend op de tenen hoeft te lopen. We willen elk kind zo goed mogelijk onderwijs geven, zowel de snelle als de wat langzame leerlingen. Dat betekent zo veel mogelijk differentiëren in leerstof van makkelijk naar moeilijk naar extra opdrachten. Om de leervorderingen bij te houden, hebben wij een leerlingvolgsysteem. Vanaf de eerste groep worden de resultaten/ontwikkelingen bijgehouden. Dit gebeurt door observaties en door het afnemen van individuele toetsen. Kinderen die ondanks de extra inspanningen van onze kant, zoals individuele hulp, toch moeite blijven houden met het leertempo kunnen worden geholpen door leerkrachten met specifieke kennis van leerproblemen (intern begeleiders).

Een school staat of valt met het samenwerken van ouders, kinderen en leerkrachten. De school gaat er vanuit dat ouders voor de school kiezen, omdat zij de grondslag respecteren en dat hun kind onbelemmerd aan activiteiten mee kan/mag doen. We verwachten van de ouders dat ze niet alleen bij de rapportbesprekingen aanwezig zijn, maar ook thuis interesse tonen thuis voor de school. De werkgroep ouderbetrokkenheid heeft als taak de ouderbetrokkenheid te vergroten. De ouderkamer is een plek waar ouders met enige regelmaat uitgenodigd worden om informatie te krijgen over de school, met het schoolteam van gedachten te wisselen over diverse onderwerpen of om iets te ondernemen. De school vindt het ook belangrijk om ouders te betrekken bij activiteiten in de klas. Daarom organiseren we informatieavonden, kijkuurtjes en inloopochtenden (onderbouw). Het is mogelijk voor ouders om op de school taal- en computerles te volgen. (Schoolgids 2006/2007, Rotterdam)

Basisschool 17: obs Blijvliet – Brede school / Wanita-concept met authentiek leren

Op de Blijvliet is het 'Wanita-concept' ingevoerd, waardoor de 'Brede School' extra inhoudelijke verdieping krijgt. De drie pijlers van het Wanita-concept zijn: authentiek leren, kunst & community building. Wij besteden aandacht aan de ontwikkeling van kinderen binnen schooltijd, maar ook buiten de schooltijd. De school beoogt het creëren van een leeromgeving waarbinnen kinderen hun authenticiteit kunnen ontwikkelen om te worden wie ze zijn. De rol van de leerkracht is die van coach en procesbewaker. De leerlingen zullen in dat concept aangesproken worden op hun zelfstandigheid om hun eigen ontwikkeling ter hand kunnen nemen. Het Wanita-concept impliceert niet alleen de cognitieve (hoofd) kant van kinderen ontwikkelen, maar ook hun motorische (lichaam) en sociaal-emotionele (hart) kant. Integratie hiervan leidt tot onderwijs met hoofd, hart en lichaam. Kinderen leren ontdekken waar zij goed in zijn en dat verder laten ontwikkelen.

De school heeft een aantal activiteiten voor ouders op school ontwikkeld, om ouders nauw te betrekken zijn bij de ontwikkeling van hun kind, de relatie tussen school en thuis te versterken, zoals koffieochtenden en het 'voorschool-ouderprogramma'.
(<http://www.blijvliet.wanitaweb.nl>)

De laatste negen scholen (9 t/m 17) hanteren uitdagende nieuwe leerconcepten: *leerlingen als 'onderzoekers'* gaan zelf op zoek naar antwoorden op vragen waar ze antwoord op willen hebben en zij mogen zelf uit een breed aanbod aan thema's, kernconcepten en leermogelijkheden keuzes maken die voor hen zelf belangrijk zijn. Dit zou de motivatie tot leren verhogen. Er worden met name (hoge) eisen gesteld aan (de begeleiding van) het leerproces.

School en ouders zijn partners bij opvoeding en onderwijs. Er is vastgesteld welke taken en verantwoordelijkheden beide partners hebben en welke vormen van wederzijdse betrokkenheid en welke doelen worden nagestreefd. De oudervereniging, de ouderraad, de ouderkring, de ouderkamer spelen een rol in het stimuleren van de optimale kwaliteit van

het onderwijs en/of opvoeding. Daarnaast hebben ouders een rol bij het bedenken, uitwerken en organiseren van activiteiten.

6.3 Bevorderende factoren optimaliseren samenwerking tussen school en ouders

In deze paragraaf gaan we in op de vraag welke factoren een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de samenwerking tussen ouders en school wat betreft de invoering en het functioneren en het slagen van een nieuw leerconcept.

We onderscheiden de volgende zeven factoren die de samenwerking tussen school en ouders kunnen bevorderen, te weten (zie o.m. Bronfenbrenner, 1986; Deslandes & Rousseau, 2007; Epstein, 2001; Epstein e.a., 2002; Ho Sui Chu, 2007; Kok, 2003; Martinez-Gonzalez & Rodriguez-Ruiz, 2007; Verbiest, 2004):

1. *Visie op onderwijs, opvoeding, rol ouders en leerkrachten:* de mate waarin het schoolteam een uitgewerkte visie heeft ontwikkeld op de rol van ouders thuis en bij de ontwikkeling en het slagen van het nieuwe leerconcept.
2. *Informatiestromen tussen school en ouders:* de mate waarin school en ouders elkaar informeren over verwachtingen, wensen en het functioneren van de leerlingen.
3. *Werkstijl, sfeer en klimaat van werken:* de wijze waarop school, leerlingen en ouders met elkaar omgaan, met als doel het optimaliseren van de ontwikkelingskansen en het welbevinden van leerlingen.
4. *Vormgeving van ouderbetrokkenheid:* de mate waarin de benadering van leerlingen thuis en op school op elkaar worden afgestemd en ouders mogelijkheden krijgen om hun competenties als opvoeders te optimaliseren.
5. *Vormgeving van ouderparticipatie:* de mate waarin ouders mogelijkheden hebben een bijdrage te leveren aan het reilen en zeilen van de school, mee te denken en mee te beslissen over de dagelijkse gang van zaken en het beleid van de school.
6. *Faciliteiten, middelen en voorzieningen:* de mate waarin scholen faciliteiten, middelen en voorzieningen ter beschikking hebben om het nieuwe leerconcept optimaal te laten functioneren.
7. *Oordelen van ouders, leerkrachten en inspectie over het leerconcept en over de samenwerking tussen school, (moeilijk bereikbare) ouders en gemeenschap:* de mate waarin ouders, leerkrachten en inspectie school en gemeenschap samenwerken ten behoeve van het optimaliseren van de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen.

De genoemde factoren kunnen ook als criteria worden opgevat; wij hebben ze zowel toegepast op de objectieve gegevens in de beschikbare documenten als de (subjectieve) informatie die is verstrekt door de uiteenlopende categorieën van betrokkenen (schoolleiders, bestuur, MR, ouderraad, contactouders, klasse-ouders, doorsnee-ouders, leerkrach-

ten, schoolbegeleiders). In Bijlage 4, Figuur B6.1 vatten we al deze informatie samen tot een aantal bevorderende factoren in de samenwerking tussen ouders en school. Daarbij willen we opmerken dat het gelet op de vele informatiebronnen onmogelijk was om steeds aan te geven wie nu precies wat heeft gezegd. In het vervolg van deze paragraaf beschrijven we over de cases heen de bevorderende factoren.

1. Visie op onderwijsconcept en opvoeding

De meeste bezochte scholen zijn rond 2000 begonnen met een nieuw leerconcept. Zes van de 17 scholen zijn nieuw gestarte scholen, die vanaf de opening met een alternatief concept zijn gaan werken. De Wittering.nl en KinderCampus zijn gesubsidieerde scholen. Vier van deze zes scholen zijn niet gesubsidieerd door de overheid, te weten de drie Iederwijsscholen en De Ruimte.

De (niet-gesubsidieerde) Iederwijsscholen en De Ruimte zijn ontstaan op initiatief van (hoger opgeleide) ouders. Ouders die reeds hun kind op een basisschool hadden en in dialoog met andere (ontevreden) ouders een eigen idee ontwikkelden van een goede, passende school voor hun kinderen. Deze ouders hebben meestal grote hindernissen moeten overwinnen om hun visie om te kunnen zetten in een school waarin de nieuwe leervorm tot uiting komt. Naast de aversie die zij uit hun sociale omgeving krijgen, hebben zij op het juridisch vlak vaak vele belemmeringen ervaren (vgl. Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004). Zowel de directies als de ouders (in de besturen) stellen hoge eisen aan de ouderbetrokkenheid en de ouderparticipatie. Er bestaat een sterke mate van ouderbetrokkenheid bij deze scholen die zichtbaar wordt in de intensieve contacten met het schoolteam. Met ouders worden (zeer) uitgebreide gesprekken gevoerd over de vorderingen van hun kind in de ‘honderd-minutengesprekken’. Ouders en kinderen hebben recht van inzage in het deel van het leerlingvolgsysteem dat op henzelf betrekking heeft. Daarnaast is er een hoge mate van ouderparticipatie op bestuurs- en schoolniveau.

Elf scholen zijn overgestapt van een traditioneel concept (leerstof-/prestatiegerichte onderwijsopvatting met nadruk op kennisoverdracht, voorbereiding voortgezet onderwijs en ordelijke gedisciplineerde sfeer) naar een concept met een leerling-/ontplooiingsgerichte onderwijsopvatting gericht op zelfbepaling als opvoedingswaarde en met de nadruk op creativiteit, sociaal emotionele ontwikkeling en zelfstandig leren. De keuze voor het nieuwe concept is in de regel door schoolteams ingegeven om: (1) beter aan te sluiten bij de (qua capaciteiten, leerstijlen, sociaal-etnische herkomst) heteroog samengestelde groepen, opgroeiend in een digitale jeugdcultuur, en (2) een uitdagende, krachtige leeromgeving te kunnen realiseren. Deze nieuwe visies op leren verwijzen naar een andere opzet van de leeromgeving. Het traditionele onderwijsconcept met een aanpak van ‘ieder hetzelfde, op hetzelfde niveau, op dezelfde tijden, in hetzelfde tempo’ is losgelaten. Leerlingen krijgen doorgaans meer bewegingsruimte en worden buiten de instructiemomenten vrij(er) gelaten in het opdoen en uitbreiden van hun ervaringswereld. Opvoeden

gaat in onderling overleg en minder door het uitoefenen van macht. Computers spelen (veelal) een belangrijkere rol in het lesprogramma.

De scholen willen leerlingen een uitdagende, krachtige leeromgeving bieden en van de leerling wordt een actieve houding en een grotere mate van zelfstandigheid in het leren verwacht. De school heeft vooral ook een pedagogische taak. De schoolteams huldigen doorgaans het standpunt dat succes van de gewenste vernieuwingen vooral ook afhangt van een accepterende, stimulerende thuisomgeving. Men ziet ouders bij het proces van het vergroten van ouderbetrokkenheid als klanten en als partner. Bij de presentatie van de vernieuwing als een vernieuwd product (namelijk een beter onderwijsaanbod) richten de teams zich op de ouders als klant. Tijdens de implementatie van de vernieuwingen zien schoolteams de ouders in steeds sterkere mate als partner.

Verschillen

In Figuur 6.1a vatten we de verschillen wat betreft de visie op onderwijs, opvoeding en de rol van ouders en leerkrachten tussen de drie types eerst kort samen; daarna geven we daar enige toelichting op. We zullen dit stramen ook bij de overige zes bevorderende factoren hierna aanhouden. Pro memorie: onder type 1 vallen adaptief onderwijs en fasenonderwijs, onder type 2 coöperatief clusteronderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, ervaringsgericht onderwijs en meervoudige intelligentie, en onder type 3 natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren.

Figuur 6.1a – Visie op onderwijs, opvoeding, rol ouders en leerkrachten van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als ‘onderzoekers’
<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijs afgestemd op niveau en behoeften van individuele leerlingen. - Opvoeding: gericht op zelfstandigheid. - Rol ouders niet uitgekristalliseerd in beleid. - Rol leerkrachten: overdragers van kennis en begeleiden van leerlingen; ouders informeren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijs gericht op verwerven van taal- en rekenvaardigheden en belangrijke inzichten/concepten en aan vaardigheden op gebied van communicatie, samenwerken, zelfregulatie, metacognitie. - Opvoeding gericht op sociale vaardigheden, zelfstandigheid, kritische meningsvorming. - Rol ouders niet uitgewerkt in beleid. - Rol leerkrachten: begeleiden van leerlingen; dialoog zoeken met ouders. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijs dat uitdagend, gevarieerd, betekenisvol, afgestemd op wat leerlingen nodig hebben. - Opvoeding gericht op sociale vaardigheden, zelfstandigheid, kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid; aanbod omvattende opvoedingscontext. - Rol ouders uitgewerkt in beleid; visie op partnerschap. - Rol leerkrachten varieert van overdragen van kennis tot begeleiden van leerlingen; dialoog zoeken met ouders.

De mate waarin bij nieuwe leerconcepten de school een pedagogische taak heeft, hangt mede af van (clusters van) opvoedingsdoelen die schoolteams hanteren (vgl. Veugelers, 2003). Bij onderwijstypen 2 en 3 heeft men meer aandacht voor opvoedingsdoelen naast de onderwijsdoelstellingen. De rollen van leerkrachten variëren van overdrager van kennis (adaptief onderwijs) tot begeleider van zelfsturende leerlingen (Iederwijs) en als opvoeder, maatschappelijk werker optreden (brede scholen dagarrangementen).

De mate van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie is veelal groter wanneer schoolteams bereid zijn stevig in te zetten op een serieuze benadering van de samenwerking met ouders, meningen te peilen via individuele gesprekken, en overleg te voeren via inspraakorganen en via ouder- en tevredenheidpanels. Bij onderwijstype 3 hebben scholen een grotere variatie aan participatievormen ontwikkeld: flexibele ouderkringen, ouderpanels, focusgroepen, feedbackgroepen en studiegroepen opgezet om met ouders in dialoog te gaan. Deze gremia treden op als vertegenwoordiger van de verschillende (sub)groepen van ouders en worden betrokken bij vernieuwingen en evaluaties van beleid (vgl. Van de Sande & Diekstra, 2008).

De nieuw opgestarte Iederwijs-instellingen, De Ruimte, KinderCampus en De Wittering.nl kennen nogal wat zij-instromers van kinderen van hoger opgeleide ouders die eerder op andere scholen zijn vastgelopen. Zij hebben daarom hun aannamebeleid aangescherpt, omdat de betreffende ouders wel ‘volledig’ achter de visie van het leerconcept dienen te staan. Er worden intensieve (intake)gesprekken gevoerd tussen ouders, leerkracht en kind. Verder wordt van de ouders verwacht dat het concept van de school op één lijn ligt met de opvoedingsvisie van de ouders. Dit vraagt om een nauwe samenwerking tussen ouders en leerkrachten en uitvoerige tussentijdse rapportages over de leerlingen.

Met name ouders uit de hogere sociale milieus maken gebruik van de schoolkeuzevrijheid om te kiezen voor particuliere scholen met het nieuwe leerconcept van Iederwijs, zowel door een informatievoorsprong over die kwaliteit als door meer hulpmiddelen om hun keuze te realiseren (vgl. Dronkers, 2007). Ouders beschikken over voldoende hulpmiddelen (schoolgeld, geld voor openbaar vervoer, geld om een vakantiehuisje te kopen als tijdelijke huisvesting in de buurt van de school, geld voor het huren van een auto, flexibele werktijden, personeel) om zijn/haar kind veilig naar de school op en neer te laten reizen hebben zij gekozen voor niet-gesubsidieerde scholen als Iederwijs en De Ruimte.

Het aanbod van de brede scholen met een dagarrangement biedt een omvattende opvoedings- en vormingscontext voor allochtone lager milieu ouders (vgl. Veen & Van Daa-len, 2007). Ouders zijn – naar de maatstaven van middelbaar en hoger milieu ouders -

gemiddeld minder in staat zijn hun kinderen een stimulerende intellectuele en culturele omgeving te bieden.

2. Informatiestromen tussen school en ouders

Op scholen is er veelal sprake van een vaste informatiecycclus van een kennismakingsgesprek, 10-minutengesprekken en ouderavonden. Praktisch alle scholen hanteren schriftelijke en mondelinge communicatievormen, gericht op informatieverstrekking aan ouders over de gang van zaken op school en het functioneren van de leerlingen. De invoering van een nieuw leerconcept heeft de mondelinge communicatie tussen ouders en schoolteams gestimuleerd op informatie-avonden, ouderavonden, thema-avonden en tijdens rapportbesprekingen.

Schoolleiders zijn een tweezijdige communicatie tussen school en ouders gaan stimuleren door gebruik te maken van ouderenquêtes, werkgroepen en ouderpanels om de tevredenheid over de vernieuwingen in de school te peilen.

Een deel van de scholen hanteert de strategie om kennis te maken met de situatie van de ouders thuis, om problemen of vragen waarvan de school niet op de hoogte is te bespreken en van daaruit betrokkenheid van ouders bij de school op te bouwen.

Verschillen

Figuur 6.1b – Informatiestromen tussen school en ouders van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als 'onderzoekers'
- Informatiestromen school richting ouders met als doel de binding van ouders bij onderwijsactiviteiten te versterken.	- Informatiestromen school richting ouders met als doel ondersteunend gedrag van ouders thuis te activeren (en de wens dat school en ouders als gelijkwaardige partners elkaar informeren).	- Tweezijdig informatiestromen tussen ouders en school gericht op optimalisering ontwikkelingskansen van leerlingen, de afstemming tussen school en thuis bij de aanpak van de leerlingen en verantwoording afleggen aan de ouders. - Rol leerlingen bij interactie ouders-school i.v.m. (groeierende) verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leren en leven.

Bij de onderwijstypes 2 en 3 zijn communicatiestromen tussen school en ouders over de (verantwoording van de) onderwijsvernieuwingen en de consequenties voor de opvoeding en de kwaliteitszorg specifiek afgestemd op (groepen) ouders. Bij onderwijstype 3

stimuleren schoolteams de onderlinge contacten tussen allochtone ouders onderling en een aantal scholen met ouders uit hogere en middelbare milieus betreft leerlingen bij gesprekken tussen ouders en leerkrachten. Schoolteams geven daarmee het signaal af dat ze hun leerlingen heel serieus nemen.

3. Werkstijl, sfeer en klimaat van werken

De invoering van een nieuw leerconcept heeft de traditionele onderwijscultuur van resultaatgericht werken in een competitieve sfeer doorbroken. Leerlingen als personen in ontwikkeling staan centraal en zij volgen hun eigen ontwikkeling met portfolio's (leerling-volg-jezelf-systeem). Hierin zijn de leer- en ontwikkelingslijnen opgenomen die leerlingen inzicht geven in de kennis en vaardigheden waarover ze al beschikken, en waar ze nog aan moeten werken. Leraren en leerlingen werken samen om van elkaar te leren.

Verschillen

Figuur 6.1c – Werkstijl, sfeer en klimaat van werken van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als 'onderzoekers'
<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijs gericht op zelfstandig (leren) werken van leerlingen. - Introductie van werkvormen die het onderling contact tussen leerlingen bevorderen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerkracht sluit aan bij leerstijlen van leerlingen en daagt leerlingen uit nieuwe leerstijlen te ontwikkelen ('matchen en stretchen'). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen gaan zelf op zoek naar antwoorden op vragen waar ze antwoord op willen hebben; zij mogen zelf uit een breed aanbod aan thema's, kernconcepten en leermogelijkheden een keuze maken die voor hen zelf belangrijk zijn.

Met name bij onderwijstype 3 stimuleren scholen in hun beleid de ontwikkeling van een hechte, stevige, relatie tussen school- en thuiswereld, omdat ouders als medeverantwoordelijken voor het onderwijsleerproces worden beschouwd.

4. Vormgeving van ouderbetrokkenheid

De invoering van het nieuwe onderwijsconcept laat een omslag zien in de omgang met ouders. Ouderbetrokkenheid heeft voor de bezochte scholen een hogere prioriteit gekregen (vgl. Griffith, 1998). Ouders bij de school betrekken is geen doel op zich meer (vgl. Bakker & Denessen, 2008), maar gericht op het kweken van vertrouwen. Dit is noodzakelijk om draagvlak te krijgen voor de implementatie van vernieuwingen (vgl. Dixon, 2002).

Verschillen

Figuur 6.1d – Vormgeving van ouderbetrokkenheid van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als 'onderzoekers'
<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogische doelen: meer aandacht voor overeenkomsten en verschillen waarop thuis en op school wordt gedacht en gehandeld in omgang met leerlingen i.v.m. optimaliseren leerprestaties en welbevinden leerlingen; verwachtingen en wensen worden gearticuleerd. - Toerustingsdoelen: schoolteam stimuleert ondersteunende aanpak thuis vanuit het nieuwe leerconcept. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogische doelen: denken en handelen thuis en school beter op elkaar afstemmen en samen verantwoordelijk voelen voor de prestaties en het welbevinden van de kinderen; verwachtingen en wensen van ouders en school op elkaar afstemmen. - Toerustingsdoelen: ouders krijgen handvatten aangereikt voor een ondersteunende aanpak thuis die in verlengde liggen van de aanpak op school. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogische doelen: denken en handelen thuis en op school beter op elkaar afstemmen; gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor de prestaties en het welbevinden van de kinderen binnen de school/wijk als community; eisen stellen aan ouders wat betreft betrokkenheid en daarover met hen in dialoog gaan. - Toerustingsdoelen en organisatorisch doelen: ouders krijgen handvatten aangereikt voor een ondersteunende aanpak thuis; ouderraad, ouderkring en de ouderkamer spelen een rol in het optimaliseren van de communicatie tussen ouders en school over kwaliteit van de opvoeding thuis en de school als organisatie, gemeenschap.

Strategieën die scholen hanteren (vooral bij type 3) om de ouderbetrokkenheid vorm te geven: (1) men wijst ouders er op dat de school vooral een sociaal verband is – een gemeenschap – , waarbinnen personeel en ouders in belangrijke mate gemeenschappelijke belangen hebben: de bloei en groei van de school; (2) de school niet zonder ouderbetrokkenheid kan functioneren (vgl. Quinn, 1998) en men elkaar nodig heeft; (3) men verwacht van ouders dat ze aanwezig zijn bij de ouderavonden en rapportbesprekingen (vgl. Vogels, 2002); een vrijblijvende houding van ouders richting school is niet (meer) acceptabel en schoolteams 'eisen' dat ouders bij bepaalde activiteiten aanwezig zijn; (4) men betreft ouders nadrukkelijker bij de ontwikkeling van hun kind door middel van het voeren van portfoliogesprekken en door ouders toegang te geven tot de ontwikkelingslogboeken van hun kinderen op internet; (5) scholen organiseren discussies, debatten over opvoeden en onderwijs voor (groot)ouders, leerkrachten, medewerkers in de kinderopvang, welzijnswerkers en buurtbewoners.

Brede scholen met een dagarrangement hebben vaak intensief met elkaar van gedachten gewisseld over: de (gewenste) rol van ouders bij het creëren van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van de leerlingen uit gedepriveerde milieus, het verbeteren van de afstemming tussen school- en thuiscultuur en het vergroten van het sociale netwerk rond de school. Bij een aantal van deze scholen zijn huisbezoeken geïntroduceerd of in ere hersteld als manier om de drempel te verlagen tussen ouders en school en de ouderbetrokkenheid te vergroten. Sommige scholen hebben een contactpersoon ouderbetrokkenheid aangewezen die, wanneer daar aanleiding toe is, ouders opzoekt en benadert om te achterhalen waarom zij zich passief opstellen. Een enkele school probeert ouders naar de school te 'lokken' door speciale, al dan niet doelgerichte activiteiten te organiseren, zoals les in de Nederlandse taal, een cursus over het schoolsysteem, computercursussen, maar ook sociale bijeenkomsten (bv. koffieochtenden, dansles, gymles voor allochtone moeders). Het streven naar meer ouderbetrokkenheid en draagvlak van ouders op scholen met allochtone ouders wordt vooral vertaald in groepsactiviteiten voor ouders in de ouderkamer (vgl. Booijsink, 2008). Een ouderplatform of een ouderraad heeft veelal een belangrijke functie bij coördineren van ouderactiviteiten op scholen met veel allochtone lager milieu ouders.

Activiteiten van het schoolteam om de kwaliteit van de ouderlijke opvoeding te vergroten zijn onder meer het aanbieden van opvoedingsvoorlichting en -hulp aan ouders en het ouders wijzen op mogelijkheden om hun opleidingsniveau te verhogen.

Ouders kunnen bij Iederwijsscholen scholen 's ochtends in een grote zaal uitgebreid onder schooltijd tussen de kinderen koffie drinken, of als ze dat willen, in overleg (met hun kind), een dag op school zijn.

5. Vormgeving van ouderparticipatie

De invoering van de nieuwe leerconcepten is meestal, met steun van onderwijsadviesbureaus (zoals het APS en de KPC Groep), geïnitieerd door schoolleiders en schoolteams. Niet alleen is aan (het ouderdeel van) de medezeggenschapsraad (MR) instemming gevraagd om met een nieuw leerconcept te mogen starten, veelal zijn alle ouders tijdens een plenaire bijeenkomst geraadpleegd en is om hun 'instemming' verzocht. Na een aanloopfase heeft de invoering van het concept, soms abrupt, tijdens het schooljaar plaatsgevonden. Ouders kunnen op bijna alle scholen een (belangrijke) rol spelen bij beleidsbeslissingen via de wettelijke verplichte medezeggenschapsraad. Daarnaast zijn vooral bij type 3 ouderpanels, clusterpanels, wisselende oudergroepen en ouderraden (op de Iederwijsscholen ook wel 'ouderkringen' genoemd) ingesteld om (gemotiveerde) ouders te betrekken bij ontwikkelingen van het nieuwe leerconcept.

Verschillen

Figuur 6.1e – Vormgeving van ouderparticipatie van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als 'onderzoekers'
<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische doelen: ouders zijn in de klas te gast om een idee te krijgen hoe men op school werkt; expertise en meedenkkracht van ouders wordt ten dele benut. - Democratische doelen: ouders denken mee en beslissen mee via ouderraad, medezeggenschapsraad en soms in schoolbestuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische doelen: schoolteam schakelt ouders in bij onderwijsactiviteiten om de binding tussen school en ouders te versterken. - Democratische doelen: ouders denken mee en beslissen mee via ouderraad, medezeggenschapsraad en soms in schoolbestuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische doelen: ouders spelen sleutelrol bij vergroten betrokkenheid van ouders bij de school, optimaliseren van de school als organisatie. - Democratische doelen: meedenken en meebeslissen over beleid in ouderraad, medezeggenschapsraad, ouderkamer, ouderkring (en soms in schoolbestuur); expertise en meedenkkracht van ouders wordt zoveel mogelijk benut. - Inzet van ouders en andere buitenschoolse leeromgevingen als leerbronnen voor de leerlingen.

Bij scholen van type 3 hebben ouders doorgaans een prominentere plaats in de school gekregen. Ouders assisteren bij lessen, geven workshops, treden op als gastdocent. Bij een aantal van deze scholen zijn ouders soms lastiger in te roosteren als begeleider, omdat het onderwijs gestuurd wordt vanuit de interesse van de leerling, waardoor het van tevoren niet bekend is wanneer ouders hand- en spandiensten kunnen verrichten. Scholen bij type 3 (Iederwijsscholen en De Wittering) stellen (hoge) eisen aan ouders om deel te nemen aan uitvoerende activiteiten voor de school. Ouders kunnen als vakexpert lessen geven. In overleg met hun kinderen en als geen negatieve invloed heeft op hun functioneren, kunnen ouders een rol spelen op school. De enige school waar men weinig aandacht heeft voor ouderparticipatie is de school met het concept Democratisch onderwijs, omdat daar de leerlingen de gesprekspartners van de leerkrachten zijn.

Een klein aantal ouders speelt in besturen en medezeggenschapsraden een rol bij de vormgeving van het schoolbeleid. Op vijf van de 17 scholen hebben ouders zitting in het bestuur en zijn (mede)verantwoordelijk voor het schoolbeleid. De Iederwijsscholen, De Ruimte en KinderCampus zijn opgericht door beter opgeleide autochtone ouders en het bestuur van deze onderwijsinstellingen bestaat alleen maar uit ouders. Twee openbare scholen in Rotterdam vallen onder een overkoepelend bestuursorgaan dat 87 scholen be-

heert. Medezeggenschapsraden van deze scholen kunnen ouders voordragen voor het Rotterdamse schoolbestuur. Brede school dagarrangementen hebben naar nieuwe inspraakvormen gezocht om de expertise en meedenkkracht van allochtone ouders beter te benutten. Schoolteams zijn in dialoog met ouders op zoek gegaan naar passende participatievormen om ouders ‘mede-eigenaar’ van de school te maken (vgl. Dronkers, 2007). Men betreft ouders (ook) informeel in groepjes bij het ontwikkelen en uitvoeren van beleid.

6. Faciliteiten, middelen en voorzieningen

Multifunctionele ruimtes zijn voor de meeste scholen belangrijk om te kunnen omschakelen van groepsinstructie naar individuele instructie en om leerlingen afwisselend individueel in stilteruimtes of in groepjes te kunnen laten werken. De meeste scholen zijn gehuisvest in schoolgebouwen die waren ingericht voor het traditionele onderwijs. De beschikbare klasruimten, gangen, faciliteiten en voorzieningen worden intensiever en flexibel gebruikt. Schoolteams trachten (met extra middelen) de voorzieningen ‘slim’ in te zetten om de gewenste leeromgeving te kunnen bieden.

Met name bij scholen van type 3 zijn bij de invoering van een nieuw leerconcept zijn veelal (ook) nieuwe lesmaterialen aangeschaft of zelf gemaakt, waarbij ouders soms een rol hebben gespeeld. Met het oog op versterking van de ouder-schoolrelatie maken leerkrachten (soms) gebruik van de mogelijkheid een cursus te volgen.

Verschillen

Figuur 6.1f – Faciliteiten, middelen en voorzieningen van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als ‘onderzoekers’
- Creatief omgaan met de beschikbare ruimten, faciliteiten en voorzieningen.	- Creatief omgaan met de beschikbare ruimten, faciliteiten en voorzieningen.	- Creatief omgaan met de beschikbare ruimten, faciliteiten en voorzieningen. - Inschakeling ouders bij maken van lesmaterialen. - Leerkrachten maken gebruik van aanbod om cursus ouderbetrokkenheid te volgen.

Een aantal scholen werkt als pilot-scholen mee aan de ontwikkeling van concepten van onderwijsadviesbureaus en kunnen daarom ‘gratis’ gebruik maken van nieuwe didactische materialen. Achterstandsscholen hebben veelal extra middelen van hun bestuur gekregen om de communicatie met allochtone ouders te verbeteren en een uitdagende,

krachtige leeromgeving te kunnen realiseren. Binnen de organisatie heeft de ouderkamer de functie om de communicatie met ouders (eventueel moeder en vaders apart) over vernieuwingen op hun school, het gewenste pedagogisch handelen thuis en de samenwerking met het schoolteam en andere wijkorganisaties op een veilige plek voor te bespreken.

Scholen worden soms buiten schooltijd ook gebruikt door welzijnsorganisaties, voor bijvoorbeeld het aanbieden van cursussen voor leerlingen, ouders of leerkrachten.

7. Oordelen van ouders, leerkrachten en Inspectie over het leerconcept en over de samenwerking tussen school, (moeilijk bereikbare) ouders en gemeenschap

De omslag in de didactische aanpak van scholen om leerlingen meer keuzemogelijkheden te geven in het onderwijsleerproces, heeft doorgaans voor veel commotie gezorgd bij ouders. Vragen van ouders hadden betrekking op de risico's van de aanpak voor de kwaliteit van het onderwijs en de leerresultaten. De kernvraag voor veel ouders was: beschikt het schoolteam over de expertise om een evenwicht te kunnen bewaren tussen enerzijds het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen voor hun eigen leerproces en anderzijds extra of specifieke instructie en sturing aan leerlingen te geven bij wie het leerproces stopt of die niet voldoende kunnen omgaan met de eigen verantwoordelijkheid.

Leraren hebben net als ouders en leerlingen ook moeten wennen aan de nieuwe manieren van werken, ouders een kijkje in de keuken te gunnen en met hen van gedachten te wisselen over 'hun' onderwijskundige aanpak.

Ouders zijn doorgaans, naar eigen zeggen, (redelijk) goed geïnformeerd over de invoering van het nieuwe onderwijsconcept. De meeste ouders zijn door de schoolteams overtuigd van het nut van de verandering. Ouders tonen doorgaans begrip voor de (opstart)problemen waarmee de scholen kampen bij de introductie van vernieuwingsconcepten. Een klein deel van de ouders (meestal slechts enkele ouders) heeft hun kind van school gehaald na de invoering van het nieuwe concept. Met deze ouders hebben scholen in de regel exitgesprekken gevoerd.

Ouders vinden het van belang dat de scholen een veilige sfeer creëren, dat hun kinderen graag naar school gaan en dat leraren op een positieve, collegiale wijze met elkaar omgaan. Volgens ouders en leerkrachten heeft de invoering van een nieuw onderwijsconcept ervoor gezorgd dat het schoolklimaat voor de leerlingen is verbeterd. Er is in de regel meer aandacht voor een kindvriendelijk opvoedingsklimaat (sfeer, zorg/aandacht), met nadruk op het ontwikkelen van zelfvertrouwen, het dragen van verantwoordelijkheid, het vormen van een eigen oordeel, rechtvaardig zijn en het leren omgaan met gevoelens en emoties.

Na de introductie van een nieuw leerconcept hebben leerkrachten veelal als team het besluit genomen om effectiever te willen samenwerken met *alle* ouders en andere instanties in de omgeving van de school (vgl. Ros, 2007; De Wit, 2005; zie ook Boogaard e.a., 2004). Maatregelen die zijn genomen om de informatiestromen naar ouders te verbeteren betreffen onder meer: (1) differentiëren en doseren van informatie rekening houdend met kenmerken van groepen ouders; (2) een diversiteit aan communicatiekanalen gebruiken bij het distribueren van informatie (vgl. Epstein e.a., 2002; De Wit, 2008). Men probeert rekening te houden met de diversiteit onder ouders en hun positie binnen de gemeenschap, buurt, wijk. In termen van Calabrese Barton e.a. (2004) probeert men rekening te houden met hun ‘engagement’ (i.c. ‘schoolengagement’). Leerkrachten zijn naar eigen zeggen na de introductie van een nieuw onderwijsconcept meer tijd aan met name moeilijk bereikbare ouders gaan besteden om hen als ‘bondgenoten’ te betrekken bij de vernieuwingen. Leraren trachten ouders minder toe te spreken, meer naar hen te luisteren, zich veel meer open te stellen voor de culturele en religieuze achtergronden van de ouders en vooral ook open te staan voor hun zorgen.

Voor ouders is het soms lastig vast te stellen of het onderwijs voldoende kwaliteit heeft en/of de leeropbrengsten wel voldoende zijn gewaarborgd. De Inspectie van het Onderwijs heeft 13 van de 17 door ons onderzochte scholen bezocht en daarover gerapporteerd. De Inspectie concludeert dat men bij vijf van deze 13 scholen nog geen oordeel kan uitspreken over de opbrengsten, omdat de scholen daarvoor nog te kort in de nieuwe setting functioneren. De Inspectie is positief over vier van de acht overblijvende scholen wat betreft de kwaliteitszorg van scholen. Het betreft scholen met de leerconcepten coöperatief onderwijs en natuurlijk leren. Bij twee van deze vier scholen met een positief oordeel vermeldt het verslag dat het enthousiasme van de leerkrachten en het didactisch handelen van de leerkrachten binnen een vernieuwd onderwijsconcept de belangrijkste indicatoren zijn voor het welslagen van deze onderwijsvernieuwende concepten. Bij de overige vier scholen liggen de resultaten van de leerlingen aan het einde van de schoolperiode onder het niveau van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Gezien de ambitieuze doelen die de scholen met deze omschakeling naar nieuwe leerconcepten willen realiseren, hebben Inspectie en ouders er vertrouwen in dat op termijn de resultaten van de school zullen verbeteren. Het is overigens opmerkelijk dat er geen verband is tussen de tevredenheid van de ouders en het kwaliteitsoordeel van de Inspectie over een school. Zelfs scholen die volgens de Inspectie duidelijk onder de maat presteren, hebben veelal toch tevreden ouders. Kennelijk beoordelen ouders en Inspectie verschillende kwaliteits-indicatoren of hanteren daarbij verschillende criteria.

Verschillen

Figuur 6.1g – Oordelen van ouders, leerkrachten en Inspectie over leerconcept en over samenwerking tussen (moeilijk bereikbare) ouders, school en gemeenschap van de drie onderscheiden onderwijsvormen

Type 1: onderwijsvormen gericht op individuele behoeften van leerlingen	Type 2: onderwijsvormen gericht op individuele leerstijlen van leerlingen	Type 3: onderwijsvormen gericht op leerlingen als 'onderzoekers'
<ul style="list-style-type: none"> - Door invoering nieuw leerconcept meer tijd en aandacht voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. - Begrip partnerschap staat niet ter discussie. - Ouders zijn tevreden over werkklimaat. - Weinig samenwerking met andere scholen en buurtinstellingen (schoolteams gefocust op eigen functioneren). 	<ul style="list-style-type: none"> - Door introductie nieuw leerconcept meer tijd en aandacht voor ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie. - Aspecten van het begrip partnerschap staan ter discussie. - Ouders voelen zich meer uitgedaagd hun betrokkenheid te tonen bij een serieuze benadering door het schoolteam. - Ouders zijn tevreden over werkklimaat. - Samenwerkingsrelaties met andere scholen en buurtinstellingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Door invoering nieuw leerconcepten zijn ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie speerpunten van beleid geworden. - Schoolteams zien ouders als deel van een 'sociale (lerende) gemeenschap'. - Meer tijd voor moeilijk bereikbare ouders; introductie van laagdrempelige contactvormen. - Voor leerkrachten is nieuw leerconcept een stimulerende context voor professionele ontwikkeling. - Ouders zijn (zeer) tevreden over werkklimaat. - Samenwerking school met andere instellingen binnen de gemeenschap is onderdeel sluitende pedagogische keten rond de leerlingen (schoolteams zijn 'community-minded').

Door de introductie van nieuwe leerconcept zijn bij scholen van type 3 ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie speerpunten van beleid geworden.

Voor de ontwikkeling van de ouderbetrokkenheid/ouderparticipatie is het van groot belang dat schoolteams een aantal fundamentele vragen aan de orde stellen bij de invulling van het begrip partnerschap: Vooral op scholen van type 3 is er meer aandacht voor vragen als: Wat is de basis voor onze relatie met ouders? Hebben we als team een positieve grondhouding naar ouders? Is er (een groeiend) vertrouwen in elkaar? Wat is het gezamenlijk belang? Wat mogen school en ouders van elkaar verlangen? Hoe vrijblijvend zijn de contacten, de gesprekken, de samenwerking? Is er een ondergrens in de betrokkenheid, over en weer? Hoe gaan we het begrip partnerschap invullen? Hoe willen we de relatie met ouders uitbouwen en onderhouden? Welke rol spelen voortgangsgesprekken met ouders bij de kwaliteitszorg van ons onderwijs? Hoe leggen we aan ouders verantwoording af via ouderavonden, themabijeenkomsten en ouderpanels (vgl. Epstein e.a.,

2002; De Wit, 2008)? Ouders vinden het heel prettig als het schoolteam het voortouw neemt, een gezamenlijk standpunt bepaalt, met één mond spreekt en de gemaakte keuzes naar ouders weet te verantwoorden. Aan de ouders is de keuze om bij de intake voor zo'n school te kiezen, wat kan betekenen dat als zij het er fundamenteel mee oneens zijn uit moeten kijken naar een andere school.

Met name ouders op scholen van type 2 en 3 zijn het algemeen zeer te spreken over de sfeer op school en het enthousiasme van de leraren en de kinderen. Leraren weten volgens hen een goed werkklimaat en een veilige en ondersteunende leeromgeving te realiseren.

Schoolteams hebben vaak bij scholen van type 3 meer mogelijkheden gecreëerd voor laagdrempelige ontmoetingen (inloopmomenten) en extra gesprekken met ouders. Daarnaast zijn veelal tijdsefficiënte vormen van school-oudercontacten ingevoerd als tussentijdse telefonische contacten en informele gesprekken op het schoolplein. Leerkrachten vinden dat zij doorgaans gemakkelijk aanspreekbaar zijn voor ouders. Een informele benadering van ouders (voor de schooldeur, op het schoolplein) staat op een aantal achterstandsscholen centraal (vgl. Janssens & Van Vugt, 2006). Schoolteams proberen in een ontspannen sfeer een coöperatieve relatie met de ouders aan te gaan. Ook heeft men meer oog gekregen voor de effecten, de follow up, van de gesprekken. Door de intensievere contacten tussen ouders en school is er volgens ouders en leerkrachten meer helderheid ontstaan over wederzijdse verwachtingen, opvattingen en wensen.

Volgens leerkrachten wordt de tijdsinvestering in het uitbreiden en verdiepen van contacten met (allochtone) ouders uit achterstandsmilieus dubbel en dwars terugverdiend in een groot draagvlak voor het nieuwe schoolconcept. Een stimulerende factor in de contacten tussen schoolteams en moeilijk bereikbare ouders is een inspirerende directeur die wil investeren in de ontwikkeling van een eigen visie van de school op de relatie met ouders.

Met name volgens leerkrachten op scholen van type 3 is er bij de invoering van het nieuwe leerconcept sprake van een stimulerende context voor hun professionele ontwikkeling. Het concept van de trendscholen wordt namelijk gekenmerkt door een aantal culturele elementen: een bijdrage leveren aan de veranderingen c.q. vernieuwingen, regelmatige communicatie en samenwerking tussen leerkrachten, reflectieve dialoog, gedeelde waarden, een open en naar buiten gerichte onderwijspraktijk en een collectieve gerichtheid op het leren van leerlingen (vgl. Bryk, Camburn & Seashore Louis, 1999; Louis & Marks, 1996). Door de intensievere contacten met ouders en het volgen van scholingscursussen vinden leerkrachten dat de contacten met ouders aan kwaliteit hebben gewonnen. De leraren hebben doorgaans een sterke persoonlijke betrokkenheid bij de nieuwe onderwijsvisie en dit heeft positieve effecten gehad op de teamgeest. Een hoog moreel van het schoolteam kan als een gunstige onderwijsconditie worden beschouwd (vgl. Dronkers, 2007; Quinn, 1988).

Een deel van de scholen (met name bij type 3) heeft in toenemende mate aandacht voor de rol van de school in de buurt, wijk. Men heeft stappen gezet om de school als onderdeel van een sluitend pedagogische keten te beschouwen (vgl. Kok, 2003; Smit e.a., 2005; Verbiest, 2004), met aandacht voor de sociale cohesie in de omgeving van de school en de rol van als ouders, burgers, bij de lokale gemeenschap (vgl. Davies, 2001, 2003; Onderwijsraad, 2002, Van Rooyen, 2008; Schuyt, 2001).

Brede scholen dagarrangementen werken nauw samen met peuterspeelzalen en jeugdverenigingen om de ontwikkelingen van leerlingen zo goed mogelijk op elkaar te laten aansluiten. Het ouder-schoolcontact is veelal uitgebreid met andere socialiserende instanties die mede bijdragen aan het opvoedingsaspect, zoals buurt-, jeugd- en jongerenwerk. De scholen hebben vaak samen met welzijnsinstellingen en (buurt-)ouders een eigen netwerk of samenwerkingsverband opgezet. De scholen zijn zich bewust van de bindende factor die ze kunnen vormen in de wijk, buurt of gemeenschap. In navolging van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2001) tracht men het van oorsprong Afrikaanse gezegde *'It takes a village to raise a child'* een nieuwe, moderne inhoud te geven; 'village'-principes zoals wederkerigheid, gedeelde verantwoordelijkheid, vertrouwen, sociale binding en sociale controle staan daarbij centraal. De gedachte daarachter is dat scholen niet als enige instantie aan de behoeften van kinderen kunnen voldoen, los van de gemeenschap waarin deze kinderen leven. Verder worden er door ouders, stagiaires en deskundigen van buitenaf cursusmiddagen voor leerlingen aangeboden waar leerlingen voor kunnen kiezen. Op deze scholen hangt een sfeer van samenwerken en elkaar helpen. Voor ouders in achterstandswijken zijn de scholen met een nieuw leerconcept in veel gevallen gaan fungeren als ontmoetingsplaatsen en kenniscentra.

Iederwijsscholen en Democratisch onderwijs hebben weinig contacten met instellingen in de omgeving van de school. Ouders, leerlingen en begeleiders van Iederwijsscholen gaan bij elkaar op bezoek om van elkaar te leren.

Uit de ouderenquêtes van de scholen blijkt dat de ouders in het algemeen (zeer) tevreden zijn over de nieuwe werkwijze van de scholen.

6.4 Samenvattend

Schoolteams zijn met nieuwe leerconcepten gestart om in hun onderwijsaanbod beter te kunnen aansluiten bij de heterogeen samengestelde groepen en een krachtiger leeromgeving te realiseren. Het leren wordt niet meer alleen als een individuele aangelegenheid beschouwd en leerlingen krijgen meer vrijheid om zelf te bepalen wanneer en hoe ze leren. Bij enkele scholen (Iederwijs, Democratische school) mogen de leerlingen ook zelf bepalen wat ze leren. Op basis van de typologie van Ros (2007) hebben we bij de nieuwe leerconcepten een onderscheid gemaakt tussen onderwijsvormen die gericht zijn op het inspelen op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen, aandacht voor de individuele leerstijlen van leerlingen en onderwijsvormen die leerlingen als 'onderzoekers'

zien. De mate waarin nieuwe leer- en opvoedingsconcepten een beroep doen op de zelfstandigheid, kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid van leerlingen hangt samen met (clusters van) opvoedingsdoelen die scholen nastreven. Schoolteams betrekken ouders doorgaans zo goed mogelijk bij de vernieuwingen. De relatie met ouders is door de invoering van het onderwijsconcept geïntensiveerd om hen op de hoogte te houden van de kwaliteit van het onderwijs. Schoolteams zijn veelal ook hogere eisen gaan stellen aan de ouderbetrokkenheid en meer ouders participeren bij activiteiten op school.

Ouders spelen op bijna alle scholen een belangrijke rol bij beleidsbeslissingen via de (wettelijke verplichte) medezeggenschapsraad. Daarnaast wordt op de meeste scholen gewerkt met ouderpanels, clusterpanels, wisselende oudergroepen, ouderraden en ouderkringen om (gemotiveerde) ouders te betrekken bij ontwikkelingen en de uitvoering van het nieuwe leerconcept.

Ouders hebben soms hun bedenkingen over de prestaties die hun kinderen leveren door de introductie van nieuwe onderwijsvormen. Bij de bezochte scholen heeft de Inspectie van het Onderwijs de prestaties trachten te beoordelen, maar kan er bij een deel van de scholen vooralsnog niet veel over zeggen, omdat de scholen nog te kort met het nieuwe leerconcept werken. De ‘afwijkende’ leerconcepten passen bovendien niet altijd in het beoordelingsstramien van de Inspectie. De tijd zal moeten leren hoe het de betreffende kinderen in het voortgezet onderwijs zal vergaan en of ze in het basisonderwijs voldoende basiskennis- en vaardigheden op hebben gedaan. De schoolteams en ouders hebben er in ieder geval alle vertrouwen in.

Bevorderende factoren voor het optimaliseren van de samenwerking tussen school en ouders zijn: (1) een uitgewerkte visie op onderwijs opvoeding, de rollen van leerkrachten en ouders en hoe de samenwerking tussen schoolteam en ouders vorm kan krijgen; duidelijke (2) hoge verwachtingen van schoolleiders/schoolteams richting ouders wat betreft ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Door de introductie van een nieuw leerconcept zijn bij scholen van type 3 ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie speerpunten van beleid geworden.

7 Samenvatting

7.1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar ouderbetrokkenheid in relatie tot het nieuwe leren. Dit hoofdstuk geeft daar een samenvatting van. In paragraaf 7.2 worden de aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en -uitvoering geschetst. Paragraaf 7.3 vat de resultaten samen. In paragraaf 7.4 ronden we het hoofdstuk af met enkele slotopmerkingen.

7.2 Aanleiding, onderzoeksvragen, -opzet en –uitvoering

Onbekend is in welke mate scholen ‘nieuwe vormen van leren’ introduceren en voor welke leerlinggroepen deze geschikt zijn. Het ontbreekt ook aan duidelijkheid over de vraag vanuit welke opvattingen dan wel visies deze behoefte aan nieuwe leervormen of particulier onderwijs (zijn) ontstaan. Een belangrijke vraag is ook of het hebben van specifieke opvattingen over opvoeden en leren en de kwaliteit van de communicatie daarover tussen ouders en school leidt tot betere keuzeprocessen, tot minder discussies over verantwoordelijkheidsverdelingen en de effecten op leerlingen en leerkrachten. Om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van nieuwe relaties tussen ouders en school zijn via een Policy Delphi-onderzoek, verschillende surveys, gevalsstudies en een expertraadpleging uiteenlopende gegevens verzameld en geanalyseerd.

Onderzoeksvragen

1. Hoe groot is het aandeel scholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel in het basisonderwijs? Welke varianten kunnen daarbij worden onderscheiden? Is er sprake van groei, en zo ja, waarmee hangt deze samen?
2. Welke leer- en opvoedingsconcepten worden onder andere in het kader van ‘het nieuwe leren’ geïntroduceerd? Vanuit welke achtergrond gebeurt dat, en wat zijn de ervaringen van deze scholen met de afstemming tussen school en thuis?
3. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er binnen deze groep van ‘trend’ scholen varianten vast te stellen? Zijn er verschillen te constateren met ‘mainstream’ scholen in de mate waarin de dragers van de school bestuurders en professionals zijn, dan wel de ouders? Zijn de sociale en etnische herkomst van de ouders en de ouderbetrokkenheid hierbij van belang?

4. Zijn die verschillen terug te vinden in oordelen van ouders en leerkrachten over de school (serieus nemen ouders, inbedding van school in de lokale gemeenschap)? Hangen deze verschillen samen met de soort en mate van betrokkenheid van ouders bij de school (ouderparticipatie 'revisited')?
5. Is hierbij sprake van specifieke doelgroepen van ouders, bijvoorbeeld wat betreft sociaal milieu en etniciteit?
6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Methodiek

Het onderzoek bestond uit verschillen onderdelen: (1) een literatuurstudie en een policy Delphi onderzoek naar ontwikkelingen in relaties tussen ouders en school en de rol van ouders bij innovatieve onderwijspraktijken; (2) een werbsurvey onder 504 schoolleiders van 'mainstreamschole' (scholen die op een min of meer traditionele wijze vorm geven aan hun onderwijs), en websurveys onder 67 schoolleiders en 44 leerkrachten van trendscholen (scholen die met een nieuw leerconcept werken); (3) gevalsstudies bij 17 trendscholen om verdiepend inzicht te krijgen in de 'ins-and-outs' van de rollen van ouders op scholen met een nieuw leerconcept; (4) reflectie op de onderzoeksresultaten door experts.

In het onderzoek wordt regelmatig een vergelijking gemaakt tussen mainstreamscholen en trendscholen. De trendscholen vormen een min-of-meer representatieve afspiegeling van de Nederlandse basisscholen. In hoeverre de hier onderzochte trendscholen representatief zijn voor alle scholen met een innovatief onderwijsconcept is onduidelijk. Daarvoor is dit veld te ambigu en te veel in ontwikkeling.

7.3 Resultaten

Per onderzoeksvraag worden de belangrijkste uitkomsten weergegeven.

Onderzoeksvraag 1: Hoe groot is het aandeel scholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel in het basisonderwijs? Welke varianten kunnen daarbij worden onderscheiden? Is er sprake van groei, en zo ja, waarmee hangt deze samen?

De meeste van de 7572 basisscholen (teldatum 2006) werken (grotendeels) klassikaal. Van deze scholen hebben er 1430 (19%) een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel. Daarnaast zijn er nog 27 particuliere basisscholen met een eigen pedagogische en/of onderwijskundige invalshoek. Binnen de groep van 1430 basisscholen met een expliciet profiel kunnen 748 traditionele vernieuwingsscholen (zoals Dalton, Montessori,

Jenaplan, Vrije scholen) en 682 scholen die zijn gestart met een nieuw leerconcept worden onderscheiden (vgl. Beek & Visser, 2005). Dit nieuwe leerconcept, 'het nieuwe leren', is geen monolithisch concept, maar een mengelmoes van ideeën en aanpakken (bijvoorbeeld adaptief onderwijs, coöperatief onderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, meervoudige intelligentie, natuurlijk leren, authentiek leren en levensrecht leren) waarvan scholen op eclectische wijze en afgestemd op hun specifieke situatie gebruik maken. Daarnaast verzorgen nog enkele honderden ouders thuisonderwijs.

Van de traditionele vernieuwingsscholen groeit het aantal Daltonscholen sterk, terwijl het aantal Jenaplanscholen en Vrije scholen afneemt. Het aantal particuliere basisscholen (c.q. niet-gesubsidieerd onderwijs) is sinds 2005 gedaald van 60 naar 26 (met over het algemeen een gering aantal leerlingen), waarschijnlijk ten gevolge van de negatieve beoordeling van de Inspectie van het Onderwijs van de kwaliteit van dat onderwijs. Er zijn geen cijfers bekend over ontwikkelingen binnen het thuisonderwijs.

Onderzoeksvraag 2: Welke leer- en opvoedingsconcepten worden onder andere in het kader van 'het nieuwe leren' geïntroduceerd? Vanuit welke achtergrond gebeurt dat, en wat zijn de ervaringen van deze scholen met de afstemming tussen school en thuis?

De term 'het nieuwe leren' verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten: er is aandacht voor zelfregulatie (actieve betrokkenheid in eigen leerproces) en metacognitie (studievaardigheden in de breedste zin van het woord; Vermunt, 1992); er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren; leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving; leren wordt beschouwd als een sociale activiteit; leren vindt plaats met behulp van ICT; er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten (zie Blok, Oostdam & Peetsma, 2006; Bronneman-Helmers, 2008).

De introductie van nieuwe vormen van leren heeft invloed op de opvattingen over de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling. In de traditionele basisschool is de onderliggende onderwijsideologie een *leerstofgerichte* aanpak: de leerstof staat centraal en de leerkracht stuurt het leerstofproces (het overdrachtsmodel). Doelstelling is voorbereiding op vervolgonderwijs (prestatiegerichtheid) in een ordelijk leerklimaat. De school heeft vooral een lesgevende taak. Bij de nieuwe onderwijsopvattingen hanteert men een *leerlinggerichte* aanpak: de leerling heeft een meer actieve houding en er wordt een grotere mate van zelfstandigheid in het leren verwacht (het cognitief-lernenmodel). Doelstelling is individuele ontplooiing (autonomie) in een vrij leerklimaat, gericht op leerlingbehoeften. De school heeft vooral een pedagogische taak (vgl. Denessen, 1999; Herweijer & Vogels, 2004; Van Petegem, Imbrecht & Deneire, 2005).

Binnen de groep van 682 scholen die zijn gestart met een nieuw leerconcept kunnen drie varianten worden onderscheiden (vgl. Ros, 2007):

- onderwijsvormen die afgestemd zijn op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen (bv. adaptief onderwijs en fasenonderwijs);
- onderwijsvormen die naast het verwerven van taal- en rekenvaardigheden, gericht zijn op het verwerven van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden op gebied van communicatie, samenwerken, zelfregulatie en metacognitie (bv. coöperatief clusteronderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, ervaringsgericht onderwijs en meervoudige intelligentie);
- onderwijsvormen die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn voor leerlingen (bv. natuurlijk leren, levensecht leren, democratische onderwijs, authentiek leren).

Van de scholen die gestart zijn met een nieuw model hanteert 60 procent de bovengenoemde eerste twee varianten (gericht op het individuele niveau, individuele behoeften en leerstijlen van leerlingen). Het gemiddelde jaar van invoering ligt voor alle onderwijsconcepten rond 2001. Zowel adaptief onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, meervoudige intelligentie en zelfstandig leren blijken al geruime tijd in de praktijk te worden gebracht: het vroegst genoemde jaar is bij deze concepten 1983.

Veertig procent van de scholen gebruikt een ander concept (of een mix van andere concepten) dat uitdagend, gevarieerd en betekenisvol is voor leerlingen, zoals natuurlijk leren, authentiek leren of levensecht leren. Gemiddeld is dit concept in 2001 ingevoerd, waarbij de startrance loopt van 1971 tot 2006. In een aantal gevallen hebben scholen soms een eigen concept ontworpen (bv. Baakse Beek Onderwijsmodel). Daarnaast maakt men gebruik van elementen van traditionele vernieuwingsconcept uit het begin van de vorige eeuw (zoals Dalton, Montessori, Jenaplan).

De mate waarin nieuwe leer- en opvoedingsconcepten een beroep doen op de zelfstandigheid, kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid van leerlingen hangt samen met (clusters van) opvoedingsdoelen die scholen nastreven (vgl. Veugelers, 2003).

De initiatiefnemers voor de invoering van het nieuwe leer- en opvoedingsconcept waren doorgaans de schoolleiding en het voltallige team. Opvallend is dat het schoolbestuur en de ouders nauwelijks genoemd worden als initiatiefnemers. Ouders hebben overigens wel een belangrijke rol gespeeld bij het opzetten van particuliere scholen.

De voornaamste redenen van invoering van het nieuwe concept zijn het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het vergroten van het welbevinden van leerlingen en personeel. Achterstandsscholen hebben vaker het nieuwe leren in hoge mate doorgevoerd binnen de schoolorganisatie dan niet-achterstandsscholen. Een reden hiervoor kan zijn dat achterstandsscholen op zoek zijn naar nieuwe leervormen (bv. meer maatwerk of uitbreiding van de leertijd) in een poging de achterstanden weg te werken of er in ieder geval beter mee om te kunnen gaan.

De overgrote meerderheid van de ouders is schriftelijk en mondeling geïnformeerd over de invoering van het nieuwe concept. Minder dan de helft van de scholen heeft de mening van de ouders gepeild over de wenselijkheid van de invoering ervan. Een ruime meerderheid van de schoolteams heeft de ouders laten weten van hen te verwachten dat ze thuis betrokken zijn bij de invoering van het nieuwe concept, te helpen bij activiteiten op school, in te gaan op de vragen van hun kinderen en aan te geven wanneer hun kind problemen ervaart die samenhangen met het nieuwe onderwijsconcept.

Uit het survey onder schoolleiders blijkt dat een ruime meerderheid (60%) van de schoolleiders geen signalen heeft ontvangen van ouders dat ze problemen hadden met betrekking tot de *invoering* van het onderwijsconcept. Het meest genoemde knelpunt is het wennen van ouders aan het nieuwe concept (een kwart van de schoolleiders). Daarnaast noemt 16% van de schoolleiders de bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen als een knelpunt. De communicatie met ouders wordt door 13% van de schoolleiders als een knelpunt ervaren.

Eveneens een meerderheid van de schoolleiders (55%) ervaart geen knelpunten bij het *functioneren* van het nieuwe concept. De meest genoemde knelpunten betreffen het wennen van ouders aan het nieuwe leerconcept en de bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen. Daarnaast worden de samenwerking tussen ouders en leerkrachten en het wennen van ouders aan hun nieuwe rol vaak genoemd. Van weerstand bij ouders, of problemen bij de samenwerking tussen de ouderraad en de schoolleiding of de ouders in de medezeggenschapsraad en de schoolleiding is nauwelijks sprake.

Ongeveer de helft van de schoolleiders die met het nieuwe onderwijsconcepten werken, constateert geen veranderingen met betrekking tot contacten tussen ouders en school, betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind (thuis en op school), de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school en het zicht van ouders op leerresultaten. De andere helft van de schoolleiders stelt dat de ouderbetrokkenheid op deze punten juist (sterk) is toegenomen.

De betrokkenheid is met name toegenomen op scholen met de concepten van meervoudige intelligentie, natuurlijk leren, authentiek leren en levensecht leren. Bijna driekwart van de schoolleiders stelt dat de inspraak van ouders niet is veranderd, terwijl ruim een kwart vindt dat deze (sterk) is toegenomen.

Onderzoeksvraag 3: Welke overeenkomsten en verschillen zijn er binnen deze groep van 'trend scholen' vast te stellen? Zijn er verschillen te constateren met 'mainstream scholen' in de mate waarin de dragers van de school bestuurders en professionals zijn, dan wel de ouders? Zijn de opleiding en herkomst van de ouders en de ouderbetrokkenheid hierbij van belang?

Het survey onder schoolleiders laat zien dat trendscholen bijna allemaal een mix van nieuwe ideeën en aanpakken uit de onderwijskunde hanteren zoals adaptief onderwijs, coöperatief onderwijs, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, meer-voudige intelligentie, natuurlijk leren, authentiek leren en levensecht leren. Deze scholen hebben de intentie om de onderwijskwaliteit te verbeteren en het welbevinden van leerlingen en personeel te vergroten. De initiatiefnemers zijn, daarbij ondersteund door onderwijsadviesbureaus als APS en KPC Groep, veelal de schoolleiding en leraren en de vernieuwingen zijn in het laatste decennium gestart. De vernieuwingen zijn doorgaans in de gehele school ingevoerd.

Uit de surveys onder schoolleiders en leerkrachten blijkt dat de overgrote meerderheid van de schoolleiders en zo'n driekwart van de leerkrachten het belangrijk vinden dat voor het slagen van het nieuwe leerconcept ouders betrokken zijn bij de school en dat het schoolteam en de ouders op één lijn zitten wat betreft de visie op onderwijs en de rol van ouders en schoolteam. De ouders zijn weliswaar wel geïnformeerd over de invoering van een nieuw leerconcept, maar er is, met uitzondering van de particuliere scholen, op de meeste scholen niet naar hun mening gevraagd.

Een ruime meerderheid (60%) van de schoolleiders heeft geen signalen van ouders ontvangen dat ze problemen hadden met betrekking tot de *invoering* van het onderwijsconcept. De meerderheid van de schoolleiders verwacht van de ouders dat ze thuis betrokken zijn bij het nieuwe leerconcept door bijvoorbeeld te helpen bij het huiswerk, in te gaan op de vragen van hun kinderen, aan te geven wanneer hun kind problemen ervaart en te helpen bij activiteiten op school. Bijna alle ouders zijn present bij 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen en het aantal ouders dat participeert bij niet-geïnstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie (bv. hulp in en buiten de klas) toegenomen. Een ruime meerderheid (80-90%) van de leerkrachten geeft aan dat ze geen veranderingen hebben geconstateerd in de aantallen ouders waarmee ze telefonisch contact hebben, de vooruitgang van de leerlingen bespreken tijdens rapportbesprekingen, 10-minutengesprekken en e-mail contacten.

Volgens schoolleiders is de relatie tussen ouders en school door de invoering van het concept verbeterd. De samenwerking met andere instellingen (zoals peuterspeelzalen, gemeenten, de GGD en bibliotheken) is toegenomen.

Volgens leerkrachten is de invoering van een nieuw leerconcept een stimulerende context voor hun professionele ontwikkeling en de relatie met ouders. Bijna een derde van de leerkrachten constateert sinds de invoering van het nieuwe leerconcept een (sterke) stijging van het aantal ouders dat inloopmiddagen/avonden bezoekt.

Er zijn een aantal verschillen binnen de groep van 'trendscholen'. Scholen met de concepten natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren, verwachten relatief vaker

van ouders een hoge mate van ouderbetrokkenheid en –participatie, omdat deze scholen ouders als medeverantwoordelijken voor het onderwijsleerproces beschouwen.

Lager milieu ouders scoren op alle ouderparticipatie-activiteiten het laagst, terwijl ouders uit de middelbare en hogere milieus het hoogst scoren.

Met het oog op versterking van de ouder-schoolrelatie en de schoolloopbaan van de leerlingen hebben ouders en leerkrachten op scholen met lager milieu ouders veelal een cursus kunnen volgen.

Op scholen met de leerconcepten natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren en meervoudige intelligentie is iets vaker de meerderheid van de ouders aanwezig bij schoolgerichte activiteiten (bv. ouderavonden). De minste ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie zien we op scholen met het concept adaptief leren. Ook zien we op deze scholen weinig klassenouders die de contacten tussen ouders en school reguleren. Relatief veel ouders participeren in schoolbesturen en als ouderhulp op scholen met het concept ontwikkelingsgericht leren.

Bij trendscholen assisteren gemiddeld meer ouders bij niet-geïstitutionaliseerde vormen van ouderparticipatie: activiteiten in de klas (bv. leesouders) en activiteiten buiten de klas (bv. klusouders, verkeersouders) dan bij mainstreamscholen. Die verschillen zijn terug te vinden in de verwachtingen van schoolleiders richting ouders in verband met de invoering van het nieuwe leerconcept. Schoolleiders verwachten namelijk van ouders dat ze thuis betrokken zijn (bv. door te helpen bij het huiswerk, ingaan op de vragen van hun kinderen en aangeven wanneer hun kind problemen ervaren) en dat ouders helpen bij activiteiten op school.

Onderzoeksvraag 4: Zijn die verschillen terug te vinden in oordelen van ouders en leerkrachten over de school (serieus nemen ouders, inbedding van school in de lokale gemeenschap)? Hangen deze verschillen samen met de soort en mate van betrokkenheid van ouders bij de school (ouderparticipatie 'revisited')?

De verschillen in oordelen van ouders en leerkrachten over de school hangen voor een deel samen met vormen en inhoud van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Uit het survey onder schoolleiders blijkt dat scholen met de concepten meervoudige intelligentie, natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren ouders zien als (zeer) belangrijke partners bij opvoeding en onderwijs. Zij stellen eisen aan de samenwerking en verwachten dat ouders een actieve rol spelen, zowel thuis als op school. Ouders met kinderen op deze scholen verwachten op hun beurt een open communicatie met het schoolteam. Zij zijn vaker aanwezig op ouderavonden en hebben er doorgaans mee ingestemd een actieve rol te spelen om het onderwijsconcept te doen slagen.

Het survey onder leerkrachten laat zien dat ongeveer tweederde van de leerkrachten van mening is dat een bepaalde vorm van ouderparticipatie, namelijk meehelpen van ouders bij activiteiten in de groep, een belangrijk onderdeel is van het nieuwe leerconcept. De helft van de leerkrachten geeft aan dat ouders sinds de invoering van het nieuwe leerconcept ook daadwerkelijk meer betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leerproces van het kind.

Uit de casestudies blijkt dat de mate van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie samenhangen met de visie van schoolteams op de gewenste rol van ouders bij het functioneren van de nieuwe leerconcepten en de inbedding van de school in de lokale gemeenschap. De mate van ouderbetrokkenheid is veelal groter wanneer schoolteams bereid zijn stevig in te zetten op een serieuze benadering van de samenwerking met ouders, meningen te peilen via individuele gesprekken, overleg via inspraakorganen en via ouder- en tevredenheidpanels. Daarbij is het tevens van belang dat de schoolteams hoge verwachtingen hebben van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

Schoolteams stimuleren de contacten tussen ouders onderling en dit is zichtbaar in de mate waarin ouders participeren in ouderkamers en samen met andere ouders participeren bij activiteiten in school. Een aantal scholen betreft (oudere) leerlingen in de gesprekken tussen ouders en school.

Schoolteams, ouders en leerlingen zijn in de regel zeer enthousiast over het nieuwe elan waarmee gewerkt wordt op de trendscholen. Schoolteams van scholen met adaptief onderwijs stellen alleen bepaalde vormen van ouderbetrokkenheid die passen bij hun onderwijsconcept. De minste ouderbetrokkenheid zien we dan ook op scholen met het concept adaptief leren. Relatief weinig ouders participeren op deze scholen als klassenouder, omdat de contacten tussen ouders onderling en de rol van ouders bij onderwijsleerprocessen in de klas van minder belang worden geacht.

Onderzoeksvraag 5: Is hierbij sprake van specifieke doelgroepen van ouders, bijvoorbeeld wat betreft sociaal milieu en etniciteit?

De case studies laten zien dat autochtone ouders uit middelbare en hogere milieu een belangrijke rol hebben gespeeld als stichters van een aantal particuliere trendscholen met een specifiek pedagogisch en/of onderwijskundig profiel. De niet-gesubsidieerde Iederwijsscholen en De Ruimte zijn ontstaan op initiatief van hoger opgeleide ouders. Het betreft ouders die hun kind al op een basisschool hadden en in dialoog met andere (ontvreden) ouders een eigen idee ontwikkelden van een goede, passende school voor hun kinderen. Zowel het schoolteam en de ouders (in het bestuur) stellen hoge eisen aan de ouderbetrokkenheid en de ouderparticipatie. Er bestaat een sterke mate van ouderbetrokkenheid bij deze scholen die zichtbaar wordt in de intensieve contacten met het school-

team. Met ouders worden (zeer) uitgebreide gesprekken gevoerd over de vorderingen van hun kind in de ‘honderd-minutengesprekken’. Ouders en kinderen hebben recht van inzage in het deel van het leerlingvolgsysteem dat op henzelf betrekking heeft.

Allochtone lager milieu ouders zijn over het algemeen van oordeel dat het niet nodig en niet wenselijk is om te participeren bij activiteiten op school. Op basis van de casestudies kunnen we vaststellen dat op scholen met veel allochtone ouders uit achterstandsmilieus waar schoolbesturen en schoolteams een nieuw onderwijsconcept hebben geïntroduceerd met een nieuwe visie op ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, waarin men een appèl doet op hun ouderlijke verantwoordelijkheid en rekening houdt met hun wensen (bijvoorbeeld aparte bijeenkomsten voor vaders en moeders) deze ouders gaarne bereid zijn hun betrokkenheid te tonen bij activiteiten op school en een bijdrage te leveren aan het reilen en zeilen van de instelling. Voor ouders in achterstandswijken zijn de scholen met een nieuw leerconcept in aantal gevallen gaan fungeren als ontmoetingsplaatsen en kenniscentra.

Scholen met allochtone lager milieu ouders hebben flexibele ouderkringen, ouderpanels, focusgroepen, feedbackgroepen en studiegroepen opgezet om met ouders in dialoog te gaan. Deze gremia treden op als vertegenwoordiger van de verschillende (sub)groepen van ouders en worden betrokken bij vernieuwingen en evaluaties van beleid (vgl. Van de Sande & Diekstra, 2008).

Schoolteams stimuleren de contacten tussen allochtone lager milieu ouders onderling en de school. Een aantal scholen met ouders uit hogere en middelbare milieus heeft ervoor gekozen om ook de leerlingen te betrekken bij gesprekken met ouders over hun voortgang. Schoolteams geven daarmee het signaal af dat ze hun leerlingen serieus nemen.

Onderzoeksvraag 6: In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

De wenselijkheid om ouders en ook de gemeenschap meer actief te betrekken bij activiteiten in en buiten de klas, het bestuur, beheer en beleid van scholen en aan hen verantwoording af te leggen, neemt internationaal (West-Europa, Verenigde Staten) toe. Uit internationaal onderzoek blijkt dat cultuurverschillen tussen gezin en school, gebrek aan samenwerking of conflictueuze relaties risicofactoren zijn voor de ouderbetrokkenheid. De sterk op de hogere sociaal-economische milieus gerichte opvattingen van leerkrachten over de gewenste ouderlijke ondersteuning en over onderwijs kunnen de communicatie en samenwerking met ouders in de weg staan.

Uit evaluaties van de onderwijsinnovaties in Engeland (Plowden Report, 1967) en de Verenigde Staten ('Left back', Ravitch, 2000) blijkt dat veel kinderen te weinig profijt hebben gehad van de in die landen doorgevoerde onderwijsvernieuwingen, omdat in de nieuwe aanpakken doorgaans onvoldoende aandacht was voor het aanleren van basisvaardigheden. Internationale kennis over de implementatie van onderwijsinnovaties en de rol van de ouders (Engeland, Verenigde Staten en Australië) bieden inzicht in welke factoren (mede) bepalend zijn voor een succesvolle implementatie:

1. *Geïntegreerde aanpak*. Nieuwe leerconcepten sluiten aan bij de missie van de scholen. Personeel en ouders dragen samen het nieuwe beleid en voeren het uit. Belangrijk is voorlichting geven om draagvlak te creëren en afspraken te maken in welk traject personen en organen worden betrokken bij de besluitvorming.
2. *Visie op ouderbetrokkenheid*. Schoolteams zien ouders als partners van leraren met een eigenstandige inbreng bij de opvoeding, onderwijs en het onderwijsbeleidsproces. Hoe meer ouders bij verschillende activiteiten betrokken zijn des te beter. Dat betekent investeren in ouders: aanspreken in een taal die ze spreken, die hen boeit, inspireert en motiveert.
3. *Visie op de samenwerking*. In de vernieuwingsprojecten streeft men naar een duurzame samenwerking tussen personeel, ouders, leerlingen en partners in de wijk, buurt. Men ziet ouders als medevormgevers van het onderwijs via het schoolbestuur, medezeggenschapsraad en ouderraad.
4. *Drijfkrachten*. Zowel personeel als ouders zoeken primair naar wat hen bindt: 'we zijn allemaal met hetzelfde bezig; we delen dezelfde zorg, dus laten we overleggen en zaken op elkaar afstemmen'.
5. *Mensbeeld*. Leraren en ouders zien elkaar als partners, stemmen opvoeding (thuis) en onderwijs (school) op elkaar af, maken drempels zo laag mogelijk, houden elkaar zo goed mogelijk op de hoogte, streven naar dialoog en samenwerking. Leraren zijn bereid hun autonomie, hun 'professionele' afstand tot ouders, los te laten. En ouders zijn bereid hun vooroordelen thuis te laten en zich echt te verdiepen in het nieuwe concept en daar een bijdrage aan te leveren.
6. *Gevoelston*. Op de scholen met nieuwe leerconcepten klinkt een idealistische gevoelston door: 'Het gaat om een indringende unieke samenwerkingsrelatie tussen leraren, opvoeders en leerlingen, waarin overdracht van normen en waarden plaatsvindt'.

Het is opvallend dat met uitzondering van particuliere scholen en een aantal van de scholen die met het concept, natuurlijk leren, authentiek leren en levensecht leren, men veelal geen duidelijke visie op ouderbetrokkenheid heeft ontwikkeld. Men heeft zich doorgaans (nog) niet gebogen over kernvragen als: Wat mogen school en ouders van elkaar verlangen? Hoe vrijblijvend zijn de contacten, de gesprekken, de samenwerking? Is er een ondergrens in de betrokkenheid, over en weer? Hoe willen we de relatie met ouders uitbouwen en onderhouden?

Het (sterk waardenvormend) onderwijs in de Verenigde Staten en Engeland richt zich niet alleen op het aanleren van kennis en vaardigheden, maar ook op het ontwikkelen van attitudes (betrokkenheid, 'care') ten gunste van de gemeenschap. In een aantal trendscholen met allochtoon lager milieu ouders tracht men de sociale betrokkenheid van leerlingen en ouders te bevorderen via een intensieve samenhang van binnen- en buitenschools leren. Schoolteams en ouders trachten gezamenlijk een bijdrage leveren aan het optimaliseren van het functioneren van de school binnen een leefbare wijk.

7.4 Slotwoord

De huidige discussie over 'het nieuwe leren' heeft vooral betrekking op de invoering van allerlei vernieuwingen in het *voortgezet* onderwijs (basisvorming, studiehuis, competentiegericht onderwijs; vgl. Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Het onderhavige onderzoek richt zich louter op de positie en rol van ouders in relatie tot innovatieve onderwijsvormen in het *basis*onderwijs. Geconcludeerd kan worden dat ouders en schoolleiders en leerkrachten vooralsnog vrij positief zijn over het onderwijs. Hier wordt nadrukkelijk niet ingegaan op de opbrengsten, i.c. leerlingprestaties van die scholen - dat was niet de insteek van het onderzoek. Terzijde zij overigens opgemerkt dat volgens sommigen het nieuwe leren andere manieren van toetsen vergt (vgl. Hilhorst, 2007); volgens hen is het dan ook niet zinvol dan wel fair om bij de betreffende leerlingen (standaard Cito-) toetsen af te nemen. Volgens Simons (2007) kunnen (de resultaten van) 'oude' en 'nieuwe' leerarrangementen niet worden vergeleken aan de hand van 'oude' criteria, het gaat immers deels om nieuwe soorten leeruitkomsten. Bij het nieuwe leren krijgen aspecten als initiatief, zelfvertrouwen, welbevinden, zelfstandigheid, samenwerking, en communicatie meer aandacht dan cognitieve leerprestaties. De eerstgenoemde (sociale en sociaal-emotionele) aspecten worden echter in het traditionele onderwijs vrijwel nooit 'getoetst'. Los daarvan is het ook zo dat er nog geen cohorten van leerlingen zijn die hun hele loopbaan op een basisschool met nieuw leren hebben doorgebracht. De Inspectie van het Onderwijs heeft (wel) een aantal scholen die een redelijke ervaring hebben met het nieuwe leerconcept volgens haar kwaliteitsinstrumentarium (wat ontworpen is voor 'het oude leren' op mainstreamscholen) beoordeeld en is op basis daarvan tot de conclusie gekomen dat bij vier van de acht scholen de kwaliteitszorg positief functioneert. Bij de overige vier scholen liggen de resultaten van de leerlingen aan het einde van de schoolperiode echter onder het niveau van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie.¹⁹

19 Overigens lijkt het er op dat er relatief veel traditionele vernieuwingsscholen in het overzicht van zeer zwakke basisscholen staan, met name Vrije scholen en Montessorischolen (zie www.onderwijsinspectie.nl)

Verreweg de meeste ouders willen in de eerste plaats een school die aansluit bij hun opvoedingsstijl en een leer methode en -omgeving biedt die past bij de specifieke situatie van hun kind. Het scholenaanbod in het basisonderwijs voldeed tot voor kort in een aantal opzichten niet, omdat het inflexibel en betrekkelijk ongevoelig was voor de voorkeuren van ouders voor scholen met een niet-traditioneel pedagogisch en/of onderwijskundig profiel (Noorlander, 2005; Zoontjens, 2003a). Bij de scholen en de ouders (in het geval van de oprichting van onder andere Iederwijs) blijkt er behoefte te bestaan om de onderwijsprofielen aan te passen aan de wensen van de onderwijsprofessionals, aansluitend bij specifieke kenmerken van de leerlingen. De toename van het aandeel basisscholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel biedt ouders meer keuzemogelijkheden.

Onderwijsvernieuwingen werden tot voor kort vooral ingezet door sturing door de centrale overheid (de 'top down'-benadering). Scholen (i.c. schoolbesturen) zijn door het beleid van deregulering en autonomievergroting in toenemende mate zelf verantwoordelijk voor de invulling en kwaliteit van hun onderwijs. We zien dat basisscholen zelf onderwijsinnovaties initiëren en over hun keuzes verantwoording afleggen aan de ouders (vgl. Onderwijsraad, 2007a, b). Een deel van de scholen maakt gebruik van deze toegenomen vrijheid om 'bottom up' nieuwe vormen van leren te introduceren die gericht zijn op uiteenlopende groepen van leerlingen en waarmee men de onderwijskwaliteit probeert te verbeteren en het welbevinden van leerlingen en personeel te verhogen. De specifieke opvattingen over opvoeden, leren, partnerschap tussen ouders en school en de (verbeterde) kwaliteit van de communicatie daarover tussen ouders en school leidt waarschijnlijk tot betere keuzeprocessen en tot minder discussies over verantwoordelijkheidsverdelingen tussen taken van ouders en scholen.

Wat betreft het besluit tot invoering van een nieuw concept (op een bestaande school) lijkt het er op dat sommige scholen dit doen zonder de ouders echt actief bij de meningen- en besluitvorming te betrekken. Het nieuwe concept werd gedragen binnen het team en vervolgens zijn de MR en ouders geïnformeerd en overtuigd van de noodzaak tot introductie van dit concept. Na 'toestemming' te hebben verkregen van de inspraakorganen en ouders is men gestart. Het was voor ouders in een dergelijke situatie lastig om dan een negatieve keuze te maken en hun kind van school te halen. Zij gaven daarom de schoolteams bijna altijd het voordeel van de twijfel.

De variatie in ouderbetrokkenheid hangt samen met de sociaal-economische positie en etniciteit van ouders en de houding van de school ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Allochtone ouders hebben doorgaans een marginale positie binnen de schoolorganisatie (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007; Vincent & Martin, 2002). Pedagogische en/of onderwijskundige vernieuwingen blijken voor schoolteams een stimulans te zijn om een (nieuwe) visie te ontwikkelen op de gewenste rol van ouders bij het functioneren van de

nieuwe leerconcepten en de inbedding van de school in de lokale gemeenschap. De mate van ouderbetrokkenheid van allochtone lager milieu ouders is veelal groter wanneer schoolteams bereid zijn stevig in te zetten op een serieuze benadering van de samenwerking met ouders, meningen te peilen via individuele gesprekken, overleg via inspraakorganen en via ouder- en tevredenheidpanels.

De introductie van nieuwe onderwijsconcepten in het basisonderwijs leidt er mede toe dat schoolteams de ouders en ook de gemeenschap actiever betrekken bij activiteiten in en buiten de klas, het beheer en beleid van scholen en aan hen verantwoording aflegt. Participatie van ouders op school vormt voor hun kinderen ook een voorbeeld van actief burgerschap (Sanders & Epstein, 1998). Ouders op scholen met nieuwe leerconcepten participeren op groeps- en schoolniveau bij activiteiten. Ouders zijn echter, met uitzondering van particuliere scholen, bijna niet in schoolbesturen vertegenwoordigd. De expertise en meedenkkracht van alle ouders worden maar ten dele benut door hen via ouder- en tevredenheidpanels bij het beleid te betrekken; ouders worden niet tot '*mede-eigenaar*' van de school gemaakt (vgl. Dronkers, 2007).

Bijlagen

Bijlage 1 – Expertraadpleging

Drs. Krishna Autar	Zelfstandig consultant
Dr. Joep Bakker	Radboud Universiteit Nijmegen
Drs. Marijke Booijsink	FORUM, instituut voor multiculturele ontwikkeling
Prof. dr. Johan van Braak	Universiteit Gent
Mr. Antoinette Cluitmans-Souren	Bureau geschillen-, bezwaren- en klachtencommissies katholiek onderwijs
Dr. Eddie Denessen	Radboud Universiteit Nijmegen
Prof. dr. René Diekstra	Roosevelt Academy Middelburg
Dr. Hans van Gennip	Radboud Universiteit Nijmegen
Drs. Lien Ghysens	Universiteit Gent
Prof. dr. Erik de Gier	Radboud Universiteit Nijmegen
Prof. dr. Chris Hermans	Radboud Universiteit Nijmegen
Dr. Cees Klaassen	Radboud Universiteit Nijmegen
Drs. Sara Michielsen	Radboud Universiteit Nijmegen
Prof. dr. Albert L. Mok	Emeritus hoogleraar, Universiteiten van Antwerpen en Wageningen
Prof. dr. Ton Mooij	Radboud Universiteit Nijmegen, Open Universiteit
Mr. ing. Martin van Rooijen	Nederlandse Katholieke Vereniging van Ouders
Drs. Marion van Sande	Haagse Hogeschool
Prof. dr. Peter Slegers	Universiteit van Amsterdam
Dr. Ed Smeets	Radboud Universiteit Nijmegen
Peter de Vries	CPS
Drs. Gerrit Vrieze	Radboud Universiteit Nijmegen
Drs. Xandra de Vroom	Gemeente Rotterdam
Drs. Cees de Wit	KPC Groep
Prof. dr. Kees van der Wolf	Bureau Van der Wolf & Van Beukering
Prof. mr. Paul Zoontjens	Universiteit van Tilburg

Bijlage 2 – Particulier onderwijs

Tabel B4.1 – Inspectie-advies particuliere initiatieven voor primair onderwijs, voor 1 april 2007

Particuliere initiatieven primair onderwijs	Advies Inspectie
Guus Kieftschool, Amsterdam	+
De Lafayette, Amsterdam	+
Staatsvrije Vrije School Anfortas, Breda	+
De Werfklas, Culemborg	+
De Ontdekkingsreis, Driebergen	+
Maupertuus, Driebergen	+
Brugschool Spelenderwijs, Groningen	+
Matrijs, Hillegom	+
Instituut Vrijbergen, Leiden	+
Aventurijn, Loenen	+
Wonderwijs, Loenen	+
Iederwijs, Lopik	+
Aquariushoeve, Meppel	+
Basisschool Timotheus, Oosterend	+
Instituut Westvoorne, Rockanje	+
De Ruimte, Soest	-
Iederwijs, Someren	+
Centrum voor Creatief Leren, Sterksel *	-
Iederwijs Betuwe, Tiel	+
Agnus Dei, Valkenswaard	+
Instituut Blankestijn, Utrecht	+
De Paradox, Vorden	-
De Ceder, Waddinxveen	+
Boerderijschool, Zijldijk	+

* Op dit moment geen leerplichtige leerlingen

Bijlage 3 – Buitenlandse innovatieve onderwijspraktijken

	Project	Relatie ouders en school	Doel	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
1	Home School Knowledge Exchange Project, Verenigd Koninkrijk (www.tlrp.org) ¹	Focus ouder- en community betrokkenheid ter verbetering van leerresultaten kinderen. School zoekt bondgenoten in de omgeving van de school.	Implementatie nieuwe onderwijskundige, en pedagogisch doelen	Ouders helpen mee bij het verhogen van het taal- en rekenniveau en de overgang van basisschool naar middelbare school. Wereld van thuis en school met elkaar verbinden vanuit het perspectief van de school.	Ouderparticipatie wordt ingezet om kinderen te onderwijzen.	Gedetailleerde studie van 84 leerlingen en hun familie en leraren.	Een serie activiteiten zijn ontwikkeld, getest en geëvalueerd in verschillende settings. De activiteiten leiden tot een betere kijk op de thuissituatie van kinderen en de invloed daarvan op het leren van kinderen.
2	Basisschool Pixies Hill, VK (http://www.pixies-hill.herts.sch.uk)	Elkaar aanspreken op gemaakte afspraken met betrekking tot het welzijn, – bevinden en optimaliseren van leerprocessen (verantwoordelijkheid nemen), vergroten intrinsieke kracht.	Implementatie nieuwe onderwijskundige en pedagogisch doelen	Ouders worden door een contract ‘gedwongen’ om een actieve houding ten opzichte van het onderwijs van hun kinderen in te nemen.	‘Home-school contract’, een appèl doen op de participatiebereidheid	Schoolbrede inzet, overdraagbaarheid afhankelijk van kijk op de leerling (kind / ouder als cliënt)	Continu monitoren, veelvuldig toegepast in het Verenigd Koninkrijk

¹ Hughes e.a. (2003).

	Project	Relatie ouders en school	Doelgericht	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
3	National Science Foundation, VS (www.nsf.gov) ¹	Vergroten van onderlinge solidariteit tussen ouders. Ouders onderdeel van een netwerk van actoren rondom de school.	Ideologisch doel / Sociale ambitie	Gericht op (oriëntatie op) activiteiten Meehelpen, meedenken en meebeslissen, afstemming op de ouders. School als 'Matchmaker' voor integratie van ouders in de samenleving. Ouders in staat stellen (opportunity bieden) hun netwerk of sociaal en politiek kapitaal te vergroten. Cyclus van bezinnen, denken, beslissen om betrokkenheid te vergroten	Muren slechten tussen thuis en school. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie definiëren vanuit de optiek van leerlingen en ouders, en niet vanuit het aanbod van de school.	Mediating artefact: Ouderconferenties, 'Family science night'. Ontplooiën initiatieven voor het opzetten van interne en externe netwerken om te profiteren van elkaars kennis en aanpak.	Externe, tussentijdse evaluatie

¹ Calabrese Barton, Drake, Perez, St. Louis & George (2004).

	Project	Relatie ouders en school	Doelgericht	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
4	Boston Parent Organizing Network (BPON), VS (www.bpon.org) ¹	BPON is een stedelijk initiatief om de ouders in openbare scholen in Boston te organiseren en hun krachten te bundelen met die van bestaande (36) organisaties te bundelen. Grondgedachte is dat onderwijs niet alleen een taak van ouders en school is, maar van de hele gemeenschap. Men richt zich op het bereiken van moeilijk bereikbare ouders (laag inkomen / allochtoon), het verhogen van de kwaliteit van de scholen en van de prestaties van leerlingen.	Een mix van doelen realiseren: Nieuwe strategische, onderwijskundige, pedagogische doelen realiseren. Zakelijke en sociale ambitie	Betrokkenheid, empowerment, organiseren en mobiliseren van leerlingen, ouders en ouderorganisaties. Investeren in de competenties van leraren en ouders	School als onderdeel van een sluitende pedagogische keten: samenwerking school, welzijnsinstellingen en 'afnemers' van leerlingen binnen de pedagogische infrastructuur in de lokale gemeenschap. Partnerschap tussen scholen. Ouders mobiliseren om middelen van overheid te krijgen.	Uitwisselen van ideeën, informatie en strategieën om de positie van ouders in het onderwijs te versterken via werk-, discussie- en focusgroepen	Jaarlijkse tussentijdse evaluatie. Goede resultaten: vergroten community-netwerk rond de scholen, ontwikkeling van ouderparticipatieprogramma's en vergroten van het budget. In 2006 15 fulltime coördinatoren ouder-school, in 2007 17 fulltime coördinatoren. Vergroten van het budget

1 Davies (2003).

	Project	Relatie ouders en school	Doelgericht	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
5	Harvard family research project, VS (www.gse.harvard.edu) ¹	De school als een learning community: gezamenlijke verantwoordelijkheid van directie, ouders, leraren en ondersteunend personeel voor (het verbeteren van) de relatie ouderschool. Gericht op het bevorderen van (wederzijds) vertrouwen en respect voor elkaars kwaliteiten van ouders en school	Implementatie nieuwe onderwijskundige en pedagogisch doelen.	Een evenwichtige verdeling tussen verantwoordelijkheden, bevoegdheden, middelen en taken. Een balans tussen rechten en plichten. Tweerichtingsverkeer in de communicatie. Lerende organisatie: het gaat niet alleen om leren, maar ook om het leren om te leren.	Beleid ontwikkelen ten aanzien van huiswerkbegeleiding, organiseren van ouder-leraar-leerling conferenties. Cursussen voor ouders, aandacht voor schoolteams. Aanbod van ondersteunende leermaterialen voor ouders. Interactief: Continu monitoren van behoeften en tevredenheid van ouders en de effecten van ouderbetrokkenheid als onderdeel van de bedrijfsvoering. Gebruik maken van nieuwe informatietechnologie: Internet-based cooperati-on (e-mail, website)	Jaarlijkse enquêtes onder ouders om de opvattingen, bevindingen en verwachtingen te inventariseren om daar gebruik van te maken bij het opstellen van het schoolbeleid.	Vergelijking van 129 achterstandsscholen in Illinois in de periode 2001-2003. De achterstandsscholen zijn vergeleken met 1000 controlescholen. Studenten van de achterstandsscholen presteerden beter op de Illinois Standards Achievement Test (vorderingen schoolresultaten op schoolniveau)

1 Redding (2005).

	Project	Relatie ouders en school	Doelgericht	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
6	California Parent Center (parent.sdsu.edu) ¹	Barrières die ouderbetrokkenheid belemmeren wegnemen. Meer ouders in school aanwezig om onbegrip tussen school en ouders weg te nemen. Transparantie met betrekking tot de verwachtingen van ouders en scholen over en weer. Ouders een 'homebase-gevoel' geven	Ideologisch doel / Sociale ambitie	Ouders worden meer bij de school betrokken door ze aanwezig te laten zijn. Wanneer ouders zichtbaar zijn op school, neemt dit onbegrip weg tussen beide partijen.	Ouders krijgen hun eigen ruimte binnen de school (vergelijkbaar met de Ouderkamer zoals in Rotterdam, zie Van Es e.a. 2002). Actieve ouders en personeel moeten face-to-face contact hebben met andere ouders om hen bij de school te betrekken. Ouders moeten (in overleg) hun eigen activiteiten binnen de school bepalen	Moeilijk bereikbare ouders worden door de tussenkomst van andere ouders wel bereikt. De kinderen moeten centraal blijven staan en het contact met school wordt vergroot.	Continu monitoren van ouderbetrokkenheid

1 Yates (2006).

	Project	Relatie ouders en school	Doelgericht	Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie	Afstemming (geëxpliciteerd in een beleidskader)	Bereik	Evaluatie
7	Families Matter, Australië (www.familiesmatter.org.au) ¹	Dialogoog en samenwerking tussen ouders onderling vergroten om ervaringen te delen. Ouders en school op gelijke hoogte.	Ideologisch doel / Sociale ambitie	Beter inzicht in elkaars situatie en de situatie van de kind. Tweerichtingsverkeer. Diversiteit aan ouderparticipatieactiviteiten. Meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen. Link tussen leren, welbevinden en schoolprestaties.	Cursussen voor ouders om ouders te informeren over opvoeding, gezondheid en stimuleren van hun kinderen. Ouders werken samen buiten de school om, leren elkaar en leren van elkaar.	350 deelnemende scholen. Twee nationale ouderorganisaties staan aan de oorsprong van dit project. Een internationale 'roundtable' georganiseerd.	Case study van 2005 tot 2006, met evaluatiemoment in 2006. Uitkomsten zijn verspreid onder directeurs, leraren en ouders in Australië. Het onderzoek in opdracht van de ouderorganisaties kwam tot een positief oordeel.

1 Macgregor (2005).

Bijlage 4 – Analyse samenwerking ouders en school op het gebied van nieuwe leerconcepten

Figuur B6.1 – Analyse samenwerking ouders en school op het gebied van nieuwe leerconcepten

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>1. obs 't Kruisrak <i>Adaptief onderwijs, coöperatief leren & sport (2004)</i></p> <p><i>Begeleid door: Eduniek</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 149</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: Daltononderwijs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lln. leren zelfstandig te werken door het aanbieden van weektaken. - Coöperatief: invoering tutorlezen, waarbij lln. uit grp. 7/8 lln. begeleiden van grp. 3/4. - Sportonderwijs: lln. krijgen 4 uur p/w sportonderwijs van een vaklkr. (benedenbouw); komende jaren midden- en bovenbouw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tijdens nieuwjaarsbijeenkomst introductie van nieuw leerconcept 'sportbasisschool' voor schoolteam. - Positief ontvangen door team. - Ouders op de hoogte gesteld via brief en informatiebijeenkomsten. - Ouders overtuigd door uitleg van directie. - Oudertevredenheidsenquêtes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasbouwers: lln. lopen veel naar elkaar om samen te werken. Hierdoor prettige werksfeer. - Teambouwers: lln. werken in groepjes en leren elkaar daarbij goed kennen. -Inspectie: school zou groter onderscheid kunnen maken tussen lln. met tijdelijke en structurele leerachterstand (Periodiek kwaliteitsonderzoek, 09-11-2004). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatie met ouders is door invoering onderwijsconcept geïntensiveerd en verbeterd. - Door informele contacten (aandacht festiviteiten) met ouders trachten betrokkenheid van de grote groep allochtone ouders te vergroten. - Groot deel ouderpopulatie is allochtoon, moeilijk te bereiken groep. 	<ul style="list-style-type: none"> - Team schakelt ouders in bij onderwijsactiviteiten om de binding tussen school en ouders te versterken. - Groep van 15 ouders participeert. - Ouders worden voorafgaande aan activiteiten geïnstrueerd, zodat gedrag, aanpak en begeleiding passen bij werkwijze en klimaat van school. - Drie ouders in MR en 8 in ouderraad. - Geen ouders in bestuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentatiecentrum in de school, zodat lln. zelf informatie kunnen zoeken voor projecten en spreekbeurten. - Sportruimte voor de onderbouw, wordt komende jaren uitgebreid voor de gehele school. 	<ul style="list-style-type: none"> - De basis voor een goed schoolklimaat ligt in een optimale samenwerking tussen bestuur, schoolleiding, leerkrachten, lln. en ouders die allen deel uitmaken van de gemeenschap binnen adaptief onderwijs. - Sinds schooljaar 2007/2008 klas-senouders ter ondersteuning van de lkr.

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>2. obs De horizon <i>Groepsgericht adaptief onderwijs d.m.v. fasenonderwijs (2004)</i></p> <p><i>Begeleid door: Eduniek</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 155</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: Basisschool Klavertje vier in Houten.</i></p>	<p>- Het 'fasenonderwijs' biedt structuur voor de schoolorganisatie.</p> <p>- Lln. kiezen zelf waar ze mee aan de slag gaan.</p> <p>- Door (groepsgericht) adaptief onderwijs verwerven lln. zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid.</p> <p>Lkr. is de regisseur van het leerproces.</p>	<p>- Ouders en MR stonden direct achter de voorstellen om het nieuwe onderwijsconcept in te voeren.</p> <p>- Succesfactoren: openheid van zaken en uitgebreide informatieverstrekking richting ouders; informatiebulletin en informatieavonden over specifieke thema's van het nieuwe onderwijsconcept.</p>	<p>- Lln. doorlopen de school in fasen van een half jaar. De school groeit uit naar een school met 16 fasen.</p> <p>- Lln. werken met takenkaarten en krijgen daar steeds meer zelfstandigheid in. Vervolgens meer autonomie door middel van gebruik van de 'kieskast'.</p> <p>- Inspectie: team heeft veel bereikt, vooral door goede onderlinge samenwerking en enthousiasme voor het fasenonderwijs (Periodiek kwaliteitsonderzoek De horizon, 04-04-2005).</p>	<p>- Goede afstemming tussen ouders en school vindt men zeer belangrijk.</p> <p>- Ouders hebben inspraak bij activiteiten voor zover dat pedagogisch, didactisch, organisatorisch verantwoord is.</p> <p>- Rol van ouders niet wezenlijk veranderd door invoering nieuwe onderwijsconcept; wel gaan ouders bewuster om met zelfstandigheidsbevordering bij kind. Ze zeggen vaker tegen kind: 'dat kun je zelf'. Deze attitude past bij de school.</p>	<p>- Hulp ouders bij activiteiten essentieel. Zonder hulp ouders kunnen activiteiten niet doorgaan.</p> <p>- Om het milieubewustzijn te vergroten en ter aanvulling van schoolkas wordt er oud papier, lege batterijen en inktcartridges ingezameld door ouders.</p> <p>- Drie ouders in MR en 10 in ouderraad.</p> <p>Geen ouders in bestuur, binnenkort fusie met een school en ouders deel gaan uitmaken van schoolbestuur.</p>	<p>- School heeft veel multifunctionele ruimtes (instructie, muziek, centraal, samenwerk, etc.).</p> <p>- Instructie van een onderwerp door middel van workshop.</p>	<p>- Een middag in de week is er een keuzecursusmiddag; ouders, stagiaires en deskundigen van buiten de school verzorgen cursussen voor de lln.</p> <p>- Er wordt samengewerkt met ouders om fondsen te werven voor school.</p> <p>- Lln. hebben zeggenschap bij excursies.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>3. rk St. Jozef Co-operatief cluster-onderwijs (1996)</p> <p><i>Begeleid door: Giraldis</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 129</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: - Robert Quinn, 'Organisatieontwerpen en leiderschap'</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vergroten van de zelfstandigheid die nodig is om lln. te leren dat er meerdere mogelijkheden zijn om een oplossing te vinden. - Lln. zitten bij elkaar in heterogene groepen en kunnen van elkaar leren. - School heeft op woensdagochtend 'Kangoeroegroep' voor lln. die met grote sprongen door stof heen gaan; ze worden geprikkeld probleemoplossend te werken. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bij introductie nieuw leerconcept tijdens informatieavond niet alle twijfel weggenomen bij ouders. - Ouderpanel ingebracht om vragen te beantwoorden en ouders gerust te stellen. - Vanaf start maandelijke nieuwsbrief aan ouders en zijn digitale leerlingportfolio's beschikbaar voor ouders. - De dorpsschool heeft 'natuurlijke' informatiestromen tussen ouders en school, omdat iedereen elkaar goed kent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lln. stellen onderzoeksvragen, zoeken antwoorden met behulp van diverse informatiebronnen en presenteren dit aan het cluster. Volgens evaluatie en feedback. - Inspectie: lkm., lln. en ouders hebben inmiddels goed zicht op de achtergronden, de consequenties voor de gang van zaken in de clusters en op de eerste ervaringen met de nieuwe systematiek (Jaarlijks onderzoek St. Jozef, 26-03-2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - School verwacht actieve houding van ouders onder het motto: 'samen bouwen aan een mooie toekomst'. - De ouders zijn daarbij belangrijke gesprekspartners van de school; schoolteam raadt pleegt ouderpanel per cluster of overkoepelend ouderpanel over clusters heen. Per ouderpanel worden er steeds 8-10 andere ouders benaderd om mee te discussiëren over een bepaald onderwerp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vaste groep van zo'n 20 ouders (moeders), verdeeld over de drie clusters participeert bij handenarbeid, werk in de bibliotheek en zorgt voor vervoer. - Elke eerste zaterdag van de maand wordt er door ouders oud papier ingezameld om extra financiële middelen voor de school te verwerven. - Ouders participeren in het ouderpanel of oudervereniging. - In de MR 3 ouders en in ouderraad 15. Geen ouders in bestuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolgebouw aangepast: elk cluster heeft één groot werk-/instructielokaal; hierdoor krijgt co-operatief leren duidelijk vorm. - Lln. werken minimaal 3 leerjaren met elkaar in één ruimte, waardoor ze daadwerkelijk van en met elkaar kunnen leren (3 clusters). - In twee stilteruimtes kunnen lln. individueel werken. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kleine dorpskern, school belangrijke schakel. Verandering in onderwijsconcept geeft verandering in onderwijsstoekomst van dorpskern. - School werkt nauw samen met de peuterspeelzaal en de jeugdvereniging.

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>4. rk Hasselbraam: <i>Zelfstandig leren (1998)</i></p> <p><i>Begeleid door: KPC Groep</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 397</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: 'Met Kinderen Leren'; Pesta-school in Tumbaco, Ecuador. - TOM</i></p>	<p>- Introductie nieuw onderwijsconcept om dalend lln.aantal te stoppen: 'Kinderen ontwikkelen zich van binnenuit en sturen hun eigen leerproces'.</p> <p>- Gefaseerde invoering van dit concept: eerst grp. 1-2, dan in grp. 4 en 5 en ten slotte in 6-8.</p> <p>Begeleiding bij de integrale schoolontwikkeling.</p>	<p>- Informatie-avonden voor ouders over nieuwe koers.</p> <p>- Uitgangspunt: contact tussen ouders en school moet open, rechtstreeks en eerlijk zijn.</p> <p>- Elke lkr. is mentor van een groep lln. en het aanspreekpunt voor ouders.</p> <p>- Na schooltijd staan lkrn. ouders te woord.</p>	<p>- Kind bepaalt het onderwijs: kinderen stellen vragen en proberen op eigen kracht, alleen of in groepsverband, een oplossing te vinden.</p> <p>- Lkrn. geven de lln. zoveel mogelijk ruimte om zelf initiatief te nemen en keuzes te maken.</p> <p>- Grotere diversiteit in lln.populatie: lln. met leerachterstand of voorsprong hebben behoefte om in eigen tempo te werken. Inspectie: bij lln. met beduidende achterstanden is geen planmatige aanpak van de problematiek aangetroffen. (Periodiek kwaliteitsonderzoek, R.K. De Hasselbraam, 17-02-2005).</p>	<p>- Na aanmelding volgt uitgebreide kennismaking.</p> <p>- School is in ontwikkeling, daarom wordt betrokkenheid van ouders bij de school verwacht.</p> <p>- Ouders worden op de hoogte gehouden van via portfolio's en uitgebreide 'ooggetuige-rapportages' van individuele ontwikkeling van kinderen; 8 x p/j een gesprek met ouders over voortgang.</p> <p>- Leerkracht gaat 1 x p/j op huisbezoek.</p> <p>- Intensievere contacten tussen ouders en school bij problemen.</p>	<p>- Ouders kunnen jaarlijks op school een middag 'mee-draaien' en worden ingezet bij activiteiten in de groepen, bij sportdagen en excursies; er is voldoende aanmeldingen van bereidwillige ouders om te assisteren; animo verschilt per activiteit.</p> <p>- In de MR 5 ouders en in de ouderraad 10. Eén ouder in de GMR en een ouder in bestuur.</p>	<p>- In onder- en middebouw vindt onderwijs plaats in gemengde groepen. In bovenbouw zitten lln. nog in leeftijdsgroepen.</p> <p>- Lln. zitten, afhankelijk van aard van activiteiten, alleen of in samenwerkings-groepjes, in het lokaal dat daarvoor is ingericht.</p> <p>- Elke bouw heeft lokaal voor taal, voor rekenen, etc.</p> <p>- De aankleding en inrichting van ruimtes in school krijgt extra aandacht, omdat deze de sfeer en identiteit van de school weerspiegelen.</p>	<p>- De school fungeert als pilot-school voor zelfstandig leren en krijgt regelmatig bezoek van andere scholen.</p> <p>- School organiseert workshops voor schoolteams en ouders van andere scholen over autonomieontwikkeling bij kinderen.</p> <p>- Lln. worden op de voet gevolgd door mentor en andere volwassenen die iedere dag ontwikkeling van het kind bespreken.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>5. cbs De Brug <i>Zelfstandig leren & techniek</i> <i>Eigen onderwijsconcept, met het accent op techniek (2005)</i></p> <p><i>Begeleid door: TOM/ KPC groep, voorheen uitgevoerd door: MHR Bodegraven</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: gemiddeld 200</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: - Enthousiaste ouders met ideeën voor techniekonderwijs</i></p>	<p>- Schoolteam heeft een cursus gevolgd bij Teamonderwijs Op Maat (TOM) en is enthousiast gemaakt voor een onderwijsconcept waarbij techniek en ICT belangrijke elementen zijn; de school onderscheidt zich hiermee van andere scholen; techniek in combinatie met handvaardigheid-natuur. ICT-lessen voor grp. 5-7 worden door een vakkr. ICT gegeven.</p>	<p>- Ouders zijn door middel van workshops op de hoogte gebracht van de praktische uitwerking van de veranderingen. - Info via informele gesprekken aan 'schoolhek', maandelijkse nieuwsbrief, en de website en. - Lln. werken met portfolio; ouders hebben de mogelijkheid via de website te checken of hun kind huiswerk heeft. - School profileert zich naar ouders met techniekprijzen. - Lkrn. hebben communicatiecursus gevolgd om met ouders effectiever te communiceren.</p>	<p>- Lln. werken met weektaken en keuzeactiviteiten per vakgebied en bepalen zelf wanneer ze aan welke taken willen werken. Kunnen kiezen. - Sinds 2005 klas-sendoorbekend werken met 'leeslijn'. - Voor kinderen is een duidelijke dagstructuur met vaste regels en afspraken waarbinnen ze de ruimte krijgen keuzes te maken. - Inspectie: het kwaliteitsprofiel van de school is overwegend positief (Periodiek kwaliteitsonderzoek De Brug, 19-12-2005).</p>	<p>- Sinds dit jaar workshops voor ouders; spelen met materialen, info over hoe kinderen leren op school, ervaren van onderwijsmethodieken. - Dit jaar was thema de nieuwe taalmethode. Opkomst: 60%. - Ouders worden betrokken bij ontwikkeling van kind door tijdens rapportgesprekken kind zelf te laten vertellen over wat het gedaan heeft: ook inzicht in hoe het kind het ervaren heeft en hoe het zich ontwikkeld. - School activeert ouders thuis aan de slag te gaan met kind; lezen en huiswerk.</p>	<p>- Vaste groep van gemiddeld 55 ouders die altijd bereid zijn te helpen. - Ouders moeten feedback geven en meedenken over toekomst school, ouders vinden echter alles ok en geven school 'carte blanche'. - Bezig ouderplatform te ontwikkelen dat dicht bij ouders staat, moet ouders activeren mee te denken, geeft ouders inspraak in onderwijsconcepten. In de MR hebben 3 ouders zitting in de ouderraad, 7 ouders en een ouder in bestuur.</p>	<p>- Schoolgebouw niet uitgerust voor nieuw leerconcept; behoefte aan multifunctionele ruimten en mogelijkheden dat lln. buiten klaslokalen te laten werken.</p>	<p>- Samen met kerk en andere instanties 'sparring partner' in reilen en zeilen van gemeenschap. - Vanuit omringende dorpen komen lln. naar deze school omdat het onderwijsconcept de ouders aanspreekt. - Internationale samenwerking met andere scholen (Slovenië, Zwitserland en Oostenrijk); techniekprojecten met robots en weerstations. - Info aan schoolgemeenschap via maandelijks stuk in dorpsblad.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>6. obs Waterrijk <i>Ontwikkelingsgericht onderwijs en coöperatief leren (2004).</i></p> <p><i>Begeleid door: Eduniek</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 53</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: Sandra Seagal & David Horne (Human Dynamics)</i></p>	<p>- Gebruik principes van Human dynamics: voor een evenwichtige ontwikkeling is een balans nodig tussen hoofd, hart, handen.</p> <p>- Uitgangspunt van het onderwijs: ieder kind leert en ontwikkelt zich op zijn/haar eigen manier. Onderwijs: voorwaarden creëren voor het leren. Trefwoorden voor optimale ontwikkeling: relatie, competentie en autonomie.</p> <p>- Team is voor studiereis naar Zweden geweest waar met Human Dynamics gewerkt wordt.</p>	<p>- Leggen aan ouders uit dat een kind op een bepaalde manier leert, zodat ouders de werkvormen herkennen wanneer het kind daar over praat.</p> <p>- Visie: veel misverstanden en ongemakken kunnen worden voorkomen door goede en open communicatie.</p> <p>- Ouders worden breed geïnformeerd over algemene schoolzaken d.m.v. ouderavonden (90% aanwezig), projectafsluitingen (75% aanwezig), inloopmiddagen en kijkdagen.</p>	<p>- Elk kind heeft eigen kwaliteiten en eigen inzichten.</p> <p>- Voorwaarden voor ontwikkeling: relatie ('Ik hoor erbij'), competentie ('ik kan het'), autonomie ('Ik krijg de ruimte').</p> <p>- Lln. werken in blokuren waarin zij eigen inbreng hebben in keuze en planning van hun opdrachten ('denken, doen en samen').</p> <p>- Inspectie: nog weinig inzicht in kwaliteitszorg, omdat de school relatief jong is (Onderwijsinspectie, Jaarlijks onderzoek bs Waterrijk, 26-08-2006).</p>	<p>- Bewuste keuze van ouders voor deze school met hun 'eigen' ideeën over opvoeding en visie van de school op de ontwikkeling van kinderen</p> <p>- Vijf keer p/j koffie-ochtend, samen met kind.</p> <p>- Vijf kijkochtenden, waarbij ouders te gast zijn in de klas.</p> <p>- De school presenteert het Human Dynamics-concept als een eigen visie op onderwijs. Ouders krijgen handvatten mee in de richting van het onderwijsconcept voor een goede afstemming op de thuiscultuur.</p>	<p>- Ouderparticipatie leidt er toe dat ouders meer inzicht krijgen in werkwijze van de school.</p> <p>- Ouders met verschillende etnische afkomst kennis kunnen maken met organisatie van feesten vanuit een andere cultuur (kerstfeest, suikerfeest).</p> <p>- Jaarlijks wordt er een activiteit op initiatief van de ouders zelf georganiseerd.</p> <p>- In de MR zitten 3 ouders, in de GMR heeft een ouder zitting en in de ouderraad 7 ouders. In het bestuur zitten geen ouders.</p>	<p>- School gehuust in nieuwbouw, echter veel mis (akoestiek, veiligheid, elektrische leidingen). School wil, maar kan nog niet optimaal werken met 'lokalenrijk': verschillende thema-lokalen behorend bij schoolvakken, bv. rekenrijk en taalrijk. In elk lokaal liggen bijbehorende materialen.</p>	<p>- School ligt in wijk met weinig gemeenschapszin, relatief veel allochtonen en behoorlijk percentage zwak sociale gezinnen. Dit heeft weerslag op lln.populatie.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>8. ob Kinder-Campus <i>EGO onderwijs, brede school (2004)</i></p> <p><i>Begeleid door: Cap Gemini</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 126</i></p> <p><i>Ontwikkeld door Ferre Laevers.</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: 'inclusion-model' uit Zweden.</i> <i>- Reggio Emilia ('100 talen van kinderen')</i> <i>- Expertise centrum EGO</i></p>	<p>- School gestart op initiatief van groep ouders.</p> <p>- Uitgangspunt: welbevinden en positieve betrokkenheid van lln. zijn essentieel voor ontwikkeling van kind. Sluit aan bij natuurlijk ontwikkelingsproces van ieder kind.</p> <p>- Lkr. fungeert als coach.</p>	<p>- Ieder kind houdt een logboek bij.</p> <p>- Schoolteam gebruikt digitaal netwerk om ouders elk moment van de dag te kunnen informeren over ontwikkeling van hun kind.</p> <p>- Verdere informatie via digitale en papieren nieuwsbrief, mededelingen bord en ouder-ruimte.</p> <p>- I.p.v. 10-minuten gesprekken tussen ouder en lkr. vindt er een gesprek van drie kwartier plaats tussen coach en kind en een aansluitend gesprek van een half uur tussen coach en ouders waar kind bij aanwezig mag zijn.</p>	<p>- 's Ochtends vaste structuur in 'thuisgroepen' (max. 25 lln.) in programma: leestijd, kring, contractwerk, instructie aan groepjes, werken in atelier naar keuze en regelmatig workshops waar lln. zich voor inschrijven. 's Middags afsluiting in thuisgroep.</p> <p>- Kinderen maken in samenspraak met coach contract waarin taken en verantwoordelijkheden staan.</p> <p>- Inspectie: onderwijs heel risicovol, mede doordat school niet kan aantonen wat tussentijdse en eindresultaten van lln. zijn. (Periodiek kwaliteitsonderzoek Kindercampus Hilversum, 11-06-2007).</p>	<p>- School stimuleert ouderbetrokkenheid door interactief ontwikkelingslogboek en beschikbaar stellen van een ouder-ruimte voor bij praten met elkaar.</p> <p>- Ouders zijn nauw betrokken bij ontwikkeling van school en bij conceptuele wijzigingen van de school.</p> <p>- Op informatie-avond over veranderingen op school zijn 45 ouders aanwezig en deze geven hun mening waar naar geluisterd wordt in besluitvorming van directie. Inspraak ouders beperkt tot raadgeving.</p> <p>- Ouders die hun kind willen inschrijven hebben mogelijkheid tot meeloopdag.</p>	<p>- Concept kinder-campus ontstaan op basis van eigen ervaringen van ouders en signalen van kinderen.</p> <p>- Van belang dat kwaliteiten van school en thuis worden gebruikt en elkaar positief aanvullen. Talenten en beroepen van ouders worden ingezet bij het geven van workshops (bv. schaken, dansen en schilderen).</p> <p>- In de MR zitten 3 ouders, in de ouderraad 4 vaste ouders, aangevuld met 8 roulerende ouders.</p> <p>- In schoolbestuur zijn 3 ouders vertegenwoordigd.</p>	<p>- Uitgangspunt inrichting schoolgebouw: 'Wat hebben de kinderen nodig?'</p> <p>- Lokalen voor 'thuisgroepen' en flexibele ruimtes waarvan de bestemming elk moment gewijzigd kan worden.</p>	<p>- Faciliteiten van de school zijn buiten schooltijd toegankelijk voor externe organisaties (bv. kunstenaar gebruikt atelier voor het geven van cursussen).</p> <p>- Het is een gesubsidieerde school en voldoet aan de kerndoelen van het basisonderwijs.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>9. obs De Klaverweide: <i>Natuurlijk leren/ meervoudige intelligentie (2004)</i></p> <p><i>Begeleid door: APS</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 310</i></p> <p><i>Geïnspireerd door Constructivisme</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Op initiatief van directeur gestart met nieuw concept. - Lln. krijgen (meer) verantwoordelijkheid voor eigen ontwikkeling. - Inhoud van onderwijs komt (meer) uit lln. (prestatie), vragen workshop aan (instructie) en presenteren eindproduct. - Lkr. is motivator en vakspecialist. - Centraal staan: daadkrachtige invoering, betekenisvolle klussen, persoonlijke kwaliteiten. - Op deze school mag je opvallen en niet uitvallen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vooraf aan de invoering van leerconcept ouders tijdig en ruim geïnformeerd. - Ouders mochten hun stem uitbrengen of ze voor het nieuwe leerconcept waren. - Nieuwsbrief over de ontwikkelingen op school. - D.m.v. portfolio houden lln. eigen vorderingen bij en sturen zij het eigen leerproces a.d.h.v. van gewenste en reeds behaalde prestaties (vaardigheden, competenties). Schoolteam stelt hoge eisen aan producten van lln. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ll. heeft grote mate van zelfsturing: in dialoog met lkr. wordt ll. gestimuleerd planmatig te werken. - Leidraad voor werken eerst vanuit de methode, nu vanuit het kind. - Tijdens het werken vinden coachingsgesprekken plaats tussen lkr. en ll. - Inspectie: resultaten van lln. aan het einde van de schoolperiode nog onder het niveau van scholen met vergelijkbare lln.populatie (Periodiek kwaliteitsonderzoek obs De Klaverweide, 27-03-2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders hebben inzicht in ontwikkeling van hun kind via portfolio-gesprekken. - Ouders zijn in sterkere mate betrokken sinds nieuwe leerconcept en hebben ook sneller wat over voor de school om een bijdrage te leveren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders worden ingezet bij handelen spandiensten. - Ouders hebben nadrukkelijk inspraak in de ontwikkelingen op school via een ouderforum: ouders komen onder begeleiding van collega bij elkaar en bespreken alles wat ouders aangaat. In de MR zitten 5 ouders, in de ouderraad 15. Geen ouders in bestuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderen werken aan projecten en opdrachten in een voor hen zinvolle ruimte, dit kan in een ander lokaal, in de hal, etc. - Presentaties van lln. in de vorm van tentoonstellingen, powerpointpresentatie, werkstukken, muurkranten, eigen workshop of spreekbeurt geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrangementen voor alle niveaus van lln.: van zeer moeilijk lerende kinderen tot een plusklas voor hoogbegaafde lln. - Samenwerking met Pabo en centrum voor hoogbegaafdheidsonderzoek om nog meer kwaliteit te kunnen bieden.

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>10. rk school Wittering.nl 'Natuurlijk leren'/ kernconcepten Eigen onderwijsconcept (2004)</p> <p><i>Begeleid door: KPC Groep</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 150</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: - Ideeën Fontys en KPC Groep uitwerkt tot nieuw leerconcept</i></p>	<p>- Nieuwe 'eigen-tijdse' basisschool in een nieuwe locatie met nieuwe lkrn.</p> <p>- Principes: betrokkenheid, bezie-ling, echtheid, em-pathie, geborgenheid, integriteit, kwaliteit, respect, vertrouwen en verwondering.</p> <p>- Leren vindt plaats als er een behoefte of vraag is van de lerende; inzicht krijgen in kerncon-cepten i.p.v. werken aan kerndoelen van onderwijs. De school doet mee aan de Cito-toets.</p>	<p>- Ouders krijgen bij entree op school uitgebreide informatie over onderwijsconcept.</p> <p>- Vorderingen van lln. worden aan de hand van ontwik-kelingsgesprekken met ouders be-sproken.</p> <p>- Ouders, lln. en lkrn. zetten regel-matig hun indruk op papier ('Spie-gelblad') waardoor een complementair 'compleet' beeld ontstaat.</p> <p>- In ontwikke-lingsverslagen rap-porteren lkrn. over ontwikkeling van lln. op 'leerlijnen' en de bereikte doe-len. Verslagen worden met ouders besproken.</p>	<p>- De kernconcep-ten van de leerstof zijn niet geordend volgens traditione-le vakkenindeling, maar volgens de probleemcontexten waarlangs 'het le-ven' zich ontwik-kelt.</p> <p>- Elk kwartaal wordt afgesloten met presentatie voor ouders van de kernconcepten die aan de orde ge-weest zijn door middel van een presentatie, bv. via een theatervoor-stelling of tentoon-stelling.</p> <p>- Inspectie: uit-spraken over resul-taten lln. nog niet mogelijk (Perio-diek kwaliteitson-derzoek Witte-ring.nl, 04-06-2007).</p>	<p>- Partnerschap is het sleutelwoord in de relatie tussen ouders en teamle-den: veel informa-tie-uitwisseling via voortgangsgesprekken met teamleden (in werkroosters van teamleden 2 uur p/w tijd voor con-tacten met ouders). Daarnaast voorlichting via thema-avonden over werkwijzen en opvoedings-vraagstukken.</p>	<p>- Oudervereniging: stimuleert optima-lisering kwaliteit onderwijs op Wit-tering.nl.; stelt (fi-nanciële) middelen ter beschikking en heeft belangrijke rol in bedenken, uitwerken en orga-niseren van activi-teiten in samen-hang met kerncon-cepten en jaaracti-viteiten en feestda-gen.</p> <p>- School verwacht dat ouders 2 dagen p/j meedraaien; op praktische wijze kennismaken met de aanpak van de school en krijgen ze ook een beter begrip van ontwik-keling die hun kind doormaakt.</p> <p>- Eén ouder in RvT, 15 in de GMR.</p>	<p>- De school is op-gebouwd en inge-deeld in 3 units; een unit voor 4-6 jarigen, een voor 7-9 jarigen en een voor 10-12 jarigen.</p> <p>- Lln. werken in units en andere grote ruimtes.</p>	<p>- Samenwerking met Pabo Fontys.</p> <p>- School staat 'midden in de wijk' waarbij buitenschools leren en leren binnen de school op een na-tuurlijke manier met elkaar verbon-den zijn; de buit-enwereld wordt naar binnen ge-haald en de kinde-ren gaan naar bui-ten om ervaringen op te doen.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>11. ab Iederwijs Hakuna Matata <i>Levensecht leren/ mogelijkheden voor ouderparticipatie (2006)</i></p> <p><i>Begeleid door: Sociocratisch Centrum Nederland</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 10</i></p> <p><i>Inspiratiebronnen:</i> - <i>De kinderen zelf</i> - <i>Thomas Gordon, 'Luisteren naar kinderen'</i> - <i>Robbert Muller, 'Het wereld kern curriculum'</i> - <i>Sudbury Valey school, Verenigde Staten</i> - <i>Daniël Greenberg, 'Free at Last'</i> - <i>Reggio Emilia</i></p>	<p>- Visie: ieder kind is uniek en heeft eigen doel in leven. Ieder kind heeft individueel ontwikkelingsplan om doel na te streven op manier die bij hem/haar past.</p> <p>- Ieder kind heeft behoefte iets te betekenen, zin te geven aan eigen leven en zinvol te zijn voor anderen.</p> <p>- School heeft tot taak kinderen omgeving aan te bieden waarin ieders capaciteiten worden geprikkeld: 'Ga leren wat je belangrijk vindt'.</p>	<p>- School wil open zijn naar ouders toe en vraagt feedback van ouders; informele, mondelinge communicatie tussen ouders en schoolteam.</p> <p>- School werkt met ontwikkelingsmodel en kindverslagen die altijd vrij ingezien kunnen worden door ouders.</p> <p>- Maandelijks nieuws op website over reilen en zeilen.</p> <p>- Elke vrijdagmiddag kunnen geïnteresseerde ouders en kinderen meedraaien op school.</p>	<p>- Lln. kiezen wat, wanneer en hoe ze iets willen leren, geheel vanuit eigen interesse: 'Belangrijkste gereedschap is nieuwsgierigheid'.</p> <p>- School bestaat uit één groep van verschillende leeftijden.</p> <p>- Lln. kunnen op stages en excursies gaan.</p> <p>- Gespreksvormen: informatief, probleem-, vertellend, kring- en filosofisch gesprek.</p> <p>- Lln. formuleren eigen leerdoelen; vervolgens wordt er een contract/leerplan opgesteld.</p> <p>- Geen rapport onderwijsinspectie beschikbaar.</p>	<p>- Van ouders wordt iets heel belangrijks gevraagd: laat het kind los, heb vertrouwen in de kwaliteiten en groeikracht van het kind en blij tegelijkertijd betrokken.</p> <p>- Ouders hebben mogelijkheid om actief betrokken te zijn bij de school en een plaats in de ouderkring in te nemen.</p>	<p>- Ouders kunnen zich aanmelden voor landelijke Iederwijs Oudergroep.</p> <p>Bij beleid van de school zijn vijf ouders betrokken.</p> <p>- De ouderkring biedt ouders ondersteuning om begrip te krijgen voor leerprocessen bij kinderen en Iederwijsconcept in de thuissituatie te integreren. In bestuur zitten 3 ouders.</p>	<p>- Geen aparte klassen of klaslokalen.</p> <p>- Ruimtes voor activiteiten bijvoorbeeld een knutselruimte, computerkamer, gymzaal, boekenkamer, keuken, muziekkamer en meer ruimtes die kunnen ontstaan uit eigen initiatief.</p>	<p>- Bestuur van Hakuna Matata; zorgt ervoor dat aan voorwaarden, dat kinderen en begeleiders hun eigen school kunnen creëren, wordt voldaan.</p> <p>- School staat midden in bosrijke omgeving: voor exploratie van de natuur.</p> <p>- Omgeving wordt instrumenteel betrokken bij onderwijs; bv. bij garage in buurt wordt sloopauto gevraagd om aan te sleutelen.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>12. ab Iederwijs Wonderwijs <i>Levensecht leren/ strenge selectie ouders & leerlingen (2000)</i></p> <p><i>Geen begeleiding door instantie</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 29</i></p> <p><i>Geïnspireerd door:</i> - <i>Sudbury Valley School</i> - <i>De Pestalozzi-school in Ecuador</i> - <i>De Summerhill School Engeland</i></p>	<p>- Elk kind leert datgene wat het wil leren op het moment dat het zelf ergens in geïnteresseerd is, en op de manier die bij hem/haar past. Kinderen kiezen wat, hoe, met wie en op welke manier ze iets willen doen, vanuit hun eigen interesse.</p> <p>- Er is geen betere discipline dan het kind zijn/haar eigen wensen volgen (Arhur Janov: De oergevoelens van het kind).</p>	<p>- Voorgesprek en intakegesprek met ouders die hun kind willen aanmelden. Kernvraag: zitten ouders en school op één lijn, kunnen groep, begeleiders en kind het aan. Wil het betreffende kind het wel?</p> <p>Schoolteam gaat regelmatig in gesprek met ouders over kind. De school heeft groot voedingsgebied. Er zijn kinderen die 3 uur p/d reizen. Daarnaast zijn er ouders die creatieve oplossingen zoeken om hun kinderen de school te laten bezoeken: kopen vakantiebungalow in de buurt van de school, verhuren deze tijdens vakanties en zitten er in de tussentijd zelf in.</p>	<p>- Basis is democratische normen en waarden: kinderen/begeleiders zijn ongelijke, unieke personen, die bij de besluitvorming gelijkwaardig zijn. Besluitvorming vindt plaats volgens het 'consentbeginsel' (een besluit wordt genomen wanneer geen van de aanwezige kringleden beargumenteerd bezwaar heeft). De keuze van kinderen voor functies en/of taken (onderzoekskring) gebeurt volgens het consentbeginsel na open argumentatie.</p> <p>- Geen rapport onderwijsinspectie beschikbaar.</p>	<p>- School verwacht betrokkenheid bij leren van eigen kind: verantwoordelijkheid voor leren en evolueren van kind ligt ook in handen van ouders.</p> <p>- Ouders vormen het bestuur en hebben een Ouderkring.</p> <p>- Ouders financieren op dit moment zelf de school.</p> <p>- Afhankelijk van het inkomen betalen ouders gemiddeld 200 euro per kind p/m.</p> <p>- Ouders participeren soms bij activiteiten op school als (hun) kinderen het daar mee eens zijn.</p> <p>- Deze manier is geschikt voor ieder kind met ouders die achter onze opvatting van leren staan, zoals geldt voor iedere vorm van onderwijs.</p>	<p>- School verwacht betrokkenheid van ouders.</p> <p>- Ouders zijn tijdens de schooluren niet welkom: er zijn 4-5 begeleiders op 30 kinderen.</p> <p>Geen 10-minuten gesprekken maar '100-minuten-gesprekken', om met ouders patronen te bespreken in het gedrag van kinderen op school en in relatie met het gezin.</p> <p>- 7 Ouders in bestuur en ouders participeren in de Ouderkring.</p>	<p>- Ouders participeren soms bij activiteiten op school.</p> <p>Voorwaarden: ouders moeten kunnen optreden binnen de werkwijze van de school en eigen kinderen die op school zitten, moeten het ook willen.</p>	<p>- De school is wel erkend door het Ministerie, maar wordt niet gesubsidieerd, heeft geen BRINnummer. School kan daardoor geen gebruik maken van taxivervoer of schoolbus van de gemeenten.</p> <p>- Ouders van kinderen die recht hebben op een rugzak krijgen dat niet en ouders die een laag inkomen hebben, krijgen geen studiefinanciering. Ouders financieren zelf de school. Afhankelijk van het inkomen betalen ouders gemiddeld 200 euro per kind p/m.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>13. ab Iederwijs Betuwe <i>Levensecht leren/ leerlingen grote invloed op inrichting school (2004)</i></p> <p><i>Geen begeleiding door instantie</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 18 (12 van 4-11 jaar en 6 van 12-14 jaar)</i></p> <p><i>Inspiratiebronnen:</i> - Rebecca en Mauricio Wild - De Sudbury Valley school - Aventurijn - De rechten van het kind - Thomas Gordon (luisteren naar kinderen) - Summerhill school Engeland - Reggio Emilia - Sociocratische besluitvorming</p>	<ul style="list-style-type: none"> - School wordt bestuurd door kinderen en begeleiders samen (via socratische methode). - Van begeleiders is deel niet gediplomeerd en op afroep beschikbaar. - Geen vaste structuur, kinderen en begeleiders stellen basisregels in de schoolkring vast: geen spullen kapot maken, elkaar geen pijn doen, samen opruimen. 	<ul style="list-style-type: none"> - School ontstaan op initiatief van ouders. - Intensieve contacten tussen ouders en school mogelijk indien nodig. - Kinderen melden zich bij binnenkomst en bij het naar huis gaan. Deze schooltijden kunnen veranderd worden in de schoolkring, (binnen de wettelijke kaders). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aantal ouders zijn begeleiders (de ouders die de school startten). - Van de 5 begeleiders zijn er dagelijks 3 aanwezig, doen naast begeleiden en ondersteunen van kinderen, wat hen zelf inspireert: tekenen, iets uit de natuur onderzoeken, wiskunde, buitensport; op deze manier inspireer je elkaar. - Onder bepaalde condities mogen lln. van schoolterrein af. - Geen rapport onderwijsinspectie beschikbaar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouders participeren in de ouderkring: praatgroep voor ouders over reilen en zeilen binnen de school. Vergroot vertrouwen in school. - School staat open voor ouderparticipatie: ouders kunnen workshops geven. - De vele (hoogopgeleide tweeverdieners) hebben het veelal druk en geen tijd om zich actief met de school te bemoeien. - Sommige ouders zijn verhuisd om dichter bij de school te worden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemiddeld 5 x p/j geeft een ouder een workshop over eigen vakgebied. - Ouders komen met initiatieven om geld in te zamelen. Zo heeft een ouder de marathon van New York gelopen (opbrengst 17.000 euro) - ouders helpen om gebouw aan te passen zodat kinderen er optimaal kunnen functioneren (bv. een stilte ruimte realiseren). - Van de ouderpopulatie van 18 ouders participeren er 4 binnen het schoolbestuur en 2 als begeleider op de school. Het aantal ouders dat in de ouderkring participeert varieert. 	<ul style="list-style-type: none"> - School beschikt over schoolgebouw met speelzaal, technieklokaal, grote eetkeuken, centrale hal met aangrenzend schoolkring lokaal en leshoek voor taal en rekenen, hal met computers, DOKA, relaxruimte en overloop met textielatelier. - Kinderen kunnen, elk moment van de dag, gebruik maken van alle ruimtes en lokalen, aansluitend bij hun behoeftes. Geen vaste groepen of klaslokalen. 	<ul style="list-style-type: none"> - School wil door overheid bekostigd worden, maar wil ook het concept zo zuiver mogelijk neerzetten. Ouders financieren de school; vaste ouderbijdrage en incidentele giften vanuit bedrijven. - School probeert via de lokale media sponsors te werven.

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>14. ab De Ruimte <i>Integraal-democratisch onderwijs (2003)</i></p> <p><i>Geen onderwijsbegeleiding</i></p> <p><i>Aantal leerlingen: 40 (4-18 jaar)</i></p> <p><i>Geïnspireerd door:</i> - Summerhill - Freire (<i>Dialogisch onderwijs</i>)</p>	<p>- Studenten (zo worden alle kinderen aangeduid) ontwikkelen zich en komen tot bloei door zo min mogelijk regels op te leggen.</p> <p>- Sociocratisch; besluitvorming, - Studenten krijgen mogelijkheden hun eigen leerprocessen te organiseren vanuit hun eigen kwaliteiten, talenten en interesses.</p> <p>- Uitgangspunt: Theorie komt na praktijk en is nodig als reflectie op praktijk.</p>	<p>- Aan ouders wordt aangeraden om van Daniel Greenberg 'De vrijheid van de Sudbury Valley School' te lezen om zo te verdiepen in het concept</p>	<p>- School gestart als Iederwijs-school. Naamsverandering: om nadruk te leggen op het belang van 'democratisch onderwijs' voor 'studenten' van 4-18 jaar.</p> <p>- Beslissingen over de inhoud en het beleid nemen studenten en lkrn. samen in de schoolkring over richting van de school.</p> <p>- In een begeleiderskring worden studenten op de hoogte gehouden van alle zaken.</p> <p>- Geen rapport onderwijsinspectie beschikbaar.</p>	<p>- Ouder moet betrokken zijn, maar niet meebeslissen.</p> <p>- Leren en leven op school staat op zichzelf, niet verweven met thuis.</p> <p>- Bij problemen gesprek tussen lkr., student en ouder.</p> <p>- School verwacht dat de student thuis ook opgroeit in een democratische omgeving en ouders betrokken zijn bij ontwikkeling kind.</p>	<p>- School op initiatief van ouders gestart.</p> <p>- Een aantal ouders die bij deze start betrokken waren participeren zich binnen de school nog als begeleider.</p> <p>- Overige ouders participeren zich niet binnen de school.</p> <p>- Aanmeldingsprocedure is streng: kennismakingsgesprek met ouders en kind, verslag van kennismakingsgesprek voor de ouders, kennismakingsperiode van kind op school, schoolkring (kinderen en begeleiders) waarin wordt besproken of iedereen consent gaat met de komst van het kind.</p>	<p>- Gebouw kent kleine ruimtes waar studenten individueel of in kleine groepen naar eigen keuze werken.</p> <p>- In een 'Huiskamer' is ruimte voor ontspanning.</p> <p>- Geen plek voor ouders, alleen op afspraak.</p>	<p>- Weinig contacten met de instanties in de omgeving.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>15. obs De Boog <i>Brede school dagarrangementen/ natuurlijk leren (2006)</i></p> <p><i>Begeleid door:</i> APS</p> <p><i>Aantal leerlingen:</i> 180 (90% allochtonen)</p> <p><i>Geïnspireerd door:</i> Constructivisme</p>	<p>- Na een studiedag praktijkgericht leren is gestart met het nieuwe concept: 40 van de 50 lkrn. wilden het nieuwe concept mee vorm geven.</p> <p>- Idee: meer vanuit een concept denken dan vanuit een methode: aansluiten leefwereld lln., gericht op persoonlijke ontwikkeling, unieke talenten.</p> <p>- Uitgangspunt: lln. verleiden tot leren en soms (of ze het leuk vinden of niet) taken 'gedwongen' laten uitvoeren.</p>	<p>- Ouders gevraagd of ze het schoolteam de kans wilden geven op basis van een nieuw onderwijsconcept het onderwijs anders aan te pakken.</p> <p>- Er is een tevredenheids/klankbordgroep van 5-10 ouders ingesteld die het vernieuwingsproces volgt. Doel is verkrijgen van draagvlak (handhaven van Cito-toetsen).</p> <p>- Voor ouders zijn cijfers en rapporten belangrijk.</p>	<p>- Lkrn. staan centraal in de aanpak.</p> <p>- Lln. zijn door de nieuwe aanpak gemotiveerder, voelen zich creatiever en prettiger.</p> <p>- Lln. vertonen minder storend gedrag, omdat ze niet op elkaar hoeven te wachten; zijn minder druk bezig de pikorde te bepalen.</p> <p>- Inspectie: belangrijkste verbeterpunt is afstemming van didactisch handelen op verschillende onderwijsbehoeften van lln. (Periodiek kwaliteitsonderzoek De Boog, 13-03-2007).</p>	<p>- Maandelijks ouderavond, waarbij lln. de ouders ontvangen en boeken en werkstukken laten zien.</p> <p>- Ouders willen over het algemeen meer meebepalen dan meewerken.</p> <p>- Groot deel van de ouders stelt hoge eisen aan de lkrn.</p>	<p>- Ouders zijn niet in te roosteren als leesouder of begeleider, omdat onderwijs gestuurd wordt vanuit interesse van kinderen waardoor van tevoren niet bekend is wanneer de ouder aanwezig dient te zijn.</p> <p>- Veel ouders hebben 'dubbele' banen waardoor ze geen tijd hebben om op school actief te zijn.</p> <p>- Soms geven ouders clinics over hun beroep.</p> <p>In de MR 5 ouders en ouders zijn lid van de oudervereniging. Aantal ouders hebben zitting in een ouderadviesraad. Sinds kort mag MR ouders voordragen voor het schoolbestuur van de 87 scholen.</p>	<p>- Het gebouw is opnieuw ingericht; muren uitgebroken om de verdeling in leeftijdsgroepen te doorbreken.</p> <p>- Veel ruimtes zijn multifunctioneel en kunnen naar eigen behoeven gebruikt worden door lln. die zowel individueel als in groepen willen werken.</p>	<p>- Voor kinderen moeten schoolwereld en thuis naadloos op elkaar aansluiten.</p> <p>- Gesprekken tussen school en ouders gaan uit van een gezamenlijk belang, gedeelde verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid; het doel is te komen tot overeenstemming.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>16. pc Talma-school <i>Brede school dagarrangementen/ levensecht leren, meer leertijd voor kinderen (2007)</i></p> <p><i>Begeleid door: De Meeuw</i></p> <p><i>Aantal leerlingen:</i></p> <p><i>Geïnspireerd door:</i> - Gemeente Rotterdam - Stichting OOG - Europees Sociaal Fonds</p>	<p>- Doelstelling van het dagarrangement is de ontwikkelkansen van lln. te vergroten, hun talenten te stimuleren, opvang te verbeteren, ouderbetrokkenheid te vergroten en sociale cohesie in de wijk te versterken. De leertijd van lln. is met 6 uur p/w verlengd. Daarbij is het vergroten van de ouderbetrokkenheid zowel doel als middel.</p> <p>- Schoolteam als verbindende schakel tussen drie leefwerelden: school, thuis en vrije tijd.</p>	<p>- Huisbezoek. - Schoolkrant. - Persoonlijk aanspreken. - Nieuwsbrief. - Ouders moeten zich geaccepteerd voelen op school. - Ouderkamer: ruimte voor laagdrempelig interactief contact met ouders (informatie verstrekken en vragen). - Ouders mogen alleen op afspraak in de klas komen.</p>	<p>- P.C.- school met 93% islamitische lln. - Directeur: 'personeel, ouders en lln. vormen één team'. Houding naar ouders: lkn. hebben de waarheid niet in pacht. - Naast een basisaanbod huiswerkbegeleiding, culturele activiteiten, sportactiviteiten en creatieve activiteiten. - Inspectie: kwaliteitszorg op school is nog onvoldoende systematisch; er is nog geen sprake van een cyclische aanpak van het plannen, uitvoeren, evalueren en borgen van verbeteringen. (Periodiek kwaliteitsonderzoek A.S. Talma-school, 30-11-2004).</p>	<p>- Geplande ouderbetrokkenheid. - Marokkaanse en Turkse ouderconsulenten optimaliseren contacten ouders-school. - Ouderconsulenten zijn 'gastvrouwen/visitekaartjes' van de school. - Ouderkamer als laagdrempelige plek voor ouders om in contact te komen met de school: aanbod is gericht op vergroten ouderbetrokkenheid (op koffiemomenten komen 20-25 ouders) - 'Verhalentas' is belangrijk instrument voor bevordering ouderbetrokkenheid.</p>	<p>- Betrokkenheid en participatie van ouders belangrijk voor ontwikkelingskansen lln. Ouderkamer met als doel extra zorg te kunnen bieden aan ouders die daardoor hun kinderen meer zullen stimuleren. - Geringe aandacht voor formele ouderbetrokkenheid. - Brede school is er voor de wijk en is gericht op vergroten van kansen voor kinderen en ondersteuning van ouders bij opvoeding van kinderen. - Ouders stimuleren tot volgen van cursussen (Nederlandse taal). - MR: hebben drie ouders zitting. Geen ouders in bestuur.</p>	<p>- Ouders meer vaardig te maken voor opvoeding, beroep, studie en schoolparticipatie: aanbod taallessen en computerlessen voor ouders; - schoolteam wordt begeleid door een instelling en bezoekt scholen in het buitenland voor het opdoen van nieuwe ideeën</p>	<p>- School is ontmoetingspunt in de wijk. - School fungeert binnen een buurt-netwerk/zorg-netwerk (kindbesprekingen). - Samenwerking met opvoedwinkels. - Belangrijke rol bevoegd gezag: stimulerend, faciliterend en regisserend, waar nodig.</p>

School	Visie op nieuwe leren	Informatiestromen school - ouders	Werkstijl, klimaat, mate van zelfsturing & oordeel inspectie	Vormgeving ouderbetrokkenheid	Vormgeving ouderparticipatie	Faciliteiten en voorzieningen	Samenwerken ouders, school en gemeenschap
<p>17. ob Blijvliet <i>Brede school / levensecht leren/ Wanita-concept met authentiek leren (2002)</i></p> <p><i>Aantal leerlingen 233 leerlingen (90% allochtonen)</i></p> <p><i>Begeleid door: CED & De Meeuw</i></p> <p><i>Geïnspireerd door: -Constructivisme en kunsteducatie</i></p>	<p>- Wanita-concept is gebaseerd op authentiek leren, kunst en community building.</p> <p>- Onderwijsaanbod via hoofd (cognitief), hart (sociaal-emotioneel) en lichaam (motorisch).</p> <p>- Expressievakken (kunst) nemen belangrijke plaats in op school. Structureel overleg tussen kunstenaars en lkrn.; zij ontwerpen gezamenlijk het onderwijsaanbod.</p>	<p>- In centrale hal van school is een balie waar ouders terecht kunnen voor vragen, afspraken, invullen van formulieren. Hier is meestal interne begeleider aanwezig.</p> <p>- Eén keer p/m infoblad naar ouders.</p> <p>- Twee keer p/j informatieavond voor alle ouders (25% opkomst).</p> <p>- Alle ouders aanwezig bij rapportbesprekingen; bij een eventuele afmelding wordt er direct een nieuwe afspraak gemaakt.</p>	<p>- School tracht voor lln. een vriendelijk en veilig klimaat met orde en regelmaat te creëren, waarin ze zich optimaal kunnen ontplooiën, zelfstandig worden, kennis verwerven, verantwoordelijkheid durven te nemen en leren met elkaar om te gaan.</p> <p>- Inspectie: randvoorwaarden om met succes te werken aan het omvangrijke veranderingsproces dat Wanita beoogt te zijn, onvoldoende vervuld. M.n. ontbreekt het de teamleden aan consensus omtrent de ingeslagen weg. (Periodiek kwaliteitsonderzoek Blijvliet, 01-03-2005).</p>	<p>- Ouders worden betrokken bij school en bij ontwikkeling van hun kind middels: inloopkwartier bij kleuters, voor-schoolprogramma's, informatieavonden, excursies voor ouders naar musea, taalcursussen, thema-ochtenden en naschoolse activiteiten.</p> <p>- School verwacht ouders op contactavonden, rapportbesprekingen en klassenuurtjes.</p> <p>- Relatie tussen ouders onderling en school wordt versterkt door faciliteren van koffie-ochtenden.</p>	<p>- Ouders kunnen participeren in 'werkgroepen', deze dienen ter ondersteuning van het werk van lkrn.</p> <p>- School verwacht van ouders deelname ter ondersteuning van het onderwijs op school bij.</p> <p>In wisselende groepen ouders betrokken bij beleid en praktijk.</p> <p>Sinds kort mag MR ouders voordragen voor het schoolbestuur van de 87 scholen.</p>	<p>- School heeft ruimten voor specifieke activiteiten: speellokaal, computerlokaal, ouderkamer en orthotheek.</p> <p>- Grote zolderruimte, geschikt om in te richten met ateliers.</p> <p>- Inschakeling van kunstenaars die met groepen kinderen in aparte ruimten werken.</p> <p>-</p>	<p>- De school dient als kenniscentrum in de wijk en fungeert als ontmoetingsplaats voor ouders en werkt samen met stichting kunstzinnige vorming, plaatselijke kinderboerderij en dierentuin voor natuureducatie en enkele instanties in de wijk.</p> <p>- Op school (taal)cursussen voor alle wijkbewoners; gratis. veel animo; gesubsidieerd door gemeente.</p> <p>- Eens per week is er een maatschappelijk werker aanwezig op school.</p>

Bijlage 5 – Geraadpleegde literatuur

- Aalst, H. van, & Kok, J. (2006). Het nieuwe leren. In T. Brouwer (Ed.), *Bevlogen onderwijs. Het nieuwe leren* (pp. 67-75). Baarn: Bekadidact.
- Akkermans, P (1987). Medezeggenschap van ouders en de invloed van de maatschappij. In *Vrijheid van onderwijs, nu en morgen. Verslag van een studiedag van de Onderwijsraad op 3 juni 1986 ter gelegenheid van het afscheid van prof. dr. I.A. Diepenhorst als algemeen voorzitter van de Onderwijsraad* (9-18). Zwolle: Tjeenk Willink.
- Anderson, J., Greeno, J., Reder, L., & Simon, H. (2000). Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29, (4), 11-13.
- Apple, M., & Beane, J. (1996). *Democratic Schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Autar, K., & Homan, H. (2002). *Koekjes en kamelen, gesprekken met allochtone en autochtone ouders over onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Azaola, M. (2007), What does education mean for us and how do we get involved? Parents' accounts in an Mexican rural community. *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 1-7.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2008, in druk). Houding leraren jegens ouders van groot belang. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Bakker, J., Stoep, W., Heuvel, W. van den, & Bouts, L. (2002). Leerkrachtverwachtingen en de oordeelsvorming over ouderlijke betrokkenheid. *Pedagogische Studiën*, 79, (5), 376-388.
- Bastiaens, T. (2007). Onderwijskundige innovatie: down to earth. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bastiani, J., & Wolfendale, S. (Eds.) (1996). *Home-school work in Britain. Review, reflection and development*. London: David Fulton Publishers.
- Beattie, N. (1985). *Professional parents. Parent participation in four Western European countries*. London: The Falmer Press.
- Beek, S., & Visser, J. (2005). *Directeuren in het basisonderwijs vernieuwen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Beek, S., Rooijen, A. van, & Wit, C. de (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q*Primair/ 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Bijlsma, J. (2007). *Kan het onderzoek om games heen?* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Blok, H. (2002). De effectiviteit van thuisonderwijs: Een overzicht van onderzoeksresultaten. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 14, 151-163.

- Blok, H. (2004a). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81, (1), 5-23.
- Blok, H. (2004b) Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50, (1), 39-52.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs. Een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boethel, M. (2004). *Readiness: school, family & community connections. Annual Synthesis, 2004*. Austin: National Center for Family & Community Connections with Schools/ Southwest Educational Development Laboratory.
- Bogdanowicz, M. (1994). *Rapport général sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté Européenne*. Brussel: Eurydice.
- Bois-Reymond, M. du, Buchner, P., Kruger, H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Academisch proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Boschma, J., & Groen, I. (2007). *Generatie Einsein. Slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw*. Amsterdam: Pearson Education
- Boogaard, M., Blok, H., Eck, E. van, & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis, communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Booijink, M. (2008, in druk) Individuele oudercontacten als sleutel tot actieve betrokkenheid. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Bouakaz, L., & Persson, S. (2007). What hinders and what motives parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 97-107.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Boyd, W. (1989). *Private schools and public policy: international perspectives*. London: Falmer Press.
- Brink, G. van den (2002). *Geweld als uitdaging. De betekenis van agressief gedrag bij jongeren*. Utrecht: NIZW.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, (6), 723-742.
- Bronkhorst, J. (2006). De wortels van het nieuwe leren. In T. Brouwer (Ed.), *Bevlogen onderwijs. Het nieuwe leren* (pp. 9-21). Baarn: Bekadidact.
- Bronneman-Helmers, H. (1999). *Scholen onder druk*. Den Haag: SCP.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). Tegengeluid BOB was hard nodig. In T. Jansen, G. de Jong & A. Klink (Eds.), *De nieuwe schoolstrijd. Speciale editie van Christen Democratische Verkenningen, kwartaaltijdschrift van het Wetenschappelijk Instituut voor het CDA* (pp. 42-51). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bronneman-Helmers, R. (2008). Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. In Tweede Kamer der Staten-Generaal. Vergaderjaar 2007-2008. 31007, Nr. 7, *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Bronneman-Helmers, H., & Taes, C. (1999). *Scholen onder druk. Sociale en culturele studies 28*. Den Haag: SCP.
- Bryk, A., Camburn, E., & Seashore Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Burke, A., & Picus, L. (2001). *Developing community-empowered schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Gustavo Perze, J., St. Louis, K., & M. George (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33, (4), 3-12.
- Central Advisory Council for Education (England) (1967). *The Plowden Report. Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Chall, J. (2000). *Academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Chrispeels, J., & Rivero, E. (2000). *Engaging Latino families for student success – understanding the process and impact of providing training to parents*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Cluitmans-Souren, A. (2008, in druk). Juridisering relatie tussen ouders en school. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). Brief van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. In Tweede Kamer der Staten-Generaal. Vergaderjaar 2007-2008. 31007, Nr. 6, *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Couzy, M. (2008). De school kost je al snel een rib uit het lijf. *Het Parool*, 3 april 2008.

- Crozier, G. (2000). *Parents and schools – partners or protagonists?* Oakhill: Trentham Books.
- Crum, D. (1983). Rudolf Steiner. In H. Bergman (Ed.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw* (pp. 57-72). Amsterdam: Intermediair/Groningen: Wolters-Noordhoff
- Cutler, W. (2000). *Parents and schools: The 150-year struggle for control in American Education*. Chicago: The University of Chicago.
- Daal, H., van, Broenink, H., Kromontono, E., & Tabibian, N. (2002). *Bevordering van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op basisscholen. Een quick scan van behoeften en perspectieven voor de provincie Zuid-Holland en de provinciale steunfunctie-organisaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Amsterdam: Boom.
- David, M. (2003). Minding the gaps between family, home and school: Pushy or pressurised mummies? In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (75-88). Gdansk: University of Gdansk.
- Davies, D., & Johnson, V. (Eds.) (1996). Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration. *International Journal of Educational Research*, 25, (1), 75-105.
- Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: Reflection on lessons over twenty-five years. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (5-12). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Davies, D. (2001). Can schools help to build a bridge tot a new democratic future. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (5-10). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Davies, D. (2003). Beyond partnership: the need for independent citizen activism for school reform in the United States. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (51-64) Gdansk: University of Gdansk.
- Dekkers, H., Bosker, R., & Driessen, G. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity, and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6, (1), 59-82.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs: Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Denessen, E., Driessen, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20, (3), 347-368.

- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future* (pp. 55-66). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Deslanders, R., & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 108-116.
- Devos, G. (1995). *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een organisatie-sociologische studie van macht en institutionalisering*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Carbondale, Southern Illinois: University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dieleman, A. (2000). De pedagogische afstemming tussen gezin en school. In T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 139-172). Assen: Van Gorcum.
- Dijkstra, R., & Meer, N. van der (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS.
- Dixon, N. (2002). *De organisatie leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwerzijds.
- Dolk, M. (2007). Inspiratie als kerndoel. In Onderwijsraad (Ed.), *Alternatieven voor de school* (pp. 31-50). Den Haag: Onderwijsraad.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minority pupils in the Netherlands. *Comparative Education*, 36, (1), 55-72.
- Driessen, G. (2001). *Achterstandsbestrijding in het basisonderwijs. De overgang van Onderwijsvoorrangsbeleid naar Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2002). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, (6), 513-538.
- Driessen, G. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173, (2/3), 323-339.
- Driessen, G., & Dekkers, H. (2007). Educational inequality in the Netherlands: Policy, practice, and effects. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy. Volume 3. Inequality: Educational theory and public policy* (pp. 257-274). Dordrecht: Springer.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003a). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003b). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). De rol van ouders en scholen bij de totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs. In G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld, & I. van der Veen, *Van basis- naar voorgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 11-38). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., & Smit, F. (2007). Effects of immigrant parents' participation in society on their children's school performance. *Acta Sociologica*, 50, (1), 39-56.
- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008, in press). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24, (4).
- Driessen, G., Slik, F. van der, & Bot, K. de (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, (3), 175-194.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, (4), 519-532.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt/Wiardi Beckman Stichting.
- Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Edelenbos, P., e.a. (2004). *Slash 21 in de praktijk. Eindrapportage kortlopend onderzoek peildatum september-oktober 2003*. Groningen/Maastricht: GION/ECAL.
- Elliott, J., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27, (1), 37-65.
- Emmelot, Y., & Veen, I. van der (2003). *Brede basisscholen uitgelicht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Emmelot, Y., Veen, I. van der, & Ledoux, G. (2006). De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. *Pedagogiek*, 26, (1), 64-81.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. (1995a). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, (9), 701-712.
- Epstein, J. (1995b). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. (2003). No contest: Why preservice and inservice education are needed for effective programs of school, family and community partnerships. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *Family and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 190-208). Gdansk: University of Gdansk.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (285-306). New York: Kluwer Academic.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ernst, A. van (2004). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- European Commission (2002). *Key data on education in Europe 2002*. Brussel/Luxemburg: ECSC-EC-EAEC.
- Europese Commissie (2002). *Onderwijs en opleiding in Europa: Verschillende stelsels, dezelfde doelstellingen voor 2010*. Brussel: Europese Commissie.
- Eurydice (1997). *The role of parents in the education systems of Europe*. Brussel/Luxemburg: ECSC-EC-EAEC.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, (2), 367-376.
- Fleming, J., & Monda-Amaya, L. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial & Special Education*, 22, 158-172.
- Förrer, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen. Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften*. Amersfoort: CPS.
- Fowler, C., & Klebs Corley, R. (1996). Linking families. Building community. *Educational Leadership*, 53, (7), 24-26.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Gardner, R. (1966). A psychologist looks at Montessori. *The Elementary School Journal*, 67, 2, 72-83.
- Gemeente Rotterdam. (2007). *Maatwerk op school. Meer leertijd voor kinderen. Plan van aanpak*. Rotterdam.
- Gennip, H. van, Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.
- Gerrits, J. (2004). *De school op de schop. Het nieuwe leren*. Den Bosch: KPC Groep.
- Giesen, P., & Schöttelndreier, M. (2005). *De Volkskrant*, 5 maart 2005.
- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1998-2002. *Sociologie*, 2, 157-177.
- Goldring, E., & Sullivan, A. (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and

- communities shaping the school environment. In K. Leithwood e.a. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 195-222). Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers.
- Gordon, I. (1979). The effects of parent involvement in school. In R. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, T. (1989). *Luisteren naar kinderen: De nieuwe methode over overleg in het gezin*. Baarn: Tirion.
- Graaf, C. de (2006). 'Hersenen pubers niet rijp voor studiehuis en nieuwe leren'. Neuro-psycholoog Jolles voorziet revolutie in onderwijs. *Schooljournaal*, 25, 18-19.
- Grossen, B. (1998). *Child-directed teaching methods: A discriminatory practice of Western education*. Oregon: University of Oregon.
- Grozier, G. (2001). Excluding parents: the decentralisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4, (4), 329-341.
- Haan, M. de, & Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor om-scholing. In Onderwijsraad (Ed.), *Alternatieven voor de school* (pp. 51-72). Den Haag: Onderwijsraad.
- Hager, P., & Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning. Wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer.
- Harkavy, I., & Blank, M. (2002). Community schools: A vision of learning that goes beyond testing. *Education week*. Geraadpleegd op 15 december 2004 via <http://www.iel.org/news/edweek.html>.
- Hartman, J., Kinkor, B., Wilson, S., & Payne, R. (1999). Connecting student achievement to teaching standards and family, school, community partnerships. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 81-84). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, (2), 148-153.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Hermanns, J. (1998). Family risk and family support: An analysis of concepts. In J. Hermanns & H. Leu (Eds.), *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in the Netherlands* (pp. 9-39). Delft: Eburon.
- Hermans, P. (2004). Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie, paternalisme en stigmatisering. *Migrantenstudies*, 20, (1), 36-53.
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hoesel, P. van, & Vall, M. van der (1984). *Vergelijkende gevalstudies als methode*. Leiden: Lisbon.

- Hoeven-van Doornum, A. van der, & Laemers, M. (2001). Opvoedingsverantwoordelijkheid van de school en privacy thuis. In Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht* (pp. 119-178). Den Haag: RMO.
- Hood, S. (2001). Home-school agreements: a true partnership?. *School Leadership & Management*, 21(1), 7-17.
- Ho Sui Chu, E. (2007). Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 8-20.
- Hölscher, E., Schoo, E., & Meer, A. van der (1983). Helen Parkhurst. In H. Bergman (Ed.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw* (pp. 111-125). Amsterdam: Intermediair/Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hutjes, J., & Buuren, J. van (1992). *De gevalstudie. Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- Imants, J. (2002). Het organiseren van leren door leraren in scholen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 75, (4), 297-324.
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B. (2001). The tension between sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership & Management*, 21, 289-308.
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Proeve van een toezichtkader niet bekostigd primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004-2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kaspro, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27, (6), 817-839.
- Jansen, L., Moonen, B., Odenthal, L., Puper, H., & Visser, M. (2005). *Nieuwe leren en ICT*. Amersfoort: CPS.
- Janssens, J. & Vugt, J. van (2006). School en ouders: partners in opvoeding. In C. Hermans (Ed.), *Partnerschap als waardegemeenschap* (pp. 9-19). Budel: Damon.
- Jong, T. de (2006). Nieuw leren en oude kennis: Over bestaande evidentie voor de effectiviteit van 'nieuwe' en 'oude' vormen van leren. *Pedagogische Studiën*, 83, 89-94.
- Johnson, D. (1987). *Private schools and state schools: two systems or one?* Milton Keynes: Open University Press.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis 2001*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.

- Jungbluth, P. (2002). Het onderwijsonderzoek naar allochtone ouders moet nodig eens nuchter en volwassen worden. In D. van Loggem & K. Autar (Eds.), *Ouders tussen opvoeding en onderwijs* (pp. 145-166). Amsterdam: SPW.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Kessler-Sklar, S., & Baker, A. (2000). School district parent involvement policies and programs. *Elementary School Journal*, 101, (1), 101-18.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laatmoderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (1999). De overdrager is dood – leve de begeleider-pedagoog. Over de pedagogische taak en beroepsidentiteit van de leraar en de veranderde condities van professionaliteit. In H. Kleyer & G. Vrieze (Eds.), *Onderwijzen als roeping. Het beroep van leraar ter discussie* (pp. 139-176). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C., & Linden, W. van der (2006). *Waardengericht onderwijs in authentieke contexten*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Klaassen, C., & Schouten, S. (2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Klaassen, C. & Smit, F. (2001). Tussen gezin en school. Verschuivingen in opvoedingsdenken en opvoedingspraktijken. In Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht* (pp. 179-258). Den Haag: RMO.
- Klaassen, C., Schouten C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de school als gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: UvA/KUN.
- Klaassen, C., Smit, F., Driessen, G., & Vroom, X. de (2005). Minority parents, integration and education in a changing society: The Netherlands as an example. In R.-A. Martínez-González, Ma del Henar Pérez-Herrero & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 373-389). Oviedo: Grupo SM.
- Klaassen, C., Theunissen, M., Veen, K. van, & Slegers, P. (1998). 'Het is bijna je hoofdtaak'. *Een Serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school*. Amsterdam/Nijmegen: UvA/KUN.
- Kock, J., de (2005). *Arranging Learning Environments for new learning; educational theory, practical knowledge, and everyday practice*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Kock, A. de, Slegers, P., & Voeten, M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74, (2), 141-170.
- Kohl, G., Lenua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, (6), 501-523.
- Kok, J. (2003). *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kohnstamm, G. (1997). Dertig jaar onderzoek naar effecten van pogingen de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. In G. Meijnen (Ed.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 145-163). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Köhler, H. (Ed.) (1994). *So kommen Eltern und Lehrer ins Gespräch*. Buxheim: Polygon.
- Krueger, R., & M. Casey (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krumm, V. (1994). Expectations about parents in education in Australia, Germany and Switzerland. In A. Macbeth & B. Ravn (Eds.), *Expectations about parents in education. European perspectives* (pp. 14-24). Glasgow: University of Glasgow.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23, (1), 57-73.
- Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*. Lectorale rede. Arnhem en Nijmegen: HAN.
- Laemers, M. (1999). *Schoolkeuzevrijheid. Veranderingen in betekenis en reikwijdte*. Ubergen: Tamdem Felix.
- Laemers, M. (2002). Ontwikkelingen in de positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs. In D. Mentink (Ed.), *Jaarboek onderwijsrecht 1997-2001* (pp. 51-63). Den Haag: Uitgave van het Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.
- Laevers, F. (1994). *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Lahaye, W., Nimal, P., & Couvreur, P. (2001). Young people's representations of school and family relationships in Belgium. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 201-212). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Langen, van, A., & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve studie*. Nijmegen: ITS.
- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, (1), 37-53.
- Lasky, S. (2001). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 17, (4), 403-415.

- Leefering, H., Slegers, P., & Geijsel, F. (2003). *Het leren van docenten in de context van de school: de spanning tussen teamontwikkeling en schoolontwikkeling*. Een werkdocument ten behoeve van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Nijmegen: Expertisecentrum Schoolleiding en Onderwijsvernieuwing (ESO) Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: an international perspective. In: *Peabody Journal of Education* 75, (4), 1-19.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Levin, H., & Belfield, C. (2002). *Families as contractual partners in education*. Geraadpleegd op 15 december via http://www.ncspe.org/publications_files/965_OP44.pdf
- Linden, J. van der, Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In P. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 1-19). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loe, R. de (1995). Exploring complex policy questions using the policy Delphi: A multi-round, interactive survey method. *Applied Geography*, 15, (1), 53-68.
- Loggem, D. van, & Autar, K. (Eds.) (2002). *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: SPW.
- López, G., Scribner J., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38, (2), 253-288.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, (4), 757-798.
- Lueder, D. (1998). *Creating partnerships with parents: An educator's guide*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- MacBeath, J. (2003). In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 227-230). Gdansk: University of Gdansk.
- Macbeth, A. (1989). *Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Education.
- Macbeth, A. (1993). Parental duties, obligations and rights. In F. Smit, W. van Esch & H. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education* (pp. 39-46). Nijmegen: ITS.
- Macbeth, A. (1995). Partnership between parents and teachers in education. In A. Macbeth, D. MacCreath & J. Aichison (Eds.), *Collaborate or compete? Educational partnerships in a market economy*. London/Washington: The Falmer Press.
- Macbeth, A., Corner, T., Nisbet, S., Nisbet, A., Ryan, D., & Strachan, D. (1984). *The child between: A report on school-family relations in the countries of the European Community*. Commission of the European Communities, Studies Collection, Education Series, EEC. Brussels: European Commission.
- Majoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Manz, P., Fantuzzo, J., & Power, T. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42, 461-475.
- Martinez-Gonzalez, R., & Rodriguez-Ruiz, B. (2007). Assessing parents' satisfaction with their parental role for a more effective partnerships between families and schools. *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 21-29.
- Matthijssen, M. (1983). Peter Petersen. In H. Bergman (Ed.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw* (pp. 126-141). Amsterdam: Intermediair/Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mattingly, D., Prinslin, R., McKenzie, T., Rodriguez, J., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- Melzer, W. (1987). *Familie und Schule als Lebenswelt. Forschungsbericht. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Melzer, W., Hannich, K., & Olunczek, B. (1996). *Schulische Elternpartizipation in Ost- und Westdeutschland*. Dresden: TU.
- Meijnen, G. (1984). *Van zes tot twaalf*. SVO-reeks 79. Harlingen: Flevodruk.
- Meijnen, G., Autar, K., & Hoop, P. (Eds.) (1996). *Verlengde schooldag, theorie en praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Merry, M., & Driessen, G. (2008). Islamic schools: Inhibiting or enhancing democratic education? In G. Woods & P. Woods (Eds.), *Alternative education in the 21st century: Philosophies, approaches, visions*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Millard, E., Taylor, C., & Watson, S. (2000). Books for babies means books for parents too: the benefits of situating the earliest stages of literacy in the framework of the wider community. *Reading*, 34, 3, 130-133.
- MinOCW (2004). *Koers PO: ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- MinOCW (2005). *Beleidsnotitie Governance in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- MinOCW (2006). *Naar een verbeterde klachtenregeling PO/KO-2006/48395*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Montandon, C. (1997). *Les familles et l'école ou panacee?* Genève: Université de Genève.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (Eds.) (1998). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.
- Mooij, T. (2007). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23, 1499-1530.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, development and implementation of inclusive education. *European Educational Research Journal*, 5, 94-109.

- Moore, S., & Lasky, S. (1999). Parents involvement in education: models, strategies and contexts. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 13-18). Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- National League of Cities (2003). *Improving public schools: Action kit for municipal leaders*. Geraadpleegd op 15 december via <http://www.nlc.org/content/Files/Improving%20PS%20Action%20Kit.pdf>.
- Noorlander, C. (2005). *Recht doen aan leerlingen en ouders. De rechtspositie van leerlingen en ouders in het primair en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Nuutinen, P. (2001). Teachers, power relativism and partnership. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 5-10). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Oberon (2003). *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2003*. Utrecht: Oberon.
- Oenen, S. van, & Wardekker, W. (2001). De breedte van het nieuwe leren: Over identiteitsontwikkeling en ervaringsaanbod. In S. van Oenen & F. Hajer (Eds.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school* (pp. 17-36). Utrecht: NIZW.
- Oers, B. van (2005a). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Oers, B., van (2005b). *Carnaval in de kennisfabriek. Oratie*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Office for Standards in Education (2000). *Family learning, a survey of current practice*. London: OFSTED.
- Onderwijsraad (2001). *Ten dienste van de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Samen leren leven. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003c). *Tel uit je zorgen. Onderwijszorgen van leerlingen, ouders, leraren en het bredere publiek*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004). *Degelijk onderwijsbestuur. Bestuur, toezicht en verantwoording in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, de bve-sector en het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007a). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007b). *Alternatieven voor de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oord, L. van, & Schieven, P. (2003). *Onderwijsmeter 2003*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., & Gelderen, A. van (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2000a). *Early childhood education and care policy in the Netherlands. Background report to the OECD-project 'Thematic review of early childhood education and care policy'*. The Hague: Ministry of Health, Welfare and Sport/Ministry of Education, Culture and Science.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2000b). *Early childhood education and care policy in the United States of America. OECD country note*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2000c). *Early childhood education and care policy in the United Kingdom. OECD country note*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2001a). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2001b). *Education at a glance 2001*. Paris: OECD.
- O'Hair, M., McLaughlin, J., & Reitzug, U. (2000). *Foundations of Democratic Education*. Orlando, FL: Harcourt College Publishers, 2000.
- Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie: conclusies. In T. Pels (Ed.), *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school* (pp. 204-230). Assen: Van Gorcum.
- Petegem, P. van, Imbrecht, I., & Deneire, A. (2005). Leerlinggericht versus leerstofgericht onderwijs: Opvattingen bij ouders. *Persoon en gemeenschap*, 57, (3), 181-200.
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, (3), 373-410.
- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14, (4), 304-315.
- Putman, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, Simon & Schuster.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management*. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon and Schuster.

- Ravn, B. (1994). Expectations about parents in education in Scandinavian countries. In A. Macbeth & Ravn, B. (Eds.), *Expectations about parents in education. European perspectives* (pp. 68-78). Glasgow: University of Glasgow.
- Ravn, B. (2003). Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school and local society in Europe. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 9-18) Gdansk: University of Gdansk.
- Regt, A. de, & Weenink, D. (1999a). Een beetje discipline. De dwang van het particulier onderwijs. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 26, 324-343.
- Regt, A. de, & Weenink, D. (1999b). Elitair tegen wil en dank. Rechtvaardigingen van de keuze voor particulier onderwijs. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 26, 229-254.
- Regt, A. de, & Weenink, D. (2000). Angst voor sociale daling? De functies van particulier onderwijs. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 27, 269-291.
- Regt, A. de, & Weenink, D. (2003a). Particulier voortgezet onderwijs in Nederland. *Mens en Maatschappij* 78, 2, 100-118.
- Regt, A. de, & Weenink, D. (2003b). *Investeren in je kinderen, Over de keuze voor particulier onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Rispens, J., Hermanns, J., & Meeus, W. (Eds.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- RMO (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Rooyen, M., van (2008, in druk). De invloed van georganiseerde ouders in de moderne school. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ros, A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs*. Academisch proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Ros, A. (2001). *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Ros, A. (2007). *Nieuwe Leren en nieuwe leerarrangementen*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863-880.
- Sande, M. van de, & Diekstra, R. (2008, in druk). Meer kansen met ouders. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves e.a. (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). New York/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

- Schoo, E. (1983). Maria Montessori. In H. Bergman (Ed.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw* (pp. 39-56). Amsterdam: Intermediair/Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schuyt, K. (2001), *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Seagal, S., & Horne, D. (2000). *Human Dynamics: Samen leven, samen werken*. Schiedam: Scriptum Publishers.
- Seashore Louis, K., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sikkes, R. (2004). *De allerbeste basisschool - Gids voor ouders, leerkrachten en politici*. Utrecht: Het Spectrum.
- Simons, R.J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83, 81-85.
- Simons, P. R., & Lodewijks, J. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die leiden naar beter leren. In J. Lodewijks, & J. van der Sanden (Eds.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan prof. dr. Len F.W. de Klerk* (pp. 17-36). Tilburg: Tilburg Univ Press.
- Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Sleegers, P., & Smit, F. (1999). De relatie tussen school en ouders: Ervaringen met formele ouderparticipatie. In *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 7720-1 - 7720-24). Alphen aan den Rijn: Samsom/H.D. Tjeenk Willink.
- Sleegers, P., & Smit, F. (2003). Samenwerking tussen leraren en ouders: Variatie, opbrengsten en knelpunten. In *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 4300-1 - 4300-20). Alphen aan den Rijn: Samsom/H.D. Tjeenk Willink.
- Sleegers, P., & Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Slik, F. van der, Driessen, G., & Bot, K. de (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, (3), 293-308.
- Smeets, E. (2008, in druk) Het optimaliseren van de relatie met ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F. (Ed.) (2008). *Ouders en school. Modernisering ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

- Smit, F. (1991). De rol van ouderparticipatie in het basisonderwijs. Een onderzoek naar vorm, inhoud en effecten van ouderparticipatie in het basisonderwijs. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Doesborgh, J. (2001). *De onderhandelmoeres in opvoedend Nederland*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Driessen, G. (2005). Ethnic minority parents' and teachers' orientation on collaboration between home and school: Strategies and contexts. *Aula Abierta*, 86, (1-2), 169-184.
- Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in a multicultural, multi-religious society. *Journal of Empirical Theology*, 20, (1), 1-20.
- Smit, F., & Elfering, S. (2007). *Van een kabbelend beekje naar een bruisende waterval? Evaluatie invoering Wet medezeggenschap op scholen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., & Esch, W. van (1996). Current trends in the partnership between parents and schools in the Netherlands. In D. Davies & V. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community collaboration for the International Journal of Educational Research*, 25, (1), 67-73.
- Smit, F., & Sluiter, R. (2006). *Verstandshuwelijk waar de liefde maar niet ingroeit. Evaluatie-onderzoek functioneren project 5010*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., Doesborgh, J., & Kessel, N. van (2001). *Ouderparticipatie: Een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2004). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van allochtone en autochtone ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Allochtone ouders op zoek naar erkenning als partners van leerkrachten. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

- Smit, F., Driessen, G., & Slegers, P. (2001). The relationships between parents of ethnic minority children, the schools and supporting institutions in the local community. Some ideas for the future. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 255-258). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Kuijk, J. van, & Gennip, H. van (2006). *Leren zonder last. Preventie van risicovolle klachten en psychosociale overbelasting in het onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Moerel, H., & Slegers, P. (1999). Experiments with the role of parents in primary education in the Netherlands. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 37-42). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Hoop, P. (2003). Ethnic minority parents and schools: Strategies to improve parental involvement and participation. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 105-118). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Teelken, C. (2008). Scrutinizing the balance: Parental care versus educational responsibilities in a changing society. *Early Child Development and Care*, 178, (1), 65-80.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleringen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International journal about parents in education*, 1, (0), 45-52.
- Smit, F., Mensink, J., Doesborgh, J., & Kessel, N. van (2000). *Een extra klontje roomboter. Onderzoek naar de rol van ouders bij de levensbeschouwelijke identiteit op katholieke scholen, de houding van ouders ten opzichte van schoolbesturen en de behoefte aan bijscholing van alternatieve besturen van openbare scholen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Slegers, P. (2005). Opvoedings- en opvangactiviteiten van scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van de stand van zaken met betrekking tot de relatie onderwijs-opvoeding-opvang in het Nederlandse onderwijs. In Onderwijsraad (Ed.), *Onderwijs in thema's* (pp. 159-228). Den Haag: Onderwijsraad.
- Smylie, M., & Hart, A. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 2nd ed. (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass.

- Smylie, M., Conely, S., & Marks, H. (2002). Building leadership into the roles of teachers. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: University of Chicago Press.
- Snels, E. (2005). *Het nieuwe leren: evolutie en revolutie*. 's-Hertogenbosch: Giralis.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: SCP.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Sommer, M. (2006). *Onder onderwijzers en andere gemengde berichten*. Amsterdam: De Volkskrant en Meulenhoff.
- Standaert, R., & Troch, F. (1998). *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Steeleman, L., & Weijers, F. (2003). *Leidinggeven aan ontwikkelingsgericht leren? MESO Focus 51*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Stevens, L. (2004). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. (2006). Niet nieuw of oud, wel anders. *Pedagogische Studiën*, 83, 85-99.
- Stijnen, P. (2003). *Leraar worden 'under construction'*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Stoker, J. (1998) *Leidinggeven aan zelfstandige taakgroepen*. Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Stoker, S., & Sturm, A. (1999). Effectief leiderschap bij zelfsturende teams en consequenties voor opleiders. In S. Tjepkema (Ed.), *Leren (werken) in zelfsturende teams. Capita selecta* (pp. 34-44). Deventer: Kluwer.
- Swaan, A. de (1979). Uitgaansbepierking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *De Gids*, 149, (8), 81-115.
- Teese, R. (1986). Private schools in France: evolution of a system. *Comparative Education Review*, 2, 247.
- Teese, R. (1989). Australian private schools, specialisation and curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 37, 235.
- Terwel, J. (1994). *Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Teurlings, C., & Vermeulen, M. (2004). Inleiding: leren in veranderende schoolorganisaties. In C. Teurlings & M. Vermeulen (Eds.), *Leren in veranderende schoolorganisaties*. Mesofocus 54 (pp. 1-18). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Tjepkema, S. (2003). Verscheidenheid in zelfsturende teams. *Handboek 'Werken, leren en leven met groepen*. http://www.kessels-smit.nl/Literatuur/Verscheidenheid_in_zelfsturende_teams.pdf.

- Todd, E. & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19, (2), 227-236.
- Tops, P. (2007). *Kennis van de frontlijn. Rede uitgesproken ter gelegenheid van de installatie tot lid van het College van Bestuur van de Politieacademie*, Apeldoorn 4 april 2007.
- Troost, P., & Wesselingh, A. (1991). De gefortuneerde drop-out. *Jeugd en Samenleving*, 21, 255-266.
- U.S. Department of Education (1998). *Family involvement in education: A snapshot of out-of-school time*. Washington, DC: U.S. Department of Education and GTE Foundation.
- Vedder, P., & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs: Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving*. Den Haag: NWO.
- Veen, A., & Daalen, M. van (2007). *Ouderbetrokkenheid in Oud-West. Evaluatie van het project Ouderbetrokkenheid op de basisscholen in Amsterdam Oud-West*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerende*. Intreerede. Delft: TU Delft.
- Veen, W., & Jacobs, F. (2005). *Leren van jongeren. Op zoek naar nieuwe geletterdheid. Surf Onderwijsreeks*, november 2005
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary schools. *Educational Studies*, 26, (3), 281-302.
- Veenman, S., Benthum, N. van, Bootsma, D., Dieren, J. van, & Kemp, N. van der (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, (1), 87-103.
- Vijlder, F. de, & Westerhuis, A. (2002). *Meervoudige publieke verantwoording*, Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen* Oratie. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2003). Professionele leergemeenschappen, een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school. *Basisschoolmanagement*, 5, 1-8; 6, 1-7.
- Veugelers, W. (2002). De pedagogische taak van de leerkracht in de moderne samenleving. In Onderwijsraad (Ed.), *Rondom onderwijs* (pp. 171-190). Den Haag: Onderwijsraad.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: UVH.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en leraren over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin in school*. Assen: Van Gorcum.

- Veugelers, W., & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Verbrugge, A., & Verbrugge, M. (2006). Het onderwijs verzuilt! Leraren, ouders en leerlingen: verenigt u. In T. Jansen, G. de Jong & A. Klink (Eds.), *De nieuwe schoolstrijd. Speciale editie van Christen Democratische Verkenningen, kwartaaltijdschrift van het Wetenschappelijk Instituut voor het CDA* (pp. 18-34). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Vermeulen, B., & Smit, F. (1998). De veranderende positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, mei, 27.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London and Bristol/Philadelphia: Falmer Press.
- Vincent, C., & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23, (1), 109-128.
- Vintges, K. (2003). *De terugkeer van het engagement*. Meppel: Boom.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: SCP.
- Vries, B. de, & Hulshof, C. (2004). Conferentieverlag: Zin en onzin van leren met ict. *Pedagogische Studiën*, 82, 181-189.
- Vrieze, G., & Mok, A., (2008, in druk). Naar een gemeenschap van ouders en leraren. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Vrieze, G., Mok, A. & Smit, F. (2003). *Beroepscultuur en beroepsethiek in ROC's. Een onderzoek bij Gilde Opleidingen en ROC Westerschelde*. Nijmegen: ITS.
- Vrieze, G., Tiebosch, C., & Kessel, N. van (2000). *Onderwijsmeter 2000*. Nijmegen: ITS.
- Verhoeven, J., Devos, G., Staassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen: Garant.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs, naar proces-gerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Walford, G. (1989). *Private schools in ten countries: policy and practice*. London/New York: Routledge.
- Waslander, S. (1999). *Koopmanschap en burgerschap. Marktwerking in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Weegeenaar, H. (2005). *Vind maar eens een valk in Rotterdam. Natuurlijk leren in de praktijk*. Utrecht: APS.
- Weegeenaar, H., & Kammen, D. van (2006). *Weet jij waar de regenboog begint? Natuurlijk leren in het basisonderwijs*. Utrecht: APS.

- Weerd, M. de, & Krooneman, P. (2002). *Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam: eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Weijnenberg, A. van de (2007). Nieuw leren versus oud leren. BOB en APS in debat. *Didaktief*, 37, 6, 4-6.
- Wel, J. van der, & Ploeg, S. van der (2005). *Particulier onderwijs in Nederland. Over leerlingaantallen en keuzemotieven*. Amsterdam: Regioplan.
- Werf, G. van der (2005). *Leren in het studiehuis*. Oratie. Universiteit Groningen.
- Werf, G. van der (2006a). Oud of nieuw leren? Of liever gewoon léren? *Pedagogische Studiën*, 83, 74-81.
- Werf, G. van der (2006b). Reactie op de reacties op 'Oud of nieuw leren? Of liever gewoon léren?' *Pedagogische Studiën*, 83, 94-99.
- Wertsch, J., Minick, N., & Arns, F. (1984). The creation of context in problem solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition; Its development in social contexts* (pp. 151-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wieringen, A. (2000). Besturing en management. In A. van Wieringen, J. Ax, P. Karstanje & J. Voogt (Eds.), *Organisatie van scholen* (pp. 209-240). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. de (2004). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. *De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR.
- Wissel, A. van der (1983). Celistin Freinet. In H. Bergman (Ed.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw* (pp. 159-178). Amsterdam: Intermediair/Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wit, C. de (2003). *Ouders en school – School en ouders*. Den Bosch: KPC Groep.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair (met een aantal uitgewerkte instrumenten te downloaden van www.kpcgroep.nl/oudersenschool)
- Wit, C. de (2006). Partnerschap tussen school en ouders. In het belang van het kind. In A. van Keulen (Ed.), *Partnerschap tussen ouders en beroepskrachten. Handboek voor kinderopvang en onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Wit, C. de (2008, in druk). Partnerschap tussen ouders en school. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Wit, C. de, Beek, S., & Rooijen, A. van (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep / Den Haag: Q*Primair.
- Wolf, K. van der, & Beukering, K. (2001). Working with challenging parents within the framework of inclusive education In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (pp. 149-156). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

- Woods, P., Bagley, C., & Glatter, R. (1998). *School choice and competition: Markets in the public interest?* London: Routledge.
- WRR (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: University Press.
- Young, M. (1954). *The rise of the meritocracy, 1870-2033; an essay on education and equality*. Harmondsworth: Penguin.
- Zoontjes, P. (2002). Het zaad van deregulering. Onomkeerbare trend. *School & Medezeggenschap*, 18, (3), 8-9.
- Zoontjes, P. (2003a). De stichting van bijzondere scholen. *School en Medezeggenschap*, 13-4.
- Zoontjes, P. (2003b). *Het beweeglijke recht op onderwijs. Op zoek naar ankerpunten in een permanente ontwikkeling*. Inaugurale rede UvT. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Zoontjes, P. (2004). Burgerschap en onderwijs. De school als leergemeenschap raakt belangen van ouders diep. *School & Medezeggenschap*, 20, (10), 6-7.
- Zoontjes, P. (2006a). Governance, school, het onderwijsveld en de overheid. VO-raad werpt zich op als buffer tussen overheid en school. *School & Medezeggenschap*, 22, (5), 8-9.
- Zoontjes, P. (2006b). In het funderend onderwijs moet medezeggenschap ongedeeld zijn. In F. Smit (Ed.), *Surfen op de golven van medezeggenschap in het onderwijs* (p. 34). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Zoontjes, P. (2006c). Uniformering van de medezeggenschap: een dam tegen de oprukkende versnippering in het onderwijs. In F. Smit (Ed.), *Surfen op de golven van medezeggenschap in het onderwijs* (pp. 116-122). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Zoontjes, P. (2006d). Ouders willen maatwerk. *MR magazine*, 22, (8/9), 14-15.
- Zoontjes, P. (2008, in druk). Ouders, leerlingen en de school: van rechten naar plichten. In F. Smit (Ed.), *Modernisering relatie ouders en school*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Zoontjes, P., Delnooz, H., & Vermeulen, B. (2006). *Governance in het onderwijs. Over de mogelijkheden van scheiding van bestuur en toezicht en van delegatie van bevoegdheden in het vermogensrechtelijk verzelfstandigd openbaar onderwijs in PO en VO*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Van Schoordijk Instituut.
- Zuidam, P. van (2003). *Thuisonderwijs: erkenning en toezicht. Een reactie op de notitie 'Thuisonderwijs in Nederland' van Maria van der Hoeven, minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Lelystad: Nederlandse Vereniging voor Thuisonderwijs.