

**Ervaringen van Ouders en Leerkrachten op Scholen met Cultureel Diverse
Populaties met betrekking tot het Stimuleren van Ouderbetrokkenheid:
Een Systematische Literatuurreview**

Student: A. Bouwmeester (S4272676)

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: prof. dr. J.W. Strijbos

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen (PABA6002)

28 juni 2023

Abstract

Worldwide, there is a growing trend of migration, resulting in an increase in the number of pupils with a migration background. This leads to diverse cultures, languages, and religions in the classroom, which presents challenges in education. The education system is not always sufficiently inclusive, which can make children feel less connected, develop lower self-esteem, and perform poorly academically. Parents can play a crucial role in addressing these issues.

The objective of this systematic literature review was to explore what is known about the experiences of parents and teachers regarding the stimulation of parental involvement in schools with culturally diverse populations. Ten results from both quantitative and qualitative studies emerged. Two of the studies were carried out in Europe, the other studies are situated in the USA, Australia and South Korea (Appendix B.). The results of the thematic analysis indicate that the experiences of parents and teachers are quite similar, such as experienced language barriers, misunderstandings of the education system, presence at the school and limited trust in teachers' abilities. When interpreting the results, it is important to take into account the cultural distance because it influences the generalizability of the findings.

For future research, it is crucial to not only focus on barriers but also examine positive experiences. Additionally, research can be conducted to explore methods for promoting parental involvement in schools with culturally diverse populations. Practical recommendations include improving communication and information sharing between parents and schools and focusing on teacher education.

Inleiding

Wereldwijd is er een toenemende trend van migratie (Dao et al., 2021) en dit leidt tot een toename van het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in het onderwijs (Ince & Kalthoff, 2020). Onder een leerling met een migratieachtergrond wordt binnen dit onderzoek een leerling bedoeld waarvan minstens één ouder in het buitenland geboren is (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2023). Deze toenemende migratie zorgt voor verschillende culturen, talen en religies in de klas (Driessen, 2001; Smit et al., 2007). Dit vormt een uitdaging voor het onderwijs (Klaassen et al., 2005; Smit et al., 2007; Thijs et al., 2009), omdat het onderwijs niet altijd voldoende aansluit bij de behoefte van deze leerlingen. Hierdoor bestaat de kans dat de leerlingen zich minder op hun plek voelen, een lager zelfbeeld ontwikkelen en slechter presteren (Deunk et al., 2020; Furrer & Skinner, 2003; Liu et al., 2021). Uit onderzoek blijkt, dat ouders een belangrijke rol kunnen spelen bij het verbeteren van de prestaties, het welbevinden en het zelfbeeld (Bakker et al., 2013; Lee & Bowen, 2006).

In deze systematische literatuurstudie zal onderzocht worden wat er bekend is over de ervaringen van ouders en leerkrachten met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties. Het doel is inzicht te krijgen in de verschillende aspecten van ouderbetrokkenheid en om factoren te identificeren die invloed hebben op betrokkenheid van ouders bij de school van hun kinderen. De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: *Wat is er bekend over de ervaringen van ouders en leerkrachten op scholen met cultureel diverse populaties met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid?*

Om een duidelijk begrip te krijgen van het onderwerp, worden eerst de belangrijkste termen en concepten gedefinieerd. Eerst zal op basis van literatuuronderzoek het begrip ouderbetrokkenheid worden beschreven, dan zullen belangrijke concepten rondom ouderbetrokkenheid worden uitgelicht, vervolgens zal de culturele diversiteit in het

Nederlandse basisonderwijs worden omschreven en tenslotte zal eerder onderzoek over ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties worden toegelicht.

Ouderbetrokkenheid in het onderwijs

Binnen dit onderzoek wordt ouderbetrokkenheid beschreven als het gedrag dat wordt getoond door de ouders, thuis en op school, dat bedoeld is om de ontwikkeling van de sociale en emotionele vaardigheden van hun kinderen te stimuleren en het schoolsucces te ondersteunen (Roy & Giraldo-García, 2018). Ouderbetrokkenheid heeft een positieve invloed op leerprestaties, motivatie, welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardering van de leerlingen (Bakker et al., 2013). Het kan hierdoor bijdragen aan de schoolloopbaan van leerlingen (Denessen & Raket, 2016).

Door Akkermans-Rutgers et al., 2021 worden drie vormen van ouderbetrokkenheid beschreven. Ten eerste *home-based*, waarbij ouders in de thuissituatie hun kinderen helpen bij schoolse taken, ten tweede *school-based*, waarbij ouders bijvoorbeeld helpen op school of begeleiding bieden bij een schooltje, en tenslotte *home-school conferencing*, waarbij het vooral draait om bijvoorbeeld de communicatie tussen ouder en leerkracht (Akkermans-Rutgers et al., 2021). Enkel *home-based ouderbetrokkenheid* zou een significant effect hebben op de prestatie van kinderen (Akkermans-Rutgers, 2021; Akkermans-Rutgers et al., 2021).

Naast deze indeling in vormen van ouderbetrokkenheid, worden door onder andere Desforjes en Abouchaar (2003), Mendez en Knoff (1999) en Pameijer (2012) ook enkele algemene adviezen beschreven voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid:

1. De school moet actief en reactief zijn om eventuele barrières te minimaliseren die ouders ervan kunnen weerhouden betrokken te zijn. Dit kan onder andere door het initiëren van contacten en het reageren op initiatieven van ouders (Desforjes & Abouchaar, 2003; Mendez & Knoff, 1999).

2. Het is essentieel dat de school ouders informeert over doelen, waarden, onderzoek, programma's, cursussen en verwachtingen. Dit stelt ouders in staat om beter contact te maken met de leerkrachten en betrokkenheid bij het onderwijs van hun kinderen als onderdeel van hun ouderlijke rol te zien (Desforges & Abouchaar, 2003; Mendez & Knoff, 1999).

3. Een onderwijsondersteunend gezinsklimaat omvat betrokkenheid bij het onderwijs, supervisie en het hebben van hoge maar realistische verwachtingen. Het is belangrijk dat ouders op een positieve manier betrokken worden bij het onderwijs van hun kinderen. De school moet waardering en erkenning tonen voor de bijdrage die ouders leveren en ervoor zorgen dat het vertrouwen van ouders groeit (Desforges & Abouchaar, 2003; Mendez & Knoff, 1999; Pameijer, 2012).

4. De school moet duidelijkheid bieden over wat zij verwacht op het gebied van opvoeding, betrokkenheid en waardenoverdracht. Daarnaast is het van belang dat leerkrachten zich verdiepen in de gezinnen, hun omstandigheden, cultuur en opvoedingsdoelen. De school moet rekening houden met de wensen en verwachtingen van ouders (Prins et al., 2013).

Culturele diversiteit in het Nederlandse basisonderwijs

Cultuur kan worden gedefinieerd als het geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering en is daarbij een dynamisch geheel van overtuigingen, waarden en gedragingen die continu veranderen (Onderwijsraad, 2007; Thijs et al., 2009). Vervolgens kan etnische diversiteit worden geïnterpreteerd als het bestaan van verschillen tussen individuen op basis van hun etniciteit, taal en culturele waarden (Liu et al., 2021). Het leren omgaan met culturele en etnische diversiteit wordt gezien als een belangrijk aspect in het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de samenleving (Thijs et al., 2009).

Diversiteit in het Nederlandse onderwijs

Deze culturele diversiteit is door de toename van migratie (Dao, et al. 2021) ook steeds zichtbaarder in de Nederlandse samenleving en het onderwijs. Er staat namelijk sinds 2006 in de wet dat “het onderwijs er mede vanuit gaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving; het onderwijs mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie; het onderwijs er mede op gericht is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005; Thijs et al., 2009).

Schoolsucces en integratie

School kan kinderen met een migratieachtergrond een kans bieden om te integreren. Schoolsucces kan daarbij een indicator zijn van integratie (Berry et al., 2006; Eccles, 2009; Motti-Stefanidi et al., 2009; Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Pianta, 2006). Schoolsucces kan tevens een voorspeller zijn van succes en afwezigheid van problemen in het latere volwassen leven. Er is een bidirectioneel verband tussen schoolsucces en schoolbetrokkenheid van leerlingen met een migratieachtergrond. Hierbij wordt de kwaliteit van de context van de nabije omgeving benadrukt als indicator voor de schoolbetrokkenheid van de leerling (Fredricks et al., 2004; Motti-Stefanidi & Masten, 2013). Ontwikkeling van kinderen komt voort uit interactie met de (nabije) omgeving (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Motti-Stefanidi et al., 2009). Aangezien leerlingen met een migratieachtergrond, zoals al eerder opgemerkt, vaak lager presteren, legt dit de nadruk op het belang van ouderbetrokkenheid binnen het onderwijs (Lee & Bowen, 2006).

Eerder onderzoek

Bevindingen van vorige studies wijzen erop dat er van de leerkrachten verwacht wordt dat ze de culturele aspecten, kenmerken en ervaringen van de leerlingen verwerken in hun lesmethode, om zo aansluitend onderwijs (Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995; Liu et al., 2021) en goede ontwikkelkansen te kunnen bieden (Deunk et al., 2020). In de praktijk lijkt dit minder goed te gebeuren voor kinderen vanuit de minderheidsculturen (Deunk et al., 2020; Gay, 2013; Keels & Raver, 2009; Tenenbaum & Ruck, 2007). Dit heeft gevolgen op sociaal, emotioneel en academisch vlak (Deunk et al., 2020; Furrer & Skinner, 2003; Liu et al., 2021).

Desforges en Abouchaar (2003) beargumenteren dat de prestatiekloof van kinderen met een migratieachtergrond deels zou kunnen komen door onvoldoende betrokkenheid vanuit huis op het gebied van schoolse taken, oftewel *home-based* ouderbetrokkenheid. Stimulatie van ouderbetrokkenheid zou de prestatiekloof tussen kinderen kunnen verminderen (Akkermans-Rutgers et al., 2020, 2021; Desforges & Abouchaar, 2003; Deslandes et al., 2016; Lee & Bowen, 2006). Het is gebleken dat ouderbetrokkenheid een significant positief effect heeft op kinderen van diverse etnische achtergronden en met verscheidene academische prestaties (Jeynes, 2003).

In huidig onderzoek naar ervaringen met ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties is er gekeken naar de visies op onderwijs en de stimulatie van ouderbetrokkenheid. De visies van ouders en leerkrachten verschillen vaak van elkaar. Zo beschrijven de leerkrachten het onderwijs vaak meer in termen van leren en instructie, waar migrantenouders het vooral zien als karaktervorming en ontwikkeling van normen, waarden, respect, goede manieren en verantwoordelijkheid richting de samenleving (Martinez & Velazquez, 2000).

Uit onderzoek over de stimulatie van ouderbetrokkenheid is bekend dat leerkrachten het lastig vinden wanneer ouders zeggen het onderwijs belangrijk te vinden, maar zich tegelijkertijd afzijdig houden (McCollum, 1996). Mogelijke verklaringen zouden kunnen zijn dat migrantenouders minder zicht hebben op het onderwijsstelsel (Smit et al., 2000), andere opvoedingsoriëntaties hebben (Herweijer & Vogels, 2004; Pels, 2000), er barrières kunnen zijn door religieus-culturele factoren en het mogelijk minder goed spreken, lezen en begrijpen van de Nederlandse taal (Smit et al., 2007).

Tenslotte

Zoals al is beschreven, is het doel van dit onderzoek inzicht te krijgen in de verschillende aspecten van ouderbetrokkenheid en om factoren te identificeren die invloed hebben op de betrokkenheid van ouders bij de school van hun kinderen. Door het onderzoeken van ervaringen, kan er inzicht worden verkregen in de interacties tussen ouders en leraren, evenals de factoren die deze samenwerking kunnen bevorderen of belemmeren (Deunk et al., 2020). Dit doel heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: *Wat is er bekend over de ervaringen van ouders en leerkrachten op scholen met cultureel diverse populaties met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid?* In het volgende hoofdstuk wordt beschreven welke methode gebruikt is om te komen tot een antwoord op de gestelde onderzoeksvraag.

Methode

Bij dit onderzoek was er sprake van een systematische literatuurreview. Het doel van deze review was om erachter te komen welke informatie er bestaat over de ervaringen ouders en leerkrachten met het stimuleren van ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties. Door de literatuur systematisch in kaart te brengen was het mogelijk duidelijkheid te scheppen over deze ervaringen (Grant & Booth, 2009).

Dit onderzoek is kwalitatief van aard. Met kwalitatief onderzoek is het mogelijk om beschrijvingen te geven van verschijnselen. Binnen dit onderzoek worden schriftelijke bronnen gebruikt en hierbij wordt getracht mogelijke patronen en thema's te ontdekken in de ervaringen van ouders en leerkrachten (Sofaer, 1999).

Dataverzamelingmethoden

De data in dit onderzoek komt enkel uit schriftelijke bronnen. Hierbij is gebruik gemaakt van enkele databases, namelijk ERIC, PsycINFO en Web of Science. ERIC is een zoekmachine met artikelen op het gebied van onderwijs, PsycINFO bevat artikelen op het gebied van psychologie en Web of Science kan gebruikt worden voor multidisciplinaire artikelen.

Binnen de databases is gebruik gemaakt van de volgende zoektermen:

1. "cultur* diversity"; "cultur* differences"; multicultural*; immigra*; migra*
2. parent* involvement; parent* engagement; parent* participation; parent* attitudes
3. "elementary school*"; "elementary educat*"; "primary school*"; "primary educat*"

Voor de zoekslag is gebruik gemaakt van alle drie de categorieën. Binnen de categorieën zijn de zoektermen met elkaar verbonden met 'OR', vervolgens zijn de drie categorieën verbonden door middel van het toevoegen van 'AND'. Er is gekozen voor het toevoegen van een sterretje waar meerdere vervoegingen van de term meer artikelen opleverden. Aanhalingstekens zijn toegevoegd aan termen die met enkel een deel van de term irrelevante artikelen opleverden.

Inclusiekenmerken

Voor dit onderzoek zijn inclusiecriteria opgesteld. In Tabel 1 zijn de gebruikte inclusiecriteria beschreven. Allereerst moet het onderzoek in het Nederlands of Engels geschreven of vertaald zijn. Dit heeft vooral de praktische reden dat de onderzoeker enkel

vaardig is in deze talen. Bovendien moet het artikel peer-reviewed zijn, om de kwaliteit te waarborgen (Brummer, 2008). Ook moet de volledige tekst beschikbaar zijn.

Vervolgens moet het artikel tussen 2010 en 2023 gepubliceerd zijn, zodat de informatie actueel is. Er is gekozen voor deze periode, omdat er een verschuiving plaatsvindt binnen de multiculturele samenleving in Nederland. Jarenlang schommelde het aantal kinderen dat jaarlijks in Nederland geboren wordt tussen 180 en 200 duizend. Sinds 2010 is hier een daling in ontstaan tot 170 duizend geboren kinderen per jaar. Dit getal blijft dalen. Tegelijkertijd is er sinds 2005 een sterke toename van het aantal migranten dat jaarlijks naar Nederland komt (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022).

Verder moeten de artikelen gaan over reguliere basisscholen met cultureel diverse populaties en daarbij moet het gaan over de ervaringen van ouders en/of leerkrachten met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Artikelen die gaan over het voortgezet onderwijs worden niet meegenomen, om het onderzoek zo specifiek mogelijk te houden. Ten slotte worden alleen artikelen over onderwijs uit OESO-lidstaten meegenomen, om zo grote verschillen wat betreft de onderwijscontext te voorkomen (Hingstman et al., 2022).

Tabel 1.

Inclusiecriteria

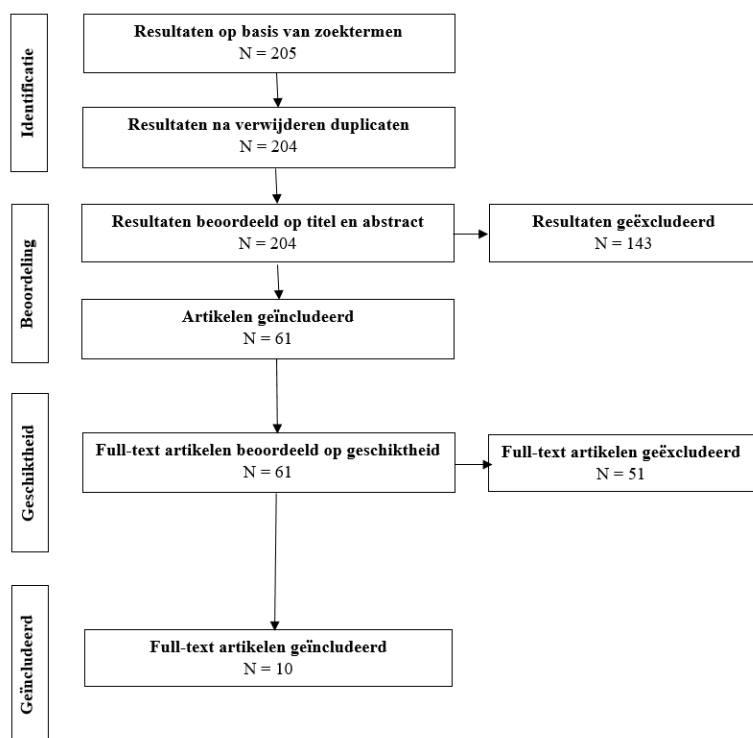
Kenmerken	Inclusiecriteria
Taal	Het artikel is in het Nederlands of Engels geschreven of vertaald.
Kwaliteit	Het artikel moet peer-reviewed zijn.
Toegankelijkheid	Het artikel is gepubliceerd met de full-text.
Publicatiedatum	Het artikel moet tussen 2010 en 2023 gepubliceerd zijn.
Populatie	Het artikel gaat over reguliere basisscholen met cultureel diverse populaties uit OESO-lidstaten.
Onderwerp	Ervaringen van ouders en/of leerkrachten met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid.

Onderzoeksverloop

De zoektermen en inclusiecriteria leverden vervolgens binnen ERIC 134, in PsycINFO 21 en binnen Web of Science 60 artikelen op. De 205 artikelen zijn geïmporteerd in het programma Rayyan, waarmee systematisch artikelen geïn- en geëxcludeerd konden worden. In Figuur 1 is schematisch weergegeven welke artikelen geïn- en geëxcludeerd zijn en is te zien dat er eerst één duplicaat is verwijderd. Vervolgens zijn de resultaten beoordeeld op titel en samenvatting aan de hand van de inclusiecriteria. Hierdoor bleven er 61 artikelen over. Van deze artikelen is de volledige tekst gelezen en aan de hand van de inclusiecriteria werden 51 artikelen geëxcludeerd. Uiteindelijk zijn er 10 artikelen geïncludeerd.

Figuur 1.

PRISMA Flow Diagram



Data-analysemethode

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van een thematische analyse. Hierbij worden patronen, thema's en concepten geïdentificeerd, georganiseerd en geanalyseerd. Handmatig

zijn belangrijke tekstfragmenten uit de resultaten van de artikelen gecodeerd, die te maken hebben met het thema ouderbetrokkenheid. Deze codering vond deductief plaats aan de hand van de algemene adviezen voor ouderbetrokkenheid, welke worden beschreven in ‘ouderbetrokkenheid in het onderwijs’, en onderwerpen beschreven in ‘eerder onderzoek’. Binnen elke categorie is gezocht naar overeenkomsten en verschillen (Braun & Clarke, 2006).

Voor het coderen werd gebruik gemaakt van het programma Atlas.ti, waarbij het mogelijk was een overzicht van de citaten en de daarbij horende codering te downloaden als Excel bestand. Een voorbeeld hiervan is weergegeven in Afbeelding A1. in Bijlage A.

De categorieën zijn ingedeeld onder de concepten ervaringen van ouders en ervaringen van leerkrachten. Hiervan is een schematische weergave gemaakt in de vorm van een codeboom. Deze codeboom is weergegeven in Figuur A1. in Bijlage A.

Deze concepten zullen apart worden behandeld in de resultatensectie, waarbij elke categorie behandeld wordt. Eerst zal er een beschrijving worden gegeven van belangrijke informatie van de geïncludeerde artikelen. In Tabel B1. in Bijlage B. zijn de auteur(s), het jaartal, het land waarin het onderzoek is uitgevoerd, het type onderzoek, de steekproef en de afkomst van de steekproef beschreven.

Een samenvatting van de relevante uitkomsten per artikel van de ervaringen van ouders is weergegeven in Tabel C1. in Bijlage C. en een samenvatting van de relevante uitkomsten per artikel van de ervaringen van leerkrachten is weergegeven in Tabel C2. in Bijlage C.. Deze samenvattingen zijn gebruikt voor het schrijven van de lopende tekst in de resultatensectie.

De geïncludeerde artikelen zijn in de literatuurlijst aangegeven met een *. In de conclusie is vervolgens een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. In de discussie worden

de beperkingen, suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk besproken.

Validiteit en betrouwbaarheid

Binnen dit onderzoek speelt de onderzoeker een cruciale rol. Niet alleen het onderwerp, maar ook de zoekcriteria en de analysemethode worden door de onderzoeker gekozen. Vervolgens voert de onderzoeker de analyse zelf uit en selecteert de belangrijkste resultaten. In dit proces bestaat de kans dat persoonlijke overtuigingen en gevoelens een rol gaan spelen. Dit heet ook wel researcher bias (Kitchenham, 2004). Het is belangrijk om hier bewust van te zijn en maatregelen te treffen om de bias te voorkomen. Dit kan door keuzes voor zoekcriteria en analysemethodes duidelijk te beschrijven en te bespreken met een mede onderzoeker (zoals in dit geval een scriptiebegeleider).

Zo is er bijvoorbeeld systematisch naar literatuur gezocht. Dit zorgt ervoor dat het onderzoek navolgbaar en reproduceerbaar is. Dit verhoogt de externe betrouwbaarheid (Verhagen & Alessie, 2014), doordat de methode consistent is. Dit proces wordt beschreven in de paragraaf ‘onderzoeksverloop’.

Bovendien is er gekozen om enkel artikelen mee te nemen naar de resultatensectie die peer-reviewed zijn. Peer-reviewde artikelen zijn artikelen die onafhankelijk beoordeeld zijn door experts op de kwaliteit (Brummer, 2008). Door het gebruik van peer-reviewede artikelen wordt de kwaliteit van het onderzoek gewaarborgd.

Tenslotte is het selectie criterium publicatiedatum gebruikt, om de kans op verouderde resultaten te minimaliseren. De publicatiedata van de geïncludeerde artikelen is weergegeven in Tabel B1. in Bijlage B..

Resultaten

Beschrijving geïncludeerde artikelen

In Tabel B1. in Bijlage B. zijn de relevante gegevens verwerkt uit de tien geïncludeerde artikelen uit de screening. Het grootste gedeelte van de onderzoeken is uitgevoerd in de Verenigde Staten (50%), gevolgd door Australië (20%). Daarnaast zijn de onderzoeken uitgevoerd in Noorwegen, IJsland en Zuid-Korea.

In zeven van de tien artikelen wordt (onder andere) gebruik gemaakt van interviews. In drie gevallen wordt er ook gebruik gemaakt van observatie. In drie artikelen werd er een enquête toegepast. De onderzoeken zijn grotendeels fenomenologisch en descriptief en in een enkel geval wordt correlatieel en etnografisch onderzoek toegepast.

De kleinste steekproef van ouders is zes en de grootste bevat 55 ouders. De kleinste steekproef van leerkrachten is vier en de grootste is 142. De etniciteit die het meeste voorkomt is Latijns-Amerikaans.

Drie van de tien artikelen gaan volledig over ouders, drie artikelen gaan enkel over leerkrachten en vier artikelen bespreken een combinatie van de ervaringen van ouders en leerkrachten.

Ervaringen van ouders

Uit het literatuuronderzoek zijn hoofdthema's naar voren gekomen. Binnen het concept ervaringen van ouders zijn enkele categorieën onderscheiden, namelijk verwachtingen school, informatieverstrekking, onderwijs als ouderlijke rol, kennis van leerkrachten en vertrouwen. Deze categorieën zijn tevens opgedeeld in kleinere onderdelen. Dit is terug te zien in Figuur A1. in Bijlage A..

Aan de hand van de categorieën zal nu een beschrijving worden gegeven van de resultaten van de geïncludeerde artikelen. Een uitgebreide overzicht van de resultaten van ervaringen van ouders per geïncludeerd artikel is weergegeven in Tabel C1. in Bijlage C.

Verwachtingen

Toekomstperspectief. Binnen de verschillende artikelen spelen verwachtingen rondom verschillende onderwerpen een grote rol. Ten eerste wordt er beschreven dat er hoge verwachtingen zijn van ouders ten opzichte van de educatie van hun kinderen. De ouders zien de kinderen als een mogelijkheid tot integratie. Hier komen gevoelens van angst en hoop bij kijken (Bendixsen & Danielsen, 2020; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Vera et al., 2012).

Begrip van het schoolsysteem. Deze verwachtingen kunnen soms botsen met in hoeverre de verwachtingen van het schoolsysteem overeenkomen met de werkelijkheid. In meerdere artikelen wordt benoemd dat ouders niet genoeg begrip hebben van het huidige schoolsysteem en dat hierdoor problemen kunnen ontstaan. Ouders bekijken daarbij het schoolsysteem vaak niet zoals het is, maar hoe het is in vergelijking met hun eigen ervaringen. Dit levert vaak een te negatief beeld op van het huidige schoolsysteem (Bendixsen & Danielsen, 2020; Colegrove & Krause, 2016; Gunnþórsdóttir et al., 2019). Ook zou de school hoge verwachtingen hebben op het gebied van begeleiding door ouders bij huiswerk, wat door ouders als veeleisend of als een gebrek aan competenties bij de leerkracht kan worden gezien (Bendixsen & Danielsen, 2020; Colegrove & Krause, 2016; Snell, 2018; Vera et al., 2012). Uit onderzoek van Vera et al. (2012) blijkt dat het door ouders niet begrijpen van het schoolsysteem significant correleert met het minder lezen met diens kinderen en dus leidt tot minder ouderbetrokkenheid.

Informatieverstrekking

Taalbarrières bij mondelinge informatieverstrekking. Door de artikelen heen komen telkens problemen met informatieverstrekking naar voren. Op veel scholen worden aan het begin van het jaar vergaderingen gehouden met de ouders en de leerkracht van een klas. Hierbij wordt er veel algemene informatie gedeeld, maar deze informatie komt door een taalbarrière niet goed over. Wanneer er een vertaler aanwezig is kan dit positieve effecten hebben op de overdracht van informatie, maar hierbij ontbreekt vaak de diepgang (Aguayo & Dorner, 2017). Ouders hebben hierdoor moeite om het schoolsysteem en de schoolpraktijken te begrijpen en missen hierdoor aansluiting. De ouders vinden het daardoor soms lastig om de schoolcarrière van hun kinderen te volgen en hierop in te kunnen spelen (Aguayo & Dorner, 2017; Bendixsen & Danielsen, 2020; Colegrove & Krause, 2016; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Vera et al., 2012).

Taalbarrières bij schriftelijke informatieverstrekking. Ook bij schriftelijke informatieverstrekking kunnen moeilijkheden worden omschreven. Websites, flyers, brieven, e-mails en huiswerk worden vaak in een taal aangeboden die de ouders niet machtig zijn. Ouders kunnen het dan lastig vinden de informatie te interpreteren. Ouders begrijpen dan niet altijd of het om normale of noodsituaties gaat (Colegrove & Krause, 2016; Snell, 2018).

Onderwijs als deel van ouderlijke rol

Aanwezigheid. Ouders geven aan op diverse manieren betrokken te zijn bij het onderwijs van hun kinderen. De voornaamste manier waarop ouders betrokken zijn bij de scholing van hun kind, is door aanwezig te zijn bij activiteiten. Ouders nemen bijvoorbeeld deel aan vieringen en begeleiden bij schoolexcursies (Aguayo & Dorner, 2017; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Snell, 2018). Andere schoolse activiteiten, zoals bijvoorbeeld vergaderingen van de ouderschapsraad, worden vrijwel niet bijgewoond. Dit komt vooral voort uit de taalbarrière (Aguayo & Dorner, 2017; Gunnþórsdóttir et al., 2019). Vormen van

ouderbetrokkenheid die in de thuissituatie plaatsvinden zijn het assisteren en overhoren van huiswerk en het praten met kinderen over de ervaringen op school (Aguayo & Dorner, 2017; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Vera et al., 2012).

Verschillende perspectieven. Sommige ouders zien de educatie van de kinderen vooral als de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Andere ouders zien in dat het van belang is ondersteuning te bieden aan de leerkracht. Beide partijen benadrukken het belang van communicatie om tot beter begrip en overeenstemming te komen. Zo zou een betere samenwerking kunnen ontstaan (Aguayo & Dorner, 2017; Bendixsen & Danielsen, 2020; Colegrove & Krause, 2016; Vera et al., 2012).

Kennis onder leerkrachten over de gezinnen en hun omstandigheden, cultuur en opvoedingsdoelen

Culturele en linguïstische kennis. In sommige artikelen worden zorgen geuit door ouders over de culturele en linguïstische responsiviteit van leraren. Snell (2018) beschrijft bijvoorbeeld dat ouders graag willen zien dat leerkrachten ook de taal van de ouders (en kinderen) zouden spreken. Ook wordt beschreven dat leerkrachten meertaligheid niet altijd zien als een kracht. Bovendien zouden scholen niet altijd inzien dat sommige bezoeken aan het buitenland ook van cultureel of religieus belang kunnen zijn en zou dit momenteel worden gezien als verzuim (Tualaulelei, 2021). Ouders vragen zich daarbij af in hoeverre er bijvoorbeeld rekening wordt gehouden met andere religieuze normen en waarden, bijvoorbeeld op het gebied van eten (Snell, 2018) en in hoeverre er kennis is van problemen in de gemeenschap van de ouders (Tualaulelei, 2021).

Educatie van leerkrachten. In de artikelen wordt het belang van goede scholing van leerkrachten benadrukt. In het artikel van Gunnþórsdóttir et al. (2019) wordt benoemd dat er in de opleiding van leerkrachten niet veel aandacht is voor het lesgeven aan multiculturele

klassen. Bovendien zou de school ook meer verantwoordelijkheid moeten nemen voor het voorbereiden van (nieuwe) leerkrachten op het lesgeven aan klassen met een multiculturele leerlingpopulatie (Tualaulelei, 2021). Op die manier zou de school aandacht kunnen bieden aan de verschillende culturen (Snell, 2018; Tualaulelei, 2021).

Vertrouwen van de ouder in de school

Diverse ouders beschrijven hun zorgen over de (sociale) veiligheid op de school. Zo werd er volgens ouders op meerdere scholen inadequaat omgegaan met pestgedrag en beschikte het schoolplein niet altijd van de juiste kwaliteit en veiligheid (Aguayo & Dorner, 2017; Snell, 2018). Dit verslechtert de band met de school. Desalniettemin wordt er door ouders beschreven dat ze positief zijn over de mate van betrokkenheid en ondersteuning door leerkrachten (Aguayo & Dorner, 2017; Bendixsen & Danielsen, 2020; Snell, 2018).

Ervaringen van leerkrachten

Uit het literatuuronderzoek zijn ook enkele hoofdthema's over ervaringen van leerkrachten naar voren gekomen. Binnen het concept ervaringen van leerkrachten zijn enkele categorieën onderscheiden, namelijk verwachtingen van betrokkenheid, contact met ouders, cultureel responsief lesgeven en betrekken van ouders. Deze categorieën zijn tevens opgedeeld in kleinere onderdelen. Dit is terug te zien in Figuur A1. in Bijlage A.

Aan de hand van de categorieën zal nu een beschrijving worden gegeven van de resultaten van de geïncludeerde artikelen. Een uitgebreide samenvatting van de resultaten van ervaringen van ouders per geïncludeerd artikel is weergegeven in Tabel C2. in Bijlage C.

Verwachtingen van betrokkenheid

Afhankelijkheid van ouders. Leerkrachten benadrukken het belang van ouderpartnerschap voor het leerproces. Ze vragen vanwege tijdgebrek de ouders om hulp bij huiswerkbegeleiding, waardoor het kind de juiste ontwikkeling kan doormaken (Bendixsen &

Danielsen, 2020). Ondanks deze afhankelijkheid ervaren niet alle leerkrachten consistente ouderbetrokkenheid, wat de onderwijskansen van kinderen met een migratieachtergrond kan belemmeren (Bromley & Yazdanpanah, 2021; Lee, 2021).

Verschillende interpretaties. Leerkrachten geven aan dat ouders zorgen uiten over de verwachtingen van de school en het moeilijk vinden om aan die verwachtingen te voldoen (Bendixsen & Danielsen, 2020). Bromley en Yazdanpanah (2021) stellen dat de school ouderbetrokkenheid verwacht, maar dat onderwijsassistenten deze rol bij een gebrek moeten invullen, wat ouders tegelijkertijd het gevoel geeft dat ze overbodig zijn.

Leerkrachten baseren hun perceptie van ouderbetrokkenheid voornamelijk op hun eigen herinneringen, zonder rekening te houden met de huidige situatie. Snell (2020) merkt ook op dat ouders en leerkrachten verschillende ideeën hebben over hoe ouders het beste betrokken kunnen zijn. Bromley en Yazdanpanah (2021) benadrukken dat leerkrachten het gebrek aan ouderbetrokkenheid eerder toeschrijven aan de ouders dan aan hun eigen aanmoedigingen.

Taalbarrières bij het maken van contact met ouders

Leerkrachten ervaren barrières bij het communiceren met ouders. Een belangrijke factor hierin is taal. De taalbarrière zorgt ervoor dat leerkrachten niet altijd kunnen overbrengen wat ze willen overbrengen, bijvoorbeeld tijdens een klassenbijeenkomst. Hierdoor wordt taal gezien als de grootste barrière voor het vormen van partnerschap met de ouder (Bendixsen & Danielsen, 2020; Bromley & Yazdanpanah, 2021; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Soutullo et al., 2016). Door de taalbarrière komen ouders bijvoorbeeld niet naar formele bijeenkomsten en zoeken ze geen toenadering over educatieve zaken (Bendixsen & Danielsen, 2020). Bovendien begrijpen ouders vaak schriftelijke informatie, zoals folders, e-

mails, huiswerk en informatie op de website niet goed genoeg (Bromley & Yazdanpanah, 2021; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Soutullo et al., 2016).

Cultureel responsief lesgeven

Cultuurverschillen. Niet alleen taal, maar ook cultuurverschillen spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van partnerschap (Bendixsen & Danielsen, 2020; Bromley & Yazdanpanah, 2021; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Soutullo et al., 2016; Tualaulelei, 2021). Dit leidt vaak tot onbegrip over het schoolsysteem, namelijk andere percepties op rollen binnen het onderwijs, en communicatieproblemen (Bendixsen & Danielsen, 2020; Bromley & Yazdanpanah, 2021; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Lee, 2021; Snell, 2018; Soutullo et al., 2016). De leerkracht heeft soms weinig kennis van de achtergrond, cultuur en ervaringen van de leerling, doordat leerkrachten het niet altijd als hun taak zien om ouders te stimuleren tot betrokkenheid. Op dit moment werd er dan ook op de school weinig verwezen naar culturele vieringen, vlaggen of multicultureel werk (Bromley & Yazdanpanah, 2021).

Educatie van leerkrachten. Leerkrachten benadrukken hierbij het belang van educatie. Leerkrachten geven aan dat ze vaak onvoorbereid zijn en geconfronteerd worden met grote culturele verschillen. Leerkrachten beseffen hierbij van tevoren vaak niet hoe verschillend het lesgeven aan een etnisch diverse klas kan zijn in vergelijking met een reguliere klas (Tualaulelei, 2021). Educatie van leerkrachten op het gebied van cultureel responsief lesgeven of multiculturalisme zou dan kunnen zorgen voor betere communicatie met ouders en kinderen (Gunnþórsdóttir et al., 2019). Bovendien geven leerkrachten aan dat educatie zou kunnen zorgen voor beter begrip van culturele en linguïstische achtergronden. Het leren van meerdere talen is hierbij cruciaal (Lee, 2021). Dit zou er bovendien voor kunnen zorgen dat ouders en kinderen zich meer welkom zullen voelen (Soutullo et al., 2016). Echter benoemen sommige leerkrachten dat educatie van leerkrachten vooral in de praktijk

plaatsvindt, omdat het niet mogelijk zou zijn onderwijs te ontwikkelen dat aansluit op de diversiteit van de praktijk (Tualaulelei, 2021).

Betrekken van ouders

Aanwezigheid. Een leerkracht geeft aan dat het van belang is dat ouders sociale activiteiten organiseren en positief over school moeten praten met hun kinderen (Aguayo & Dorner, 2017). Ook de school zelf zou de ouder meer moeten betrekken. Bromley en Yazdanpanah (2021) beschrijven dat ouders vaak enkel een toeschouwer zijn op de school en geen actieve rol toegeschreven krijgen, bijvoorbeeld bij een extracurriculair leesprogramma. Ook Bendixsen en Danielsen (2020) beschrijven een gebrek in het betrekken van ouders die onbekend zijn met het schoolsysteem en de schoolse activiteiten. Volgens Snell (2018) komen ouders wel naar feesten en activiteiten, maar niet naar de ouderschapsraad vergaderingen die juist cruciaal zijn voor het onderwijs van hun kinderen.

Educatie van ouders. Op enkele scholen worden ouders betrokken door het geven van een taalcursus (Lee, 2021; Soutullo et al., 2016). Dit versterkt niet alleen de taalvaardigheden van de ouders, en leidt dus tot betere communicatie, maar zorgt tegelijkertijd voor een betere band tussen ouder en leerkracht. Dit leidt uiteindelijk tot betere ouderbetrokkenheid.

Conclusie

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidde als volgt: *Wat is er bekend over de ervaringen van ouders en leerkrachten op scholen met cultureel diverse populaties met betrekking tot het stimuleren van ouderbetrokkenheid?* Uit de thematische analyse kwamen enkele belangrijke thema's naar voren.

De thema's waar de artikelen het meest over rapporteerden, waren het contact met en de informatieverstrekking aan ouders. Zowel leerkrachten als ouders beschrijven negatieve

ervaringen op het gebied van communicatie door het niet spreken of begrijpen van elkaars taal. Niet alleen bij mondeling contact, maar ook bij schriftelijk contact leken de ouders en leerkrachten elkaar onvoldoende te begrijpen.

Bovendien werd er veel gesproken over het onderwijs als deel van de ouderlijke rol. Leerkrachten en ouders beschrijven het onderwijs vaak op basis van hun eigen ervaringen en cultuur. De verwachtingen van het onderwijs van ouders zijn daardoor verschillend van die van de leerkrachten. Leerkrachten vinden het belangrijk dat ouders betrokken zijn. Dit zou zorgen voor de best mogelijke educatie van het kind. Ze zien ouderbetrokkenheid veelal als vanzelfsprekend en niet als deel van hun rol als onderwijzer. Ouders geven aan de verwachtingen van leerkrachten als veeleisend te zien en geven aan onbegrip te hebben over het schoolsysteem. Wederom wordt benoemd dat communicatie hierin een belangrijke factor is.

Vervolgens bespreken zowel de ouders en leerkrachten in hoeverre ouders aanwezig zijn op de school. Hierbij is het opvallend dat beiden aangeven dat ouders vooral bij feesten en activiteiten aanwezig zijn, maar niet bij educatieve bijeenkomsten zoals een ouderschapsraad. Er wordt bovendien beschreven dat ouders het ingewikkeld zouden vinden om thuis bezig te zijn met educatieve zaken, zoals huiswerk. Wel zouden ze praten met de kinderen over de ervaringen op school. De neiging van ouders tot het afzijdig houden van het onderwijs van hun kind, komt waarschijnlijk voort uit onzekerheid over de kennis van de taal, het schoolsysteem en afwijkende eigen ervaringen met het curriculum.

Tenslotte benoemen leerkrachten en ouders het belang van educatie van de leerkracht. Leerkrachten geven aan vaak onvoldoende voorbereid te zijn op de complexiteit van het lesgeven aan een cultureel diverse klas. Daarbij hebben ze niet altijd genoeg culturele en linguïstische kennis om cultureel sensitief les te geven. Ouders benoemen daarbij dat ze graag

zouden willen zien dat leerkrachten hun taal spreken en hebben zorgen over in hoeverre er met hun cultuur rekening wordt gehouden. Beide partijen streven dus naar meer competentere leerkrachten op het gebied van culturele en linguïstische responsiviteit.

Theoretische reflectie

Wat opvallend was aan de resultaten, was dat ouders en leerkrachten vooral spraken over onderdelen van *school-based* en *home-school conferencing* ouderbetrokkenheid, welke eerder zijn toegelicht in ‘ouderbetrokkenheid in het onderwijs’. Zo werd er bijvoorbeeld gesproken over vieringen (Aguayo & Dorner, 2017; Snell, 2018), vergaderingen (Aguayo & Dorner, 2017; Bendixsen & Danielsen, 2020) en het contact tussen ouder en leerkracht (Bendixsen & Danielsen, 2020; Bromley & Yazdanpanah, 2021; Colegrove & Krause, 2016; Gunnþórsdóttir et al., 2019; Lee, 2021; Snell, 2018). Uit onderzoek van Akkermans-Rutgers et al. (2021) en Akkermans-Rutgers (2021) bleek dat *home-based* ouderbetrokkenheid als enige een significant effect heeft op de prestatie van kinderen. Dit was enkel in kleine mate terug te vinden in artikelen van Bendixsen en Danielsen (2020), Lee (2021) en Vera et al. (2012). Deze bevindingen geven aanleiding om te veronderstellen dat juist een belangrijk deel van de ervaringen van ouders en leerkrachten nog niet goed in beeld is.

In de inleiding, onder ‘eerder onderzoek’, werd het verschil beschreven tussen de visies van ouders en leerkrachten op het onderwijs (Martinez & Velazquez, 2000). De resultaten bevestigen dat een dergelijk verschil bestaat. Op basis van eigen ervaringen hebben ouders en leerkrachten een andere kijk op het onderwijs, waarbij eigen normen en waarden een rol spelen. Gunnþórsdóttir et al. (2019) beschreven bijvoorbeeld het belang van discipline in het onderwijs. Echter wordt ook benadrukt dat ouders het onderwijs vooral zien als taak van de leraar, waarbij leren en instructie in hun beeld alsnog centraal staat.

Tenslotte werd in de inleiding onder ‘eerder onderzoek’ beschreven dat leerkrachten de ouders soms als afzijdig ervaren. Mogelijke verklaringen waren het verminderde zicht op het onderwijsstelsel (Smit et al., 2000), andere opvoedingsoriëntaties (Herweijer & Vogels, 2004; Pels, 2000), religieus-culturele factoren en de vaardigheden in de Nederlandse taal (Smit et al., 2007). Deze verklaringen waren terug te zien in de resultaten, bijvoorbeeld bij het onbegrip van informatie door de taal en bij de verschillende visies op het onderwijs met de bijbehorende verwachtingen. Hoewel de verklaringen zijn geschreven vanuit het oogpunt van de leerkrachten, blijken uit de resultaten ook mogelijke verklaringen vanuit het perspectief van de ouders, zoals de culturele en linguïstische responsiviteit van de leerkracht.

Discussie

Een eerste kanttekening is, is dat er geen sprake is van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit onderzoek is door één onderzoeker geschreven in een korte tijdsperiode. Hierdoor zijn de artikelen enkel door één onderzoeker gecontroleerd op het voldoen aan de inclusiecriteria. De kans bestaat dat hierbij fouten optreden; de onderzoeker is de ene keer nauwkeuriger dan de andere keer. Wanneer meerdere onderzoekers het selectieproces van de artikelen kunnen doorlopen, is er minder op kans op onjuistheden. De onderzoekers kunnen onderling de keuzes afstemmen, om zo de betrouwbaarheid te verhogen. Wanneer er sprake is van een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, wordt de kans kleiner dat de beoordeling door een bepaalde factor wordt beïnvloed (Gwet, 2014).

Een andere kanttekening die bij het onderzoek kan worden geplaatst, is de juist- of volledigheid van de zoektermen. In eerste instantie had dit onderzoek een ander onderwerp en lag de focus niet op ervaringen van ouders en leerkrachten, maar op methodes voor het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Voorafgaand aan de screening voor het eerste onderwerp zijn de zoektermen meerdere keren herzien. De zoektermen werden uitgebreid of ingekort,

zodat er een passend aantal artikelen in de databases werd weergegeven. Dit was belangrijk voor de haalbaarheid van het onderzoek. Het bleek dat deze artikelen vooral gericht waren op ervaringen en niet op methodes voor het stimuleren van ouderbetrokkenheid. De screening is na de verandering van het onderwerp opnieuw uitgevoerd, maar de zoektermen zijn niet veranderd. Wellicht hadden andere zoektermen de inhoud nog beter kunnen dekken. Uiteindelijk heeft de zoektocht passende artikelen opgeleverd voor het onderzoek. Hierdoor is er sprake van een zekere begripsvaliditeit, de artikelen geven antwoord op de onderzoeksvraag (Van Zwieten & Willems, 2004).

Vervolgens is er een ander punt dat opvalt. In de resultaten van het onderzoek kwamen vooral kwalitatieve fenomenologische onderzoeken voor. Dit is zichtbaar in Tabel B1. in Bijlage B.. Bij deze onderzoeken werd veelal gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews en focus-groepen. Het is een logische keuze van de onderzoeker om te kiezen voor fenomenologisch onderzoek, omdat zo niet enkel individuele ervaringen aan bod komen, maar ook de betekenis van een fenomeen bloot komt te liggen. De onderzoeker kiest hierbij vaak voor semi-gestructureerde interviews of observatie, omdat hij geen directe toegang heeft tot de ervaringen van mensen (Van der Meide, 2015). De beperking die hieruit voortkomt is dat er enkel op een bepaalde manier naar het fenomeen gevraagd wordt, waar andere onderzoeksmethoden wellicht andere informatie aan het licht kunnen brengen en er een minder grote rol is voor de onderzoeker. Zo zou een kwantitatief correlatieel onderzoek het verband kunnen aantonen tussen bijvoorbeeld taal en ouderbetrokkenheid (Gogtay & Thatte, 2017).

Een andere beperking van de studie zijn de relatief kleine steekproeven binnen de kwantitatieve onderzoeken, tevens weergegeven in Tabel B1. in Bijlage B.. Normaliter wordt er gekozen voor een zo groot mogelijke steekproef, om zo de power en de generaliseerbaarheid tot de populatie van het onderzoek te vergroten (Quéne, 2018). Binnen

de kwalitatieve onderzoeken wordt vaak bewust gebruik gemaakt van een kleine steekproef, zoals een steekproef van enkel vier vrouwelijke leerkrachten in het onderzoek van Bromley en Yazdanpanah (2021). Er wordt een afweging gemaakt tussen de grootte van de steekproef en de informatie die hieruit voorkomt. Er wordt namelijk gelet op de *information power*; dat houdt in dat hoe meer informatie er in de steekproef voortkomt, hoe kleiner de steekproef kan zijn (Malterud et al., 2016). Dit heeft ook mede geleid tot de keuze om het ene artikel niet zwaarder te laten wegen dan het andere.

Bij de zoekcriteria voor de artikelen was het beter geweest als er rekening was gehouden met de vergelijkbaarheid met de Nederlandse situatie. Bij het interpreteren van de resultaten moet rekening worden gehouden met het feit dat niet alleen de cultuur van herkomst van belang is, maar ook de cultuur in het nieuwe land. Wat in het ene land tot belemmeringen kan leiden, hoeft in een ander land met een andere context geen probleem te zijn. In Tabel B1. in Bijlage B. zijn de landen beschreven waarin de onderzoeken van de geïnccludeerde artikelen zijn uitgevoerd en hierin staan enkel twee Europese landen. Dit zorgt ervoor dat de bevindingen misschien niet één-op-één te vertalen zijn naar de Nederlandse situatie, zelfs wanneer er gescreend wordt op OESO-lidstaten. Dit heeft te maken met de culturele afstand die er tussen landen bestaat. De culturele afstand heeft dus invloed op de generaliseerbaarheid (Belot & Ederveen, 2012).

Suggesties voor vervolgonderzoek

Het valt op dat de artikelen uit de resultatensectie vooral belemmeringen identificeren. In de samenvattingen in Tabel C1. en C2. in Bijlage C. is te lezen dat de onderzoeken vaak waren gericht op de belemmeringen, in plaats van op de kansen of positieve ervaringen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten, vaak ten onrechte, lagere verwachtingen hebben van bepaalde groepen leerlingen (McGrady & Reynolds, 2013). Bovendien wordt er

tegenwoordig van leerkrachten verwacht dat ze zich strak aan het curriculum houden, waarbij er weinig ruimte over blijft voor aanpassingen in de lesmethode aan culturen van de kinderen in de klas (Sleeter, 2012). Het is dan logischer om te vragen naar waar leerkrachten tegen aan lopen, dan naar wat ze denken dat goed gaat. Het is dan voor de onderzoekers ook mogelijk passende aanbevelingen te doen voor leerkrachten of beleidsmakers. Aan de andere kant is het ook van belang om te vragen naar positieve ervaringen, want door te reflecteren op positieve ervaringen is het mogelijk deze te reproduceren (Benammar, 2005). In een vervolgonderzoek is het dus raadzaam om in te gaan op de positieve ervaringen van leerkrachten.

Daarnaast kan vervolgonderzoek zich richten op manieren voor het stimuleren van ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties. Dit kan bijvoorbeeld door middel van correlatief of experimenteel onderzoek. Uit de eerste screening op basis van het eerste onderwerp bleek dat het niet goed mogelijk was een kleinschalige systematische literatuurstudie uit te voeren naar op dit moment bekende methodes voor het stimuleren van ouderbetrokkenheid op scholen met cultureel diverse populaties. Wanneer er goede methodes bekend zijn en deze worden ingezet, zal dit positieve effecten hebben op de ouderbetrokkenheid.

Aanbevelingen voor de praktijk

De huidige studie heeft een aantal praktische implicaties. Ten eerste toonden de resultaten van dit onderzoek aan dat het van belang is om de communicatie tussen de school/leerkracht en de ouder te verbeteren. Uit voortgaand onderzoek blijkt dat goede communicatie kan zorgen voor een vertrouwensband tussen ouder en leerkracht. Dit heeft een positieve invloed op de ouderbetrokkenheid. Wanneer scholen bijvoorbeeld informatie in meerdere talen aanbieden, zullen de ouders zich waarschijnlijk meer verbonden voelen met en begrepen voelen door de school (LaRocque et al., 2011).

Een tweede relevante bevinding is de behoefte van ouders aan informatie over het schoolsysteem. Door onbegrip van ouders van het schoolsysteem kunnen ouders zich ondergeschikt en hulpeloos voelen in de begeleiding van de schoolloopbaan van hun kinderen (Marrero, 2016). Door meer informatie te verstrekken in diverse talen, kunnen het onbegrip en de eventueel negatieve gevoelens verminderd worden.

Tenslotte benadrukken de huidige bevindingen het belang van goede scholing voor leerkrachten. Wanneer leerkrachten opgeleid worden om cultureel responsief les te geven, kunnen ze zich vaak beter aanpassen aan een multiculturele klas. Bovendien blijkt dat een cursus een positieve invloed kan hebben op de multiculturele houding, waarden en overtuigingen van leerkrachten (Arsal, 2019). Dit kan ervoor zorgen dat het vertrouwen tussen ouder, leerkracht en leerling versterkt wordt.

Literatuurlijst

- *Aguayo, D., & Dorner, L. M. (2017). Assessing Spanish-speaking immigrant parents' perceptions of climate at a new language immersion school: A critical analysis using 'Thinking with theory'. *Education Policy Analysis Archives*, 25(112).
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2862>
- Akkermans-Rutgers, M. (2021). *Raising readers: Stimulating home-based parental literacy involvement in the first, second, and third grade* [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.193631765>
- Akkermans-Rutgers, M., Doornenbal, J., Kassenberg, A., Bosker, R., & Doolaard, S. (2021). Is the twig bent as the tree is inclined? Children and parents interacting with school-distributed literacy assignments. *Psychology in the Schools*, 58(2), 377-399.
<https://doi.org/10.1002/pits.22452>
- Akkermans-Rutgers, M., Doornenbal, J., Kassenberg, A., Doolaard, S., & Bosker, R. (2020). Implementeren en leren: De implementatie en de daaruit volgende lessen van een ouderbetrokkenheidsmodule ter stimulering van onderwijsondersteunend gedrag op leesgebied. *Pedagogiek*, 40(1), 119-143.
<https://doi.org/10.5117/PED2020.1.007.AKKE>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
<https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbakkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit Nijmegen.
https://www.researchgate.net/publication/258397302_Leraren_en_ouderbetrokkenheid

_een_reviewstudie_naar_de_effectiviteit_van_ouderbetrokkenheid_en_de_rol_die_ler
aren_daarbij_kunnen_vervullen

Belot, M., & Ederveen, S. (2012). Cultural barriers in migration between OECD countries.

Journal of Population Economics, 25(3), 1077-1105. <https://doi.org/10.1007/s00148-011-0356-x>

Benammar, K. (2005). *Reflectie als drijfveer van het leerproces*. https://reflectiesite.nl/wp-content/uploads/2016/05/Reflectie_als_drijfveer.pdf

*Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2020). Great expectations: Migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56(3), 349-364. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/03050068.2020.1724486>

Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 3030-3332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

*Bromley, J., & Yazdanpanah, L. K. (2021). Teachers' views of parental involvement in the schooling of low literacy refugee and migrant children: An Australian study. *TESL-EJ*, 25(2).

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1, 6th ed* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Brummer, R. J. M. (2008). Beoordeling van de kwaliteit en bruikbaarheid van wetenschappelijke literatuur. In M. Former-Boon & J. J. van Duinen (Red.), *Evidence based diëtetiek* (pp. 84-105). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-313-6567-8_5

Centraal Bureau voor de Statistiek (2022). *Bijgestelde veronderstellingen en resultaten voor geboorte, sterfte en migratie*. Centraal Bureau voor de Statistiek.

<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/kernprognose-2022-2070-door-oorlog-meer-migranten-naar-nederland/3-bijgestelde-veronderstellingen-en-resultaten-voor-geboorte-sterfte-en-migratie>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023). *Persoon met een migratieachtergrond*. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/persoon-met-een-migratieachtergrond->

*Colegrove, K. S.-S., & Krause, G. (2016). ‘Complicando algo tan sencillo’: Bridging mathematical understanding of Latino immigrant parents. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*.

Dao, T. H., Docquier, F., Maurel, M., & Schaus, P. (2021). Global migration in the twentieth and twenty-first centuries: The unstoppable force of demography. *Review of World Economics*, 157(2), 417-449. <https://doi.org/10.1007/s10290-020-00402-1>

Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid: Een casusspecifieke analyse. *Pedagogiek*, 36(3), 245-265. <https://doi.org/10.5117/PED2016.3.DENE>

Desforges, P. C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Nr. 433). DfES. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf

- Deslandes, R., Barma, S., & Massé-Morneau, J. (2016). Teachers' views of the school community support in the context of a science curricular reform. *Journal of Education and Learning*, 2(5). <https://doi.org/doi:10.5539/jel.v5n2p220>
- Deunk, M., Korpershoek, H., Hingstman, M., & Langeloo, A. (2020). *Bewust van je eigen blik: Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs*. GION onderwijs/onderzoek.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, 513-538. <https://doi.org/10.1023/A:1013132009177>
- Eccles, J. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In *Handbook of Adolescent Psychology*.
https://www.academia.edu/12846248/Schools_Academic_Motivation_and_Stage_Environment_Fit
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 1(74), 59-109.
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
<https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. In *Teachers College Press* (3de dr.). Teachers College Press.
- Gogtay, N., & Thatte, U. (2017). Principles of correlation analysis. *Journal of The Association of Physicians of India*, 65, 78-81.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

*Gunnþórsdóttir, H., Barillé, S., & Meckl, M. (2019). The education of students with immigrant background in Iceland: Parents' and teachers' voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 605-616. [http://dx.doi.org.proxy-](http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/00313831.2017.1415966)

[ub.rug.nl/10.1080/00313831.2017.1415966](http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/00313831.2017.1415966)

Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability* (Vol. 4). Advanced Analytics.

Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hingstman, M., Neitzel, A., & Slavin, R. (2022). Preventing special education assignment for students with learning or behavioral difficulties: A review of programs. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-32.

<https://doi.org/10.1080/10824669.2022.2098131>

Ince, D., & Kalthoff, D. (2020). *Opgroeien en opvoeden. Normale uitdagingen voor kinderen, jongeren en hun ouders*. NJI. <https://www.nji.nl/publicaties/opgroeien-en-opvoeden>

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 2(35), 202-218.

<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0013124502239392>

Keels, M., & Raver, C. C. (2009). Early learning experiences and outcomes for children of U.S. immigrant families: Introduction to the special issue. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 363-366. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.002>

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews* (Technical Report Nr. 1-26). Keele University.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=29890a936639862f45cb9a987dd599dce9759bf5>

- Klaassen, C., Smit, F., Driessen, G., & Vroom, X. (2005). Minority parents, integration and education in a changing society: The Netherlands as an example. In *Family-school community Partnerships Merging into Social Development* (pp. 373-389).
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 3(32), 465-491. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.3102/00028312032003465>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- *Lee, J. (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 13(1), 118-135. <https://doi.org/10.12807/ti.113201.2021.a07>
- Liu, Q., Çolak, F. Z., & Agirdag, O. (2021). Teachers' beliefs and practices in culturally diverse schools: An empirical study in Southwest China. *Teachers and Teaching*, 27(7), 672-695. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1987878>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>

- Marrero, F. A. (2016). Barriers to school success for Latino students. *Journal of Education and Learning, 5*(2), 180. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p180>
- Martinez, Y. G., & Velazquez, J. A. (2000). Involving migrant families in education. *ERIC Digest, 3*-17.
- McCollum, P. (1996). *Obstacles to immigrant parent participation in schools*. IDRA. <https://www.idra.org/resource-center/obstacles-to-immigrant-parent-participation-in-schools/>
- McGrady, P. B., & Reynolds, J. R. (2013). Racial mismatch in the classroom. *Sociology of Education, 1*(86), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0038040712444857>
- Mendez, L., & Knoff, H. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review, 28*, 448-466. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085977>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005, december 22). *Wet van 9 december 2005, houdende opnemings in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden; Ministerie van Justitie. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-678.html>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D., & Phinney, J. (2009). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. *Realizing the Potential of Immigrant Youth, 117*-158. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008>
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*, 126-135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>

- Onderwijsraad. (2007). *De verbindende schoolcultuur*. <https://docplayer.nl/13209092-De-verbindende-schoolcultuur-advies.html>
- Pameijer, N. (2012). *Samen Sterk: Ouders & School! Acco*.
- Pels, T. (2000). *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Van Gorcum.
- Pianta, R. (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. In *In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 494-529). John Wiley & Sons. <https://awspntest.apa.org/record/2006-03613-013>
- Prins, D., Wienke, D., & van Rooijen, K. (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Nederlands Jeugd instituut. http://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Ouderbetrokkenheid_in_het_Onderwijs.pdf
- Quéne, H. (2018, november 16). *De kansen van spreiding*. https://issuu.com/humanitiesuu/docs/oratie-hugo-quene_2017_totaal
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/ emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *The School Community Journal*, 2(28), 29-46.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 3(47), 562-584. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0042085911431472>
- Smit, F., Doesborgh, J., & Kessel, N. van. (2000). *Ouderparticipatie, een nieuw missie-statement?: Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*. Radboud Universiteit Nijmegen.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit*. ITS - Radboud Universiteit Nijmegen.

*Snell, A. M. S. (2018). Parent-school engagement in a public elementary school in southern Arizona: Immigrant and refugee parent perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 113-138.

Sofaer, S. (1999). Qualitative methods: What are they and why use them? *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1101-1118.

*Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226-240.
<http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/spq0000148>

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253-273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>

Thijs, A., Langberg, M., & Berlet. (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit: Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. SLO.
<https://www.slo.nl/publicaties/@4266/leren-omgaan/>

*Tualalelei, E. (2021). Professional development for intercultural education: Learning on the run. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 99-112.
<http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/1359866X.2020.1753168>

Van der Meide, H. (2015). Het onthullen van ervaringen: Fenomenologie als kwalitatieve onderzoeksbenadering; deel I van een tweeluik. *KWALON*, 20(1).
<https://doi.org/10.5117/2015.020.001.021>

Van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 47(13), 38-43. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>

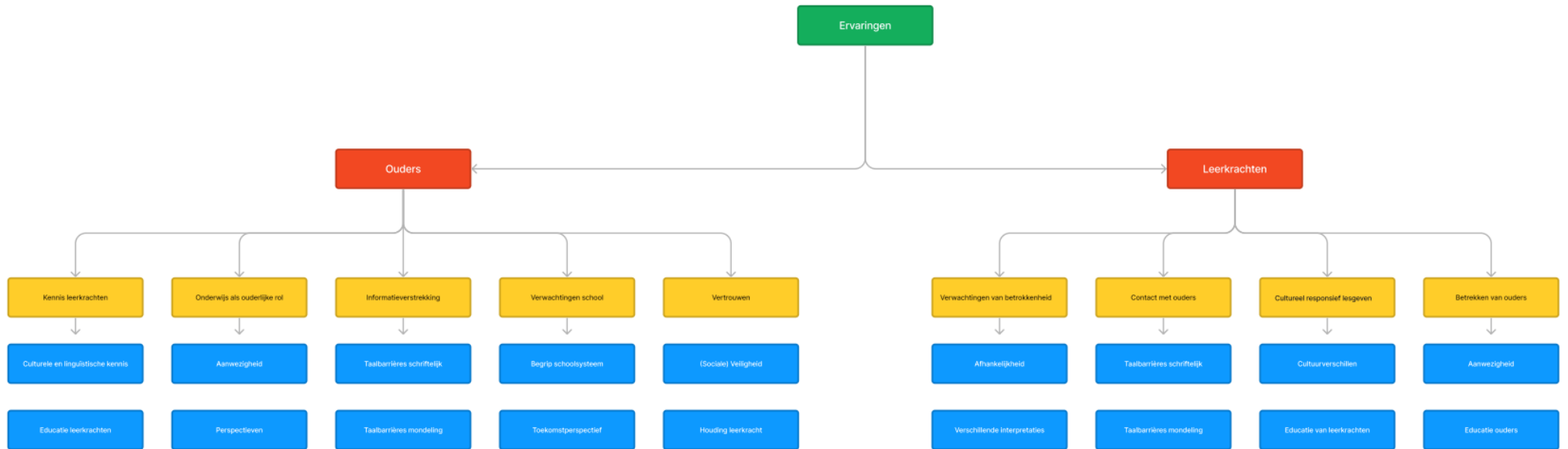
- *Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., Bartucci, G., & Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Verhagen, A., & Alessie, J. (2014). Reproduceerbaarheid. In A. Verhagen & J. Alessie (Red.), *Evidence based diagnostiek van het bewegingsapparaat* (pp. 15-26). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-0821-7_2

Bijlage A. Thematische analyse

Afbeelding A1.

Voorbeeld van een deel van de Uitwerking van de Thematische Analyse

83	Bendixsen en Danielsen (2020)	the school is dependent on the parents' contribution to their child's learning if they are to achieve the learning goals as completely as possible.	L: Afhankelijkheid
84	Bendixsen en Danielsen (2020)	difficult to obtain with the few hours set aside for that particular learning goal.	L: Afhankelijkheid, L: Verschillende
85	Bendixsen en Danielsen (2020)	Some of the parents we spoke with expressed surprise at how much children were expected to learn and showed anxiety about how this was supposed to	L: Verschillende interpretaties
86	Bendixsen en Danielsen (2020)	'Social training is very important for children – throw a party and so on'	L: Aanwezigheid
87	Bendixsen en Danielsen (2020)	must talk nicely about school at home	L: Aanwezigheid
88	Bendixsen en Danielsen (2020)	'We are dependent on having you folks with us'	L: Afhankelijkheid
89	Bendixsen en Danielsen (2020)	One teacher, Monica,4 interpreted her messages into English at the request of some parents, however, only occasionally	L: Taalbarrières mondeling, L: Con
90	Bendixsen en Danielsen (2020)	We should do homework that includes reading every day 354 S. BENDIXSEN AND H. DANIELSEN and work with different sounds. Give feedback to the child. N	L: Verschillende interpretaties
91	Bendixsen en Danielsen (2020)	One mother said that her son thought it was tiring to read and that it was difficult to make it into a fun situation.	L: Verschillende interpretaties
92	Bendixsen en Danielsen (2020)	Notably, during her talk, we observed that much of this information was not interpreted and how much of it was understood by the non-Norwegian-speaki	L: Taalbarrières mondeling, L: Con
93	Bendixsen en Danielsen (2020)	there was an interpreter present.	L: Contact met ouders, L: Taalbarri
94	Bendixsen en Danielsen (2020)	The parents started to discuss how difficult it is to understand the children's homework	L: Taalbarrières schriftelijk, L: Taal
95	Bendixsen en Danielsen (2020)	Anita, answered that parents need to be in control: 'It will be your job to go through it'.	L: Verschillende interpretaties
96	Bendixsen en Danielsen (2020)	A father asked about the homework, explaining that everyday life is busy in the afternoons and wondered if it would be possible to plan a little in advance	L: Verschillende interpretaties
97	Bendixsen en Danielsen (2020)	Parents wondered about their role; how often should they write a mark on the lesson's overview: every single day or every single reading lesson? They were	L: Verschillende interpretaties
98	Bendixsen en Danielsen (2020)	eanwhile, the interpreter was unable to follow, and commented that he was unable to translate the whole discussion about homework	L: Taalbarrières mondeling, L: Con
99	Bendixsen en Danielsen (2020)	father with a Polish background commented, somewhat humorously but also looking horrified, 'really?' (i.e. 'this is what is expected of us?') in relation to t	L: Verschillende interpretaties
100	Bendixsen en Danielsen (2020)	Parents should be engaged in the school	L: Verschillende interpretaties, L: /
101	Bendixsen en Danielsen (2020)	parents were not attending formal meetings	L: Contact met ouders, L: Taalbarri
102	Bendixsen en Danielsen (2020)	lack of contact to both language and culture	L: Taalbarrières, L: Cultureel respo
103	Bendixsen en Danielsen (2020)	ere and now, a lot is expected of parents' and he pointed out that not everyone could understand this. The school had initiated special programmes includ	L: Betrekken van ouders, L: Aanwe
104	Bendixsen en Danielsen (2020)	We are not good enough at inviting people in such a way that everyone feels it is equally natural to participate.	L: Betrekken van ouders, L: Aanwe
105	Bendixsen en Danielsen (2020)	My goal is to get parents more involved. Parents are resources, they just need guidance. (...) We have to get parents to understand that they need to chang	L: Aanwezigheid, L: Betrekken van
106	Bendixsen en Danielsen (2020)	'Many immigrant parents want their children to become a doctor. But they do not know what is needed to reach that aim'.	L: Verschillende interpretaties
107	Bendixsen en Danielsen (2020)	Several of the teachers, like Anne, promoted parenthood constructed as a role defined by its significance for the future of individual children and society a	L: Verschillende interpretaties
108	Bendixsen en Danielsen (2020)	Parents expressed that the school had great expectations concerning their role as parents and many experienced it as demanding	O: Verwachtingen school, O: Begrij
109	Bendixsen en Danielsen (2020)	They talked about the school's expectations as including an intense engagement with their child's education and in their daily interaction with their child	O: Verwachtingen school, O: Begrij
110	Bendixsen en Danielsen (2020)	Simultaneously, the parents also expressed great expectations of their children's future	O: Toekomstperspectief, O: Verwa
111	Bendixsen en Danielsen (2020)	They found it hard to understand the routines, the homework, the grades or lack of grades (in Norway, children are not graded before grade eight), and the	O: Begrip schoolsysteem, O: Verwa
112	Bendixsen en Danielsen (2020)	The anxiety of not being included in the employment market, a fear of segregation, and that the neighbourhood constellation would adversely affect integr	O: Toekomstperspectief
113	Bendixsen en Danielsen (2020)	Many of the parents we interviewed expressed satisfaction with their children's school. They articulated no complaints about the teachers or the organisati	O: Houding leerkrachten
114	Bendixsen en Danielsen (2020)	they did not understand the school system and, in particular, the expectation that they, as parents, should contribute to the teaching of their children.	O: Begrip schoolsysteem, O: Perso

Figuur A1.*Codeboom van de Thematische Analyse*

Bijlage B. Geïnccludeerde artikelen

Tabel B1.

Beschrijving van de Geïnccludeerde Artikelen

Auteur	Land	Type onderzoek	Steekproef	Afkomst
Aguayo en Dorner (2017)	Verenigde Staten	Kwantitatief; Descriptief onderzoek middels een enquête.	19 moeders	Ouders: Latijns-Amerikaans.
Bendixsen en Danielsen (2020)	Noorwegen	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels observaties en interviews.	45 ouders en 15 leerkrachten/professionals.	Leerlingen: Meer dan 60 verschillende nationaliteiten.
Bromley en Yazdanpanah (2021)	Australië	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels semi-gestructureerde interviews en observatie.	Vier vrouwelijke leerkrachten	Leerkrachten: Witte vrouwen, eentalig Engels sprekend. Leerlingen: 81% van de kinderen spreekt andere talen dan Engels thuis.
Colegrove en Krause (2016)	Verenigde Staten	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels een interview.	14 focus groepen met 55 immigrantenouders.	Ouders: De ouders kwamen uit Mexico, Peru, Guatemala, Chili, Venezuela en Honduras.
Gunnþórsdóttir et al. (2019)	IJsland	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels interviews.	Zes focus groepen met 38 leerkrachten van zes van de zeven scholen in Akureyri. Individuele interviews met 10 ouders.	Leerkrachten: Onbekend. Ouders: Europees.
Lee, J. (2021)	Zuid-Korea	Kwantitatief: Descriptief onderzoek middels een online enquête met meerkeuze vragen.	142 leerkrachten	Leerkrachten: Onbekend.
Snell, A.M. (2018)	Verenigde Staten	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels een semi-gestructureerd interview.	16 ouders, één leerkracht	Ouders: Meerderheid van de ouders uit de steekproef kwam uit Mexico en Spaanstalige landen. Anderen uit

				Irak, Democratische Republiek Congo, Sudan en Rusland. Leerlingen: Kinderen op de school zijn voor 86% Latijns-Amerikaans/Spaans, 6% Wit, 4% Afro-Amerikaans en 4% overig.
Soutullo et al. (2016)	Verenigde Staten	Kwalitatief: Fenomenologisch onderzoek middels een interview.	Vier focus groepen met 18 leerkrachten	Leerkrachten: Spaans (38.9%), <i>non-Hispanic White</i> (33.3%), <i>Hispanic Black</i> (16.7%) en 11.1% overig. Leerlingen: 67% Spaans of Latijns-Amerikaans, 23% <i>non-Hispanic Black</i> , 8% <i>non-Hispanic White</i> , 2% Aziatisch, <i>Native American</i> of <i>multiracial</i> .
Tualualelei, E. (2021)	Australië	Kwalitatief: Etnografisch onderzoek middels semi-gestructureerde interviews en observatie.	14 Teamleden en zeven moeders	Leerkrachten: Leerkrachten zijn <i>Anglo-Australian</i> en zijn allemaal eentalig, behalve één die spreekt Engels en Japans. Leerlingen: Binnen de leerlingen zijn 30 verschillende etniciteiten. 10% is Aboriginal en <i>Torres Strait Islander</i> en 10 % was Afrikaans. 50% van de leerlingen identificeert zich als <i>Pasifika (Samoa)</i> . 35% van de leerlingen heeft Engels als tweede taal of dialect.
Vera et al. (2012)	Verenigde Staten	Kwantitatief: Correlatieel onderzoek middels een enquête.	38 ouders	Ouders: 28 culturele achtergronden: 53% Mexicaans, 10% Verenigde Staten, 6% Oekraïens, 4% Japans, 3% Russisch, 3% Koreaans en 20% 22 overige landen met één tot drie participanten per land.

Bijlage C. Uitgebreid overzicht ervaringen

Tabel C1.

Overzicht Belangrijkste Relevante Uitkomsten over Ervaringen van Ouders

Auteur	Belangrijke relevante uitkomsten
Aguayo en Dorner (2017)	Ouderbetrokkenheid wordt beïnvloed door relationele macht en vertrouwen. Ouders tonen weinig relationele vaardigheden, maar hebben vertrouwen in de school en voelen zich in staat om vragen en problemen te bespreken. Ze zijn vooral betrokken bij feestelijke activiteiten en vieringen met hun kind, maar nemen minder deel aan andere schoolse activiteiten, zoals de ouderschapsraad vergaderingen. Tijd, kennis en taal worden gezien als barrières voor ouderbetrokkenheid. Er is ontevredenheid over het vermogen van het onderwijspersoneel om een veilige omgeving te creëren, en de school heeft beperkte middelen voor een responsief leerklimaat.
Bendixsen en Danielsen (2020)	Ouders geven aan de hoge verwachtingen van de school als veeleisend te ervaren. Tegelijkertijd geven ouders blijk van hoge verwachtingen van de toekomst van hun kinderen en familie, welke samengaan met een zekere hoop en angst over de integratie in de samenleving. Wanneer er gevraagd wordt naar hoe het is om een ouder te zijn in Noorwegen, geven ouders aan dat het lastig is om het schoolproces van hun kinderen te volgen. Dit zou voort kunnen komen uit een gebrek van het begrijpen van de Noorse taal, het onbekend zijn met het schoolsysteem en de specifieke rol die ouders wordt toegekend bij bijvoorbeeld het helpen met huiswerk. Ouders geven aan tevreden te zijn met de docenten, maar desalniettemin het schoolsysteem en de gebruiken niet te begrijpen. Zo zou een ouder de verantwoordelijkheid van de educatie van het kind bij de leerkracht leggen en heeft hij dus andere verwachtingen van leerkrachten en zijn rol als ouder dan de verwachtingen die de school van de ouder heeft. Ook zouden leerkrachten hoge verwachtingen uiten, die door ouders worden geïnterpreteerd als een gebrek aan competenties.
Colegrove en Krause (2016)	Ouders benoemen het belang van hun verantwoordelijkheid voor het ondersteunen van de leerkracht. Hierbij wordt open communicatie belangrijk gevonden. De ouders vinden het belangrijk niet alleen informatie te krijgen over het gedrag, maar ook over de academische voortgang en behoeften. Bovendien willen ouders informatie over methodes om thuis te kunnen helpen, bijvoorbeeld in de zomermaanden. Ouders gebruiken verschillende methodes om hun kinderen vaardigheden aan te leren, die soms afwijken van het curriculum en het lesplan dat door school gevolgd wordt. Ouders moeten weten waarom hun eigen ervaringen met en verwachtingen van het schoolsysteem uit het land van herkomst niet aansluiten op de verwachtingen van de school en het schoolsysteem in het nieuwe land. Hierbij is communicatie van groot belang.
Gunnþórsdóttir et al. (2019)	Ouder-leerkracht communicatie en begrip van het IJslandse schoolsysteem zijn beperkt. Ouders hebben negatieve opvattingen over het schoolsysteem en zien het als chaotisch en gebrek aan discipline, inclusief het ontbreken van huiswerk. Ze hebben ook kritiek op het gelijkheidsprincipe, gezien de ongelijke capaciteiten en kansen. Immigrantenuouders tonen voornamelijk een neutrale betrokkenheid bij school, met weinig proactieve interactie. Ze verwachten een gebalanceerde aanpak tussen begrip en discipline, vrijheid en controle, onafhankelijkheid en respect in het curriculum, vaak vergeleken met het schoolsysteem in het land van herkomst.

Snell, A.M. (2018)	Ouders zijn betrokken bij school door hun kinderen naar school te brengen en aanwezig te zijn op het schoolplein en bij schoolfeesten. Ze maken zich zorgen over pesten, de culturele responsiviteit van het personeel en taalbarrières. Ze willen dat er meer assistenten zijn en dat medewerkers Spaans spreken. De communicatie vindt nu voornamelijk plaats in het Engels (flyers, brieven, e-mails en telefoongesprekken), waardoor ouders soms niet goed op de hoogte zijn van normale en noodsituaties. Ze maken zich ook zorgen over religieuze voedingsnormen, de veiligheid van het speelplein en de sociale veiligheid op school. Ouders spreken positief over de leerkrachten en hun betrokkenheid. Ze begrijpen de obstakels en uitdagingen van leraren. Ouders zouden graag meer inzicht willen in hoe een dag verloopt.
Tualualelei, E. (2021)	Ouders zijn bezorgd over het niveau van culturele en linguïstische responsiviteit op de school, de houding van de school (tweetalig niet gezien als kracht), en het gebrek aan kennis over problemen in gemeenschap van de ouders. Ook zouden bezoeken aan het land van herkomst worden gezien als verzuim, waar ouders het belangrijk vinden voor de culturele verplichtingen en ontwikkeling. De school zou volgens de ouders de verantwoordelijkheid moeten nemen voor de voorbereiding van nieuwe leerkrachten door transparant te zijn over de realiteit van de multiculturele leerlingpopulatie. Zo zouden de leerkrachten beter voorbereid zijn.
Vera et al. (2012)	<p>Meest gerapporteerde ouderbetrokkenheid: Huiswerk monitoren en praten met kinderen over schoolervaringen.</p> <p>Minst gerapporteerde ouderbetrokkenheid: Gebruikmaken van gemeenschapsbronnen, zoals de bibliotheek.</p> <p>Meest voorkomende barrières: Taalbarrières, gebrek aan kennis over het Amerikaanse onderwijssysteem, terughoudendheid om zich te bemoeien met het werk van leraren en dagelijkse verantwoordelijkheden.</p> <p>Verbanden tussen aspiraties, barrières en betrokkenheid: Een uitnodigend schoolklimaat hangt samen met meer communicatie met leraren en kinderen, minder gebruik van gemeentelijke middelen en minder negatieve ervaringen op school. Ouders die zich ongemakkelijker voelen of minder bedreven zijn in de Engelse taalvaardigheid zijn minder geneigd om gebruik te maken van gemeentelijke middelen, te zorgen voor routines thuis, te lezen met hun kinderen of om te praten met hun kinderen over hun ervaringen op school. Het niet begrijpen van het Amerikaanse schoolsysteem correleert significant met het minder lezen met diens kinderen.</p> <p>Specifieke voorspellers voor betrokkenheid: Ouderlijk onderwijs, etniciteit, aspiraties en schoolklimaat lijken significante voorspellers te zijn van ouderbetrokkenheid.</p>

Tabel C2.*Overzicht Belangrijkste Relevante Uitkomsten over Ervaringen van Leerkrachten*

Auteur	Belangrijke relevante uitkomsten
Bendixsen en Danielsen (2020)	<p>Leerkrachten benadrukken het belang van partnerschap tussen school en ouders voor het leerproces van het kind. Leerkrachten vragen ouders om het huiswerk na te kijken of de kinderen te overhoren vanwege tijdgebrek in de klas, wat wijst op een zekere afhankelijkheid.</p> <p>Sommige ouders waren verrast over de hoeveelheid leerstof en toonden bezorgdheid tijdens ouder-leerkracht bijeenkomsten. Ouders vinden het moeilijk om lezen thuis leuk te maken voor hun kinderen. Er is onduidelijkheid over hoeveel informatie ouders begrijpen als ze geen Noors spreken tijdens bijeenkomsten. Leerkrachten benadrukken dat ouders sociale activiteiten moeten organiseren, positief over school moeten praten en hun moedertaal moeten gebruiken. De directeur constateert een gebrek aan ouderbetrokkenheid en schrijft dit toe aan taal, cultuur en onbekende factoren. De school zou moeten investeren in competentere leerkrachten om beter te kunnen omgaan met culturele verschillen en migrantengezinnen meer te betrekken.</p>
Bromley en Yazdanpanah (2021)	<p>De school ervaart minimale ouderbetrokkenheid en heeft extra personeel nodig om het gebrek aan ouderhulp op te vangen. Onderwijsassistenten worden belast met taken die normaal gesproken door ouders worden uitgevoerd, wat ouders de indruk geeft dat ze niet nodig of uitgenodigd zijn om te helpen in de klas.</p> <p>Hoewel de schoolomgeving gastvrij was en de leerkrachten vriendelijk, werd de communicatie belemmerd door taalbarrières. Er waren geen vertalers beschikbaar en er waren geen vertalingen van borden, flyers en andere informatie op school. De school legde ook geen verbanden met de culturele diversiteit, zoals culturele vieringen, vlaggen of het multiculturele werk van de kinderen. Op de schoolwebsite werd niet gesproken over ouderbetrokkenheid en er waren geen activiteiten waar ouders aan konden deelnemen.</p> <p>Ouders werden voornamelijk als toeschouwers uitgenodigd bij schoolactiviteiten. Er waren jaarlijks 15-minuten gesprekken waar ouders inzicht konden krijgen in de academische, sociale en emotionele ontwikkeling van hun kind, meestal met behulp van een vertaler. Leerkrachten schreven het gebrek aan betrokkenheid eerder toe aan tekortkomingen van de ouders dan aan hun eigen aanmoedigingen.</p> <p>Leerkrachten hadden hun perceptie van ouderbetrokkenheid voornamelijk gebaseerd op hun eigen herinneringen. Ze waren het erover eens dat het gebrek aan betrokkenheid vooral te wijten was aan lage geletterdheid van ouders in het Engels of hun moedertaal, een gebrek aan kennis over het schoolsysteem en de cultuur, emotionele problemen van ouders, verschillende behoeften en ander gedrag vanuit verschillende culturen. Leerkrachten suggereerden niet dat hun eigen percepties wellicht moesten veranderen om wederzijds begrip van ouderbetrokkenheid te bereiken. Bovendien vonden ze het niet passend bij hun taakbeschrijving om ouders aan te moedigen tot betrokkenheid, waardoor ze weinig kennis hadden van de achtergrond, cultuur en ervaringen van de kinderen.</p>
Gunnþórsdóttir et al. (2019)	<p>Leerkrachten geven aan dat ouders niet altijd begrijpen wat er besproken wordt. Wanneer tolken worden gebruikt is er niet genoeg tijd om op de details in te gaan. Nieuwsbrieven en e-mails zijn in het IJslands. Dat het mislukt om te communiceren met ouders, zou kunnen komen doordat er weinig aandacht voor multiculturalisme in de opleiding van leerkrachten is. Leerkrachten hebben bovendien weinig intervisie.</p>

-
- Lee, J. (2021) Bijna de helft van de leerkrachten meldt geen grote problemen te hebben in de communicatie met migrantenouders. Echter, naarmate leerkrachten meer ervaring hebben met multiculturele leerlingen, ervaren ze meer communicatieproblemen. De problemen doen zich vooral voor bij het communiceren via brieven, gesprekken, het verstrekken van informatie over huiswerk en het aankondigen van schoolactiviteiten. Leerkrachten geven aan dat communicatieproblemen voornamelijk voortkomen uit culturele verschillen, zoals verschillende percepties van de rol van de school. Slechts 20,4% van de leerkrachten ontvangt taalhelp. Taalhelp wordt voornamelijk ingezet bij gesprekken, telefoongesprekken en vertaalapps. Leerkrachten geven echter aan dat het gebruik van een vertaler niet altijd goed werkt vanwege gebrek aan vaardigheden of beschikbaarheid. Bovendien wordt een vertaler als ontoereikend beschouwd omdat lesgeven en begeleiden een continu proces is. Leerkrachten benadrukken dat het belangrijk is dat ouders Koreaans leren en dat leerkrachten zelf training krijgen in multicultureel onderwijs. Ze pleiten voor het spreken van meerdere talen en het vergroten van vaardigheden om culturele en taalkundige achtergronden beter te begrijpen. Opmerkelijk is dat leerkrachten weinig interesse tonen in professionele taalhelp. Dit kan te wijten zijn aan beperkte ervaring met dergelijke hulp of omdat ze zich ervan bewust zijn dat er onvoldoende financiële middelen beschikbaar zijn om professionele hulp in te schakelen.
-
- Snell, A.M. (2018) Volgens de leerkracht is er weinig opkomst bij bijeenkomsten zoals vergaderingen, maar komen ouders wel naar feesten en optredens van de kinderen. Ook zouden ze begeleiding bieden bij excursies. De leerkracht geeft aan dat ouderbetrokkenheid een van de lastigste dingen is. Ze vindt net als de ouders dat de leerkrachten werkelijk geven om de kinderen. Ook merkt ze de dankbaarheid van de ouders en valt het haar op dat de kinderen vaak een groot netwerk hebben om op terug te vallen. Ouders zien de leraar echter wel soms teveel als professional, waar de leerkracht het meer als een partner wil zien. Het geven van haar mobiele telefoonnummer was een van de meest werkzame methodes voor het onderhouden van communicatie. De leerkracht en de ouders zouden verschillende ideeën hebben over hoe ouders het beste betrokken/behulpzaam kunnen zijn.
-
- Soutullo et al. (2016) Barrières voor ouderbetrokkenheid worden voornamelijk veroorzaakt door het ongeschikte schoolbeleid en -praktijken om contact te leggen met ouders, het gebrek aan middelen of zichtbare betrokkenheid bij gezinnen, en systemische obstakels zoals armoede. Drie belangrijke thema's belemmeren het vormen van partnerschappen met migrantenfamilies: taal en cultuur, middelen of ondersteuning bij gezinnen, en gezinnen zonder papieren. Vertaling van informatie en huiswerkmaterialen is beperkt, waardoor ouders moeite hebben met het begrijpen van de tekst. Het gebruik van kinderen als tolken kan leiden tot miscommunicatie. Gebrek aan toegang tot middelen en kennis van de Engelse taal ontmoedigt ouders om te helpen met huiswerk. Het geven van een training Engels helpt hierbij en versterkt tevens de band tussen school en ouder. Registratie en achtergrondcontroles kunnen een obstakel vormen voor ouders zonder officiële documenten om vrijwilligerswerk op school te doen.
-
- Tualalelei, E. (2021) Leerkrachten voelen zich onvoorbereid en geconfronteerd met grote verschillen tussen de culturen. Leerkrachten beseffen soms van te voren niet dat het lesgeven aan een cultureel diverse klas zo verschillend kan zijn van reguliere klassen. Leerkrachten leren vooral hoe ze cultureel responsief les moeten geven terwijl ze aan het werk zijn, in plaats van door middel van educatie. Zo wordt er benoemd dat er weinig informatie in de opleiding van leerkrachten zit, maar dat deze ook niet aan zal sluiten op de praktijk. De praktijk is namelijk te verschillend per school. De leerkrachten zijn positief over een professionele ontwikkelingstraining die ze onlangs hadden gehad, maar er is onduidelijkheid over hoe het herhaald zal worden.
-