



TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN TUSSEN SCHOLEN EN OUDERS.

EEN ONDERZOEK NAAR PRODUCTIEVE INTERVENTIES VOOR THUISBETROKKENHEID

Annelies Jehoul, Sofie Beunen & Nore Hamers
Kris Van den Branden, Mariet Schiepers, Reinhilde Pulinx,
Ruben Vanderlinde & Wendelien Vantieghem



TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN TUSSEN SCHOLEN EN OUDERS

Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid.

Auteurs

Annelies Jehoul (CTO, KU Leuven)
Sofie Beunen (SDL, UGent)
Nore Hamers (UCLL)

Coördinatie

Mariet Schiepers (CTO, KU Leuven)
Annelies Jehoul (CTO, KU Leuven)

Promotoren

Kris Van den Branden (KU Leuven)
Reinhilde Pulinx (UCLL)
Mariet Schiepers (CTO, KU Leuven)
Ruben Vanderlinde (UGent)
Wendelien Vantieghem (SDL, UGent)

Gelieve naar het rapport te refereren als:

Jehoul, A., Beunen, S., Hamers, N., Schiepers, M., Van den Branden, K., Pulinx, R., Vanderlinde, R. & Vantieghem, W. (2023). Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders. Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	3
INLEIDING	5
1. PROBLEEMSTELLING EN THEORETISCH KADER	7
1.1 Ouderbetrokkenheid & ontwikkelingsondersteunende interacties	7
1.2 Taalcompetenties bevorderen via ouderbetrokkenheid	8
1.3 Het potentieel van ouderondersteuningsprogramma's	9
1.4 Onderzoeksdoelen en -vragen	11
2. LITERATUURSTUDIE	13
2.1 Methodologie	13
2.1.1 Selectie databanken en zoekacties	15
2.1.2 Screening abstract en titel	16
2.1.3 Screening volledige tekst	17
2.1.4 Beschrijving ingesloten artikels	19
2.1.5 Analyse en synthese	21
2.2 Resultaten	22
2.2.1 Effectieve ouderbetrokkenheidsprogramma's	22
2.2.2 Succesfactoren voor effectieve ouderbetrokkenheidsprogramma's	27
2.3 Conclusie literatuurstudie	36
3. CARTOGRAFIE	39
3.1. Methodologie	39
3.1.1. Online bevraging	40
3.1.2. Focusgroepen	40
3.1.3. Codering & analyse	43
3.2. Resultaten	44
3.2.1. Types programma's om thuisbetrokkenheid te verhogen	44
3.2.2. Succesfactoren voor effectieve thuisbetrokkenheidsprogramma's	45
3.3. Conclusie	52
4. DELPHI-STUDIE	54
4.1. Methodologie	54

4.2.	Resultaten	56
4.2.1.	Succesfactoren	56
4.2.2.	Type programma's die het meest effectief zijn in Vlaamse context	59
4.2.3.	(Type) programma's met het meeste potentieel voor herontwerp	60
4.2.4.	Concrete programma's voor herontwerp	61
4.3.	Conclusie	63
5.	<u>CONCLUSIE & DISCUSSIE: NAAR DUURZAME, TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN TUSSEN SCHOLEN EN OUDERS</u>	65
5.1	Overzicht van de ontwerpprincipes: een model voor taalkrachtige partnerschappen	65
5.1.1	Stappen naar een model voor taalkrachtige partnerschappen	66
5.1.2	Een model voor taalkrachtige partnerschappen	72
5.2	Overzicht van types van interventies	78
5.2.1	Stappen naar een overzicht van types interventies	78
5.2.2	Types van interventies: een overzicht	79
	<u>REFERENTIES</u>	83
	<u>ABSTRACT</u>	87
	<u>SAMENVATTING</u>	89
	<u>BIJLAGEN</u>	95

INLEIDING

Het academisch succes en het welbevinden van leerlingen wordt ten dele bepaald door de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen (oa. Jeynes, 2012; Ma et al., 2016). Hierbij blijkt met name de thuisbetrokkenheid van ouders van relatief groot belang te zijn: ouders die interesse tonen in het schoolleven van hun kinderen en die positieve verwachtingen koesteren met betrekking tot hun schools welslagen blijken een positieve impact te hebben op het schools welbevinden, de betrokkenheid en het schoolsucces van hun kinderen (o.a. Jeynes, 2005; Kim et al., 2022). Voor jonge kinderen hebben daarnaast de kwantiteit en kwaliteit van ontwikkelingsondersteunende interacties een duurzame en sterke impact op hun sociale, intellectuele, fysieke en emotionele ontwikkeling, inclusief die op school (Boonk et al., 2018).

Om schoolsucces te bevorderen, is inzetten op de combinatie van thuisbetrokkenheid en taalontwikkeling dan ook een mogelijk krachtige hefboom: voldoende kwaliteitsvolle interactiekansen in de leef- en leeromgeving zijn immers van cruciaal belang voor de taalontwikkeling in het algemeen en van het Nederlands als schooltaal in het bijzonder. Zowel de algemene taalontwikkeling als de schooltaalontwikkeling dragen namelijk bij aan algemeen schoolsucces (Grøver et al., 2019; Jeynes, 2018). Het schoolse register van het Nederlands kan in de eerste plaats op school ontwikkeld worden, maar toch kunnen ook buitenschoolse partners significant bijdragen tot de ontwikkeling van taalcompetenties. Met name ouders hebben een sterke invloed op de snelheid waarmee jonge kinderen hun linguïstisch repertoire ontwikkelen en uitbreiden (Grøver et al., 2019).

Om meer inzicht te krijgen in deze potentieel krachtige combinatie van thuisbetrokkenheid en taalontwikkeling, formuleerde het Departement Onderwijs en Vorming een OBPWO-oproep (onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek), met de focus op de thuisbetrokkenheid van ouders bij het leren en de onderwijsloopbaan van hun kind, met bijzondere aandacht voor de taalverwerving van het kind. Binnen dit onderzoek wordt dit verder vertaald in twee doelstellingen. Dit onderzoek brengt vooreerst strategieën of programma's in kaart en concretiseert welke kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden in de (internationale) literatuur worden genoemd als effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek bij taalverwerving, voor de doelgroep van basisschoolleerlingen. Een tweede doelstelling is om een cartografie op te maken van reeds bestaande praktijken in Vlaanderen en in gelijkaardige onderwijssystemen om thuisbetrokkenheid te realiseren en te ondersteunen, hoe ze tot stand kwamen, wat hun kenmerken zijn en welke rol de verschillende betrokken actoren opnemen in elk van deze praktijken. Vertrekkende van de inzichten uit de literatuurstudie en de cartografie wordt als derde doelstelling nagegaan hoe een herontwerp van bestaande Vlaamse praktijken en de begeleiding naar meer effectieve praktijken vorm kan krijgen.

In dit wetenschappelijk rapport wordt het opzet van de eerste fase van het onderzoek beschreven, evenals de belangrijkste resultaten. Het eerste hoofdstuk bespreekt de doelstellingen en onderzoeksvragen van dit project. Het tweede hoofdstuk zoomt in op de literatuurstudie, waarbij de methodologie van de systematische literatuurstudie wordt toegelicht en de internationale inzichten

over thuisbetrokkenheid worden besproken; daarbij wordt beschreven welke rol hierbij is weggelegd voor respectievelijk ouders, school en externe actoren en de impact van thuisbetrokkenheid op onder andere de taalcompetenties van de kinderen. In een derde deel wordt vervolgens de methodologie en de resultaten van de cartografie besproken, waarbij belangrijke succesfactoren en valkuilen van bestaande interventies rond ouderbetrokkenheid en thuisbetrokkenheid in Vlaanderen in het bijzonder worden getoond. Een vierde hoofdstuk rapporteert over de aanpak en de resultaten van de Delphi-studie, waarin de resultaten van de literatuurstudie en cartografie samengebracht worden en door experts beoordeeld, om tot een finaal overzicht van succesfactoren te komen. Dit hoofdstuk bespreekt ook welke concrete praktijken potentieel hebben voor herontwerp en aan welke voorwaarden ze moeten voldoen. Zo komen we in hoofdstuk 5 tot een nieuw en samenvattend model van thuisbetrokkenheid met focus op taalontwikkeling. Tot slot worden de beleidsaanbevelingen die interventies rond thuisbetrokkenheid kunnen faciliteren, geformuleerd.

Dit rapport is een tussentijds rapport waarin we rapporteren over de eerste fase van het OBPWO-project 'Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders'. De conclusie en discussie in hoofdstuk 5 vormen dan ook slechts een tussentijdse conclusie van de eerste deelstudies (literatuurstudie, cartografie en Delphi-studie). Na de tweede fase, die afloopt in het najaar van 2024 bundelen we deze resultaten met de resultaten van de vierde studie, namelijk het experiment waarin we deze inzichten in scholen implementeren. In het eindrapport, dat in het najaar van 2024 aan de stuurgroep voorgelegd wordt, presenteren we de definitieve conclusie met bijhorend model voor taalkrachtige partnerschappen en beleidsaanbevelingen.

1. PROBLEEMSTELLING EN THEORETISCH KADER

1.1 Ouderbetrokkenheid & ontwikkelingsondersteunende interacties

Ouderbetrokkenheid is een multi-dimensioneel construct (Jeynes, 2018). Bakker et al. (2013) onderscheiden drie vormen van ouderbetrokkenheid: thuisbetrokkenheid, contact met de school en betrokkenheid op school. Meta-analyses van de impact van ouderbetrokkenheid geven aan dat ouderbetrokkenheid een impact heeft op het academisch succes en welbevinden van leerlingen (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Kim, 2022), maar dat de diverse vormen van ouderbetrokkenheid een differentieel effect hebben. Vooral de thuisbetrokkenheid van ouders blijkt van relatief groot belang te zijn. Daarbij blijken vooral interesse in het schoolleven en het koesteren van positieve verwachtingen met betrekking tot het schools welzijn een positieve impact te hebben op het schools welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen, ongeacht hun leeftijd (Boonk et al., 2018; Jeynes, 2005; Wilder, 2014; Kim et al., 2022). Effectieve ouderbetrokkenheid verschilt voor verschillende leeftijden: waar het voor oudere kinderen belangrijk is om hoge verwachtingen te combineren met aanmoediging bij schoolse taken en lof voor resultaten, is het bij jonge kinderen ook effectief om in te zetten op gemeenschappelijke activiteiten als spel of (voor)lezen (Boonk et al., 2018).

Ook de kwantiteit en kwaliteit van ontwikkelingsondersteunende interacties die jonge kinderen tijdens de eerste levensjaren met hun ouders aangaan, hebben een duurzame en sterke impact op hun sociale, intellectuele, fysieke en emotionele ontwikkeling, inclusief die op school (Keating, 2012). Ontwikkelingsondersteunende interacties zijn onder meer: praten tegen baby's met eenvoudig taalgebruik en veelvuldig oogcontact; dagelijks voorlezen uit kwaliteitsvolle kinderboeken met aandacht voor een positieve weergave van eigen identiteit, thuistaal en cultuur; met kinderen spreken over wat er werd voorgelezen, met aandacht voor klank, taalelementen en betekenis; uitstapjes in de omgeving van het kind die de woordenschat kunnen uitbreiden; aanbieden van ervaringen met een veelheid aan voorwerpen, materialen en instrumenten en een rijk taalaanbod bieden rond die ervaringen.

Ontwikkelingsondersteunende interacties tussen ouder en kind maken letterlijk een diepe indruk en vormen het lerend brein (Center on the Developing Child, 2016; World Bank Group, 2018). Een responsieve, sensitieve en warme band tussen kind en ouder leidt tot emotionele binding en draagt bij tot een gezonde ontwikkeling tijdens de eerste levensjaren (Winston & Chicot, 2015). Specifiek met betrekking tot taalverwerving toont sociolinguïstisch onderzoek aan dat de kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod en interactiekansen die ouders aanbieden een impact hebben op de snelheid waarmee kinderen taalcompetenties ontwikkelen, de motivatie van kinderen om talen te leren en hun talig competentiegevoel (Grøver et al., 2019). Ouders blijken ook een belangrijke rol te spelen in de vroege ontwikkeling van (ontluikende) geletterdheidscompetenties en de motivatie van hun kinderen om te

leren lezen en schrijven. De in het Vlaams onderwijs systematisch vastgestelde samenhang tussen de socio-economische achtergrond van leerlingen en hun onderwijssucces (inclusief hun prestaties op taaltoetsen) wordt gedeeltelijk verklaard vanuit de kwantiteit en kwaliteit van interacties die kinderen thuis aangaan met hun ouders: kinderen die vaker in relatief weinig kwaliteitsvolle interacties worden betrokken, dreigen hun schoolloopbaan te starten met een geringere woordenschat, een lager niveau aan mondelinge taalvaardigheden (receptief en productief), een lagere graad van vertrouwdheid met geschreven taal, en een minder sterk ontwikkeld metalinguïstisch bewustzijn.

1.2 Taalcompetenties bevorderen via ouderbetrokkenheid

Taalcompetentie Nederlands is een belangrijke voorwaarde voor schoolsucces. Nederlands is immers de officiële instructietaal voor het hele curriculum. Daarnaast neemt de ontwikkeling van taalcompetenties Nederlands ook een centrale plaats in in de eindtermen.

De term “taalcompetentie” dekt hierbij een complexe lading. In haar visietekst “Iedereen Taalcompetent” definieert de Nederlandse Taalunie (2017, p. 13) taalcompetentie als “het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat: (a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt; (b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden; (c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld”. Deze definitie is inhoudelijk verwant met hedendaagse omschrijvingen van het begrip “geletterdheid”, dat in het Plan Geletterdheid van de Vlaamse overheid wordt omschreven als het geheel van “competenties om informatie te verwerven, verwerken en gericht te gebruiken”. Dit betekent met taal, cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan en gebruik kunnen maken van ICT en multimedia.” De term “competentie” is van belang: het gaat hierbij dus zowel om wat mensen weten over taal/geletterdheid, wat ze met taal/informatie kunnen doen, als wat ze erbij voelen en hoe gemotiveerd ze zijn om talen/informatie te gebruiken en te leren. De bovenstaande definitie van de Nederlandse Taalunie impliceert dat taalcompetenties mensen in staat stellen om in de verschillende omgevingen waarin ze zich bewegen relevante doelen te bereiken.

In dit verband is het essentieel te benadrukken dat de talige eisen die de schoolse omgeving stelt gedeeltelijk verschillen van de thuisomgeving: leren en participeren op school vereist met andere woorden de ontwikkeling van typische “schoolse” taalcompetenties en een schools linguïstisch repertoire (Schleppegrell, 2004). Taal op school is niet alleen een middel voor communicatie, maar kan ook een doel op zich zijn (bv. vaktermen, leren over taal). Deze schooltaal is daardoor vaak abstracter dan de taal die in de thuisomgeving gesproken wordt. Elk kind dat naar school gaat, moet zich dus een nieuw taalregister eigen maken. Hierbij zijn er echter verschillen tussen leerlingen met laagopgeleide ouders en/of een andere thuistaal. Sociolinguïstisch onderzoek toont namelijk aan dat de socio-economische achtergrond van ouders een impact heeft op de mate waarin het thuistaalgebruik (qua functionaliteit en doelen, en bijgevolg qua register) aansluit bij het schooltaalgebruik. Hoger opgeleide ouders hebben sterker de neiging om in hun taalgebruik functies en vormen te integreren die in schoolse opleidingscontexten veelvuldig voorkomen. Dit leidt voor gezinnen met een lagere socio-

economische status of een andere thuistaal tot een grotere kloof tussen taalgebruik thuis en op school, die negatieve gevolgen heeft voor de kinderen: zij presteren systematisch zwakker op school, veranderen vaker van school, belanden sneller in de B-stroom, ... (o.a. Schleppegrell, 2004; Leseman, Henrichs, Blom, & Verhagen, 2019).

Hoewel schoolse registers van het Nederlands voornamelijk op school gestimuleerd worden, kunnen buitenschoolse partners toch ook significant bijdragen tot de ontwikkeling van taalcompetenties van (jonge) kinderen (Hoff, 2006). Met name hebben ouders een sterke invloed op de snelheid waarmee hun kinderen hun linguïstisch repertoire ontwikkelen en uitbreiden (Grøver et al., 2019). Dat geldt niet alleen voor de ontwikkeling van de moedertaal (of moedertalen in het geval van tweetalig opgevoede kinderen), maar ook voor de additionele talen en taalvariëteiten die jonge kinderen verwerven, bijvoorbeeld de schooltaal wanneer die verschilt van de courante thuistaal/-talen. Aangezien de kloof tussen thuistaal en schooltaal echter groter is voor lager opgeleide ouders of ouders met een andere thuistaal, is het belangrijk om bij elke ingreep in thuisbetrokkenheid stil te staan bij wat van ouders kan en mag verwacht worden bij het ondersteunen van de ontwikkeling van de specifieke taalcompetenties Nederlands die voor schools functioneren en leren van belang zijn. Deze vraag kadert in een bredere vraagstelling rond wat er algemeen van ouders kan en mag verwacht worden, bij het ondersteunen en het bevorderen van het schools welbevinden en het welslagen van hun kinderen op school en welke bijdrage ouders (*alle* ouders) daartoe kunnen leveren? Deze studie gaat na op welke manier ook lageropgeleide en anderstalige ouders gestimuleerd kunnen worden om bij te dragen aan de schoolse en talige ontwikkeling van hun kinderen.

1.3 Het potentieel van ouderondersteuningsprogramma's

Aangezien ouderbetrokkenheid een impact heeft op academisch succes én de taalontwikkeling van kinderen, werden in veel landen ouderondersteuningsprogramma's en -projecten opgezet, die veelal focussen op ouders met een laag SES-profiel (o.a. Jeynes, 2012; He & Thompson, 2022; Kim, 2022). Deze programma's hebben vaak een positieve impact op de betrokkenheid van de ouders, de leerresultaten van de kinderen en in het bijzonder hun taalcompetenties. Het gaat hier echter veelal om een correlatieve samenhang; er wordt geen empirisch uitsluitsel gegeven over directe causale verbanden. Causale paden zijn bij thuisbetrokkenheid van zeer diverse aard, afhankelijk van welke aspecten van thuisbetrokkenheid worden bespeeld en hoe die connecteren met processen van taalontwikkeling. Meta-analyses tonen aan dat niet alle programma's even positieve effecten hebben (Mattingly et al., 2002; Jeynes, 2012). Dit heeft mogelijk te maken met de wijze waarop ouderbetrokkenheid gedefinieerd en gerealiseerd wordt. Projecten die wel relatief veel positief potentieel hebben, zijn (1) projecten die inzetten op het stimuleren van geletterdheid in gezinnen door ouders te sensibiliseren om veelvuldig thuis voor te lezen, en (2) programma's waarbij de (informele) banden tussen school- en thuisomgeving worden versterkt (Brooks-Gunn & Markman, 2005; Castro et al., 2015; Wilder, 2013; Jeynes, 2012).

Een synthese van de World Bank Group (2018) geeft aan dat bij de ontwikkeling van ouderondersteunings- en gezinsprogramma's met een hele reeks aan factoren moet rekening gehouden worden om de kans op positieve effecten te verhogen: (a) de multidimensionaliteit van de programma's, i.e. de mate waarin zij diverse noden van jonge kinderen integreren, zijnde "nutrition, care, stimulation, nurturing, and protection"; (b) de mate waarin de programma's zijn aangepast aan de leeftijd van de kinderen in kwestie; (c) de mate waarin het stimuleren van bepaalde intellectuele competenties hand in hand gaat met de aandacht voor de emotionele behoeften van zowel ouders als kinderen; (d) de mate waarin de kwaliteit van de interacties tussen ouders en kinderen centrale aandacht krijgen in de programma's.

In dit verband vormen "family literacy" programma's een interessante case. Familiegeletterdheidsprogramma's hebben als doel om de kwantiteit en kwaliteit van de geletterdheidservaringen van gezinnen te verhogen. Ze sluiten sterk aan bij de doelstellingen en acties binnen het Leesoffensief, dat recent door de Vlaamse regering werd gelanceerd. Binnen de meeste van dergelijke programma's nemen het voorlezen aan kinderen en het stimuleren van ouder-kind-interacties rond en over teksten en boeken (op papier en digitaal) een centrale plaats in. De beschikbare meta-analyses naar de effecten van dergelijke programma's suggereren opnieuw dat de resultaten gemengd zijn en de programma's aan een aantal voorwaarden moeten voldoen om optimale effecten te ressorteren (Fikrat-Wevers, Van Steensel & Arends, 2021; Morgan & O'Donnell, 2016; Sénéchal & Young, 2008). De meta-analyses bevestigen de positieve effecten van voorlezen, waaronder de vergroting van de woordenschat van de kinderen, een grotere vertrouwdheid met geschreven taal, een toename van metalinguïstisch bewustzijn (bv. rond de structuur van verhalen en de functies van geschreven taal) en een hogere taalleermotivatie. Ook voor de ouders kunnen de programma's positieve effecten hebben, maar zowel voor ouders als voor kinderen is de kans op positieve effecten groter als de ouders coaching, training en/of ondersteuning krijgen.

Een aantal programma's hebben echter behoorlijk wat kritiek gekregen, en dit om diverse redenen: (a) de meest kwetsbare ouders worden in sommige programma's niet of onvoldoende bereikt, waardoor de kloof tussen hen en de wel bereikte ouders groter wordt; (b) in sommige programma's krijgen ouders het gevoel dat hun normen, waarden, opvoedingspatronen en taalpraktijken niet naar waarde worden geschat en zij autonomie verliezen op het vlak van opvoeding; (c) sommige programma's vereisen de inzet van competenties die ouders onvoldoende beheersen; (d) sommige programma's geven ouders niet het gevoel dat zij zelf er beter van worden (Fikrat-Wevers, Van Steensel & Arends, 2021; Morgan & O'Donnell, 2016; Sénéchal & Young, 2008).

Om bovenstaande opmerkingen op te vangen kan het lonend zijn om meer bruggen te bouwen tussen de schoolwereld en de buitenschoolse leef- en leeromgeving (Van den Branden, 2022). Meer bruggen tussen scholen en ouders kunnen leiden tot (a) door schoolpersoneel en ouders gedeelde doelstellingen, wat het minder waarschijnlijk maakt dat alle verantwoordelijkheid bij één partij komt te liggen; (b) een grotere kans dat interacties in de school en buiten de school op elkaar afgestemd geraken; (c) sterkere netwerken en (informele) banden tussen ouders en schoolteamleden die makkelijker kunnen uitmonden in coaching en ondersteuning van ouders op een schoolnabije manier. Van den Branden (2022) heeft het in dit verband over het "globaliseren" van onderwijs door de muren van de school te doorbreken en het creëren van multidimensionele "pedagogical spaces", waarin kinderen en jongeren in diverse omgevingen en situaties worden gestimuleerd in de ontwikkeling van relevante competenties. In zulke netwerken kunnen brugfiguren of mediërende experts een belangrijke rol spelen. Brugfiguren kunnen de netwerken en banden tussen bijvoorbeeld ouders en

schoolteamleden zowel praktisch als inhoudelijk faciliteren; evenzeer kunnen ze ingezet worden als inhoudelijke experts die ouders en/of leraren coachen, taalvoedende interactiepatronen demonstreren, voorleessessies begeleiden, e.d. Ook kunnen zij (tijdelijk) optreden als tutor van bepaalde kinderen of ouders. In de meta-analyses van Dietrichson et al. (2017) en Shenderovich et al. (2016) blijkt de inzet van zulke experts als tutors of brugfiguren een positieve impact te hebben op de leer- en leesprestaties van kinderen en het verhogen van gelijke onderwijskansen.

1.4 Onderzoeksdoelen en -vragen

Op basis van voorgaande inzichten uit de wetenschappelijke literatuur en voortbouwend op de vragen uit de OBPWO-oproep schuiven we de volgende onderzoeksvragen naar voor:

1. **Welke strategieën of programma's** worden in de (internationale) literatuur genoemd als effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek bij taalverwerving? Welke rol is hierbij weggelegd voor respectievelijk ouders, school en externe actoren (bv. CLB, PBD, sociale ondersteuningsdiensten, LOP's en lokale besturen)?
2. **Welke kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden** worden in de (internationale) literatuur geïdentificeerd bij effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot taalverwerving? Wat leren we hieruit over de dynamische relatie tussen de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid (thuisbetrokkenheid, contact met de school en betrokkenheid op school).
3. **Welke praktijken bestaan er in Vlaanderen** en in gelijkaardige onderwijssystemen om thuisbetrokkenheid te realiseren en ondersteunen? Hoe kwamen ze tot stand, wat zijn de kenmerken ervan, welke rol nemen de verschillende betrokken actoren op in elk van deze praktijken? Indien mogelijk: welke effecten hadden ze op de leerprestaties van leerlingen en meer specifiek op hun taalverwerving Nederlands? Welke kritische succesfactoren en mogelijke hindernissen en randvoorwaarden kunnen geïdentificeerd worden voor een kwaliteitsvolle en succesvolle implementatie?
4. Hoe kunnen we bestaande Vlaamse praktijken **herontwerpen en begeleiden naar effectievere praktijken?** Welke rol is weggelegd voor welke actoren en welke handvatten kunnen hen helpen om deze rol effectief in te vullen?

Bij het beantwoorden van deze onderzoeksvragen focussen we ons in eerste instantie op leerlingen uit het basisonderwijs, eerder dan op jongeren of adolescenten in het secundair onderwijs. Op die manier kan de specifieke focus van gezamenlijke kind-ouder activiteiten die uit het literatuuroverzicht zo belangrijk blijkt voor het stimuleren van de taalcompetenties van jonge kinderen volwaardig meegenomen worden. Vanwege de focus op thuisbetrokkenheid die de taalontwikkeling van de kinderen stimuleert, richten we ons voornamelijk op de kinderen die de grootste kwetsbaarheid hebben op dit vlak, namelijk kinderen met een andere thuistaal en/of een lage sociaal-economische status (SES). Nederlands leren vormt voor kinderen van laagopgeleide ouders immers de grootste uitdaging, waarbij het meer dan de thuistaal, de lage SES is die het verschil maakt. Daarom richten we ons dus zowel op

anderstalige ouders als op lagergeletterde of lageropgeleide ouders (anderstalig, maar ook Nederlandstalig).

In dit onderzoek '**Taalkrachtige partnerschappen** tussen scholen en ouders. Een onderzoek naar **productieve interventies** voor **thuisbetrokkenheid**' hanteren we deze definities voor de belangrijke termen uit de titel:

- **Ouderbetrokkenheid** wordt gedefinieerd als de investering van ouders in het onderwijs van hun kinderen. Dit wordt ingedeeld in de thuis- en de schoolsfeer (Grolnick & Slowiaczek 2014). Onder **thuisbetrokkenheid** vallen de acties die de ouders thuis doen om de kinderen te ondersteunen, bv. voorlezen, helpen bij huiswerk, regels stellen, interesse in het schoolleven en het koesteren van positieve verwachtingen met betrekking tot het schools welslagen). De tegenhanger van thuisbetrokkenheid is **schoolbetrokkenheid**, waarbij ouders betrokken zijn door deel te nemen aan schoolactiviteiten, zoals contact met de leerkracht, vrijwilligerswerk op school, ... (Bakker et al., 2013; Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014).
- **Productieve interventies**: inzichten en methodieken die er effectief in slagen om de thuisbetrokkenheid van ouders te verhogen en/of versterken.
- **Partnerschappen**: gelijkwaardige samenwerkingsverbanden tussen scholen en ouders, rekening houdend met wat van ouders kan en mag verwacht worden.
- **Taalkrchtig**: die als doel hebben de taalverwerving van het kind te bevorderen, met name de specifieke taalcompetenties Nederlands die voor schools functioneren en leren van belang zijn

2. LITERATUURSTUDIE

In dit onderzoek willen we te weten komen welke types programma's en welke kenmerken van die programma's het meest effectief zijn om via de thuisbetrokkenheid de taalontwikkeling van kinderen te verhogen. Daarvoor onderzoeken we naast de huidige interventies en praktijken in Vlaanderen ook de internationale academische literatuur. Dit doen we aan de hand van de volgende twee onderzoeksvragen:

1. **Welke strategieën of programma's** worden in de (internationale) literatuur genoemd als effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek bij taalverwerving? Welke rol is hierbij weggelegd voor de verschillende actoren (respectievelijk ouders, school en externe actoren)?
2. **Welke kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden** worden in de (internationale) literatuur geïdentificeerd bij effectieve vormen van thuisbetrokkenheid met betrekking tot leren in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot taalverwerving? Wat leren we hieruit over de dynamische relatie tussen de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid (thuisbetrokkenheid, contact met de school en betrokkenheid op school)?

De methodologie van deze literatuurstudie wordt verder toegelicht in deel 2.1, waarna de resultaten van het literatuuronderzoek worden weergegeven in deel 2.2. Tot slot volgen de belangrijkste conclusies in deel 2.3.

2.1 Methodologie

De literatuurstudie werd opgezet als een onderzoekssynthese ('research synthesis' cfr. Cooper, 2017), met als doel om recente studies rond thuisbetrokkenheid te integreren. De focus lag daarbij op twee types studies:

- 1) Reviewstudies naar ouderbetrokkenheid bij leren in het algemeen of meer specifiek m.b.t. taalverwerving;
- 2) Specifieke onderzoeksartikelen die verslag uitbrengen van de implementatie van programma's die beogen om de thuisbetrokkenheid van ouders te verhogen en waarbij de nadruk ligt op kritische designkarakteristieken.

In de eerste plaats hebben we gekozen voor reviewstudies, om een duidelijk beeld te krijgen van wat effectief werkt binnen het veld van thuisbetrokkenheid. We kozen voor reviewstudies omdat die resultaten van een groot aantal individuele studies samenbrengen en we zo een goed zicht krijgen op wat effectief werkt binnen ouderbetrokkenheidsprogramma's. Hoewel onze onderzoeksvragen specifiek peilen naar thuisbetrokkenheid, hielden we deze zoekactie naar reviewstudies bewust breder, en zochten we naar ouderbetrokkenheid in het algemeen. Dit deden we omdat thuisbetrokkenheid vaak als onderdeel van ouderbetrokkenheid beschreven wordt en vergeleken wordt met betrokkenheid van ouders op school. We merkten dat het beperken tot thuisbetrokkenheid in de zoekactie ervoor zorgde dat enkele relevante resultaten niet meer in de zoekresultaten verschenen en hielden deze eerste literatuurstudie daarom breder.

Deze literatuurstudie gaf een globaal overzicht van de effectiviteit van ouderbetrokkenheidsprogramma's, verschillende types programma's en gaf een indicatie over succesfactoren, maar bood onvoldoende input over de concrete designkarakteristieken van ouderbetrokkenheidsprogramma's. Daarom voerden we een extra review uit van specifieke onderzoeksartikelen. Hierbij stonden de specifieke concepten uit onze onderzoeksvragen centraal: we zochten naar studies die rapporteren over implementatieonderzoek, en beperkten ons tot studies die programma's beschreven waarin de nadruk lag op thuisbetrokkenheid. In deze studies beschrijven de auteurs hoe thuisbetrokkenheidsprogramma's opgezet worden, uitgevoerd worden en welke resultaten ze hadden, met specifieke aandacht voor de taalontwikkeling. In deze studies werden programmakenmerken en succesfactoren concreet beschreven. Voor deze tweede literatuurstudie was het nodig om een extra zoekactie uit te voeren. Het was niet gewenst om ons te baseren op de artikelen die beschreven werden in literatuurstudie 1 omdat zij meestal kwantitatief van aard waren. De beschreven programma's in de tweede literatuurstudie werden afgetoetst aan de inzichten uit de eerste literatuurstudie, om te verzekeren dat de gekozen artikels verslag uitbrengen van effectieve praktijken zoals geïdentificeerd in de eerste literatuurstudie.

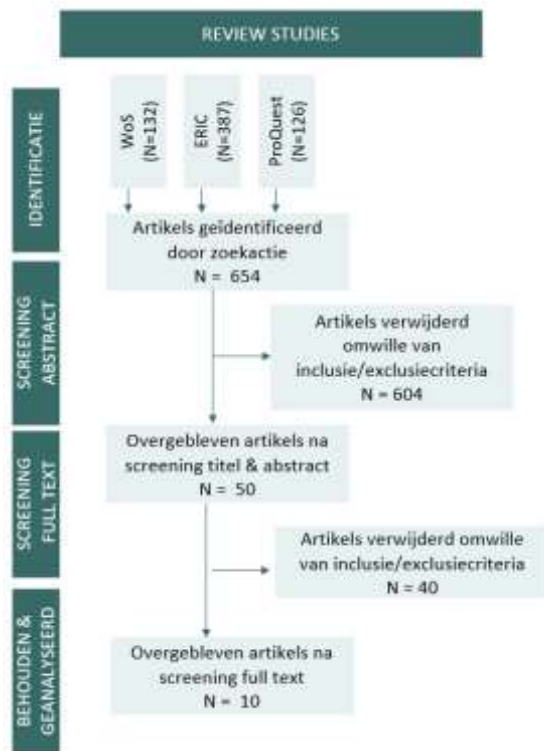
De combinatie van deze twee types studies zorgde voor een goed onderbouwd beeld van internationale onderzoeksinzichten over effectieve programma's rond ouderbetrokkenheid en hun succesfactoren, en dragen zo samen bij tot het antwoord op de twee onderzoeksvragen. Literatuurstudie 1 geeft daarbij grote tendensen weer en gaat de grootte van effecten na, terwijl literatuurstudie 2 opgezet is om specifiek te gaan kijken naar concrete ontwerpprincipes van specifieke programma's en veelal bestaat uit kwalitatief implementatie-onderzoek. Er is echter weinig overlap in studies tussen de twee literatuurstudie: slechts drie artikels uit de tweede literatuurstudie kwamen ook in de reviewstudies van de eerste literatuurstudie voor, wellicht door de kwalitatieve insteek van veel van deze studies. We hebben er specifiek niet voor gekozen om verder te bouwen op de artikels die opgenomen zijn in de meta-analyses, omdat het daar voornamelijk ging over kwantitatief onderzoek, waarbij de ontwerpprincipes minder duidelijk aan bod kwamen. Wat we wel vaststellen is dat ook in deze tweede literatuurstudie naar dezelfde auteurs verwezen wordt als in de eerste literatuurstudie.

Als leidraad bij het zoeken naar relevante literatuur en het samenbrengen, evalueren en presenteren van de resultaten baseerden we ons op het handboek van Cooper (2017). Deze literatuurstudie bestond uit vijf fases:

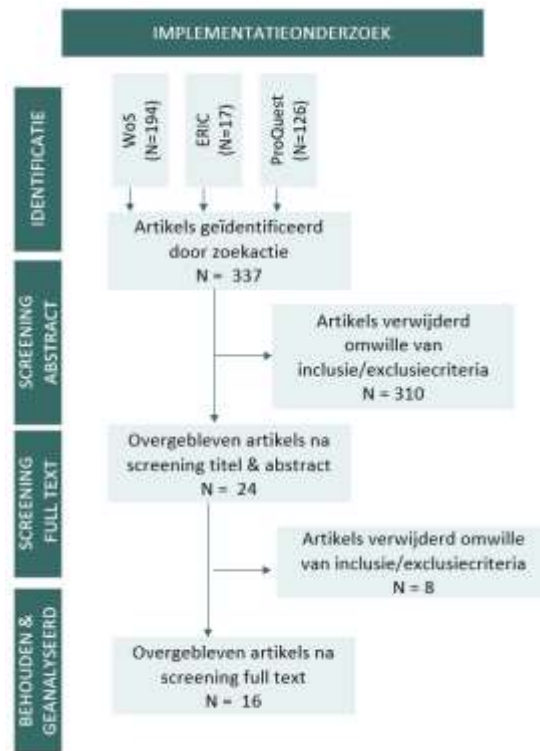
- 1) Selectie databanken en zoekopdracht;
- 2) Screening titel & abstract;
- 3) Screening full tekst;
- 4) Analyse

5) Synthese.

Een overzicht van de stappen en het aantal studies dat eruit voortkwam, wordt weergegeven in het PRISMA flow-diagram (Liberati et al., 2009). Figuur 1a toont een overzicht van deze fases voor de literatuurstudie rond reviewstudies, figuur 1b toont een overzicht voor de literatuurstudie rond specifieke onderzoeksartikelen. In wat volgt, beschrijven we de stappen in de literatuurstudie in detail, waarbij 2.1.1. de selectie van de databanken en onderzoeksopdracht beschrijft, 2.1.2. de eerste screening (op titel en abstract), 2.1.3. de tweede screeningsronde (op volledige tekst). Paragraaf 2.1.4. geeft een kort overzicht van alle geselecteerde artikels en deel 2.1.5. beschrijft tot slot hoe we via analyse en synthese van deze artikels tot resultaten zijn gekomen.



Figuur 1a. overzicht literatuurstudie 1: review studies



figuur 1b. overzicht literatuurstudie 2: specifieke onderzoeksartikels.

2.1.1 Selectie databanken en zoekacties

Beide zoekacties werden uitgevoerd op de zoekplatformen Proquest (met als databankselectie Proquest centrals, LLBA, Psycharticles en Periodicals archive online), Web of Science en Ovid (met als databankselectie Eric). Binnen deze drie zoekplatformen werd gefilterd op publicaties na het jaar 2000. Om de onderzoekskwaliteit te garanderen werden de zoekfilters zo ingesteld dat enkel peer-reviewed studies geselecteerd werden.

○ Literatuurstudie 1: review studies

In de zoekactie naar review studies werd gezocht naar termen die naar ouderbetrokkenheid linken (o.a. parental involvement, parental participation, parent school relation, family involvement, family school partnership). Dit werd gecombineerd met zoektermen die de zoekactie inperkten tot meta-analyses of reviewstudies (zoals meta analysis, meta synthesis, review study, literature review, systematic review). De volledige zoekactie is opgenomen in bijlage 1.

○ Literatuurstudie 2: specifieke onderzoeksartikels implementatieonderzoek

In de zoekactie naar specifieke onderzoeksartikelen werd gezocht naar termen die te maken hadden met programma's rond ouderbetrokkenheid, enerzijds door de combinatie van termen rond ouderbetrokkenheid en termen die naar programma's linken, anderzijds door te zoeken op specifieke programma's zoals 'family literacy programs'. Om de zoekactie toe te spitsen op programma's die gericht waren op taalverwerving, werden termen als 'language acquisition', 'reading' en 'literacy' toegevoegd. Tot slot werden termen als 'English learner', 'L2', 'migrant', 'at risk students' toegevoegd om de zoekactie ook toe te spitsen op de doelgroep die het meeste moeite ondervindt met het verwerven van de schooltaal. De volledige zoekactie is opgenomen in bijlage 2.

2.1.2 Screening abstract en titel

○ Literatuurstudie 1: review studies

De zoekactie naar review studies leverde 654 zoekresultaten op. De 654 studies werden een eerste keer gescreend op titel en abstract. Tijdens deze screening werden de studies die niet aan de zoekopdracht voldeden uitgesloten op basis van de onderstaande exclusiecriteria:

- Studies over een ander onderwerp dan ouderbetrokkenheid;
- Studies over ouderbetrokkenheid bij iets anders dan onderwijs (bv. bij het gewicht van hun kinderen, hun gezondheid, ...);
- Studies die niet rapporteren over het effect op leerresultaten en/of taalverwerving van kinderen;
- Studies met een specifieke focus op leerlingen met een bijzonder profiel (bv. autisme, slechtzienden, ...);
- Studies in een andere taal dan Engels of Nederlands;
- Studies met een bedenkelijke methodologische kwaliteit (bv. voldoende grote steekproef, systematische selectie van studies aansluitend bij onderzoeksvragen)
- Duplicaten (werken die meerdere keren gevonden werden in verschillende databanken).

Zoals toegelicht in deel 2.1, kozen we er in de eerste literatuurstudie bewust voor om breder te zoeken naar studies over de effectiviteit van ouderbetrokkenheid in het algemeen, dus zowel thuis- als schoolbetrokkenheid. Ook kozen we in de eerste literatuurstudie ervoor om zowel studies op te nemen die effecten op de algemene leerprestaties van kinderen bespreken, als studies die rapporteren over het effect op de taalcompetenties van de kinderen. Deze keuzes maakten dat de selectie studies een breder beeld opleverde van de effectiviteit (zowel op leerprestaties in het algemeen, als op

taalcompetenties) van de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, en de programma's die school- en thuisbetrokkenheid pogen te verhogen. Na deze screening bleven 50 studies over die meegenomen werden naar de volgende fase.

○ Literatuurstudie 2: specifieke onderzoeksartikels implementatieonderzoek

De zoekactie naar specifieke onderzoeksartikels leverde 337 zoekresultaten op. Ook deze studies werden een eerste keer gescreend op titel en abstract. Waar we de selectiecriteria voor de eerste literatuurstudie ruimer hielden om een breed beeld te krijgen van de effectiviteit van verschillende types ouderbetrokkenheid en verschillende types programma's, kozen we bij de tweede literatuurstudie ervoor om ons meteen toe te spitsen op onze specifieke onderzoeksvragen. Daarom werd voor de selectie van deze artikels gewerkt met een set inclusiecriteria, waarbij artikels enkel opgenomen werden als ze aan elk van deze criteria voldeden. Ook studies waarbij de titel en het abstract onvoldoende informatie gaven om dit te kunnen beoordelen, werden in deze fase nog behouden. Aangezien we in onze zoektocht sterk focussen op praktijkgerichte programma's, die een antwoord kunnen bieden op de onderzoeksvragen, eerder dan de zoektocht naar meer algemene effecten, voegen we ook enkele specifieke kenmerken toe zoals bijvoorbeeld de leeftijd van de leerlingen, de context en enkele programma kenmerken.

Deze inclusiecriteria werden gebruikt:

- De studie bespreekt een of meerdere programma's of interventies om thuisbetrokkenheid te verhogen, met het stimuleren van de taalontwikkeling van de kinderen als doel;
- Het programma heeft een link met de school. Andere partners kunnen daarbij echter wel een rol spelen;
- Het effect van het programma wordt empirisch getoetst en besproken;
- De context sluit aan bij de Vlaamse context. Concreet betekent dit dat er één studie die zich toespitst op een school in Maleisië met een heel andere context en doelgroep, wegvalt;
- De steekproef is voldoende groot (vanaf 10 deelnemers);
- De doelgroep van de studie betreft basisschoolleerlingen.¹

Na deze screening bleven 24 studies over die meegenomen werden naar de volgende fase.

2.1.3 Screening volledige tekst

○ Literatuurstudie 1: review studies

Vervolgens werden de volledige studies gelezen door minimum één van de drie onderzoekers om te beoordelen of ze voldeden aan de inclusiecriteria. Een beperkte set studies werden door twee onderzoekers gelezen om de objectiviteit te garanderen. Op basis van een set exclusiecriteria werd opnieuw een gedeelte van de studies uitgesloten. Om ervoor te zorgen dat dit proces objectief verliep, werden na het lezen van een beperkt aantal artikelen de redenen voor inclusie of exclusie besproken

¹ In de literatuurstudie van review studies werd ook het secundair onderwijs meegenomen, om een breed zicht te krijgen op ouderbetrokkenheid. Wat de specifieke programmakenmerken betrof, kozen we echter om de doelgroep in te perken tot onze focus: basisschoolleerlingen.

met het team van drie onderzoekers. Tijdens dat beoordelingsmoment werd de set inclusiecriteria verder verfijnd en geconcretiseerd. De rest van de artikelen werd opnieuw door één onderzoeker gelezen en achteraf in duo besproken om objectieve inclusie te bekomen. Dit waren de inclusiecriteria voor deze screening:

- De studie focust op minimum twee van deze vier topics:
 - **Thuisbetrokkenheid.** Dit wordt gezien als acties die de ouders thuis doen om de kinderen te ondersteunen, bv. voorlezen, helpen bij huiswerk, regels stellen, interesse tonen in het schoolleven en het koesteren van positieve verwachtingen met betrekking tot het schools welslagen) (Bakker et al., 2013). Studies worden voor dit criterium opgenomen als de studie één of meerdere praktijken die vallen onder thuisbetrokkenheid beschrijft OF de studie het verschil tussen types van thuisbetrokkenheid en andere types van ouderbetrokkenheid bespreekt.
 - **Taalverwerving.** De studie schenkt aandacht aan de relatie tussen ouderbetrokkenheid en de taalverwerving van de kinderen en/of hun ouders. Binnen dit criterium worden ook studies opgenomen die de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leesvaardigheid bespreken, en studies die de relatie tussen ouderbetrokkenheid en tweedetaalverwerving centraal stellen.
 - **Programma's.** De studie beschrijft één of meerdere programma's om de ouderbetrokkenheid te verhogen. "Programma's" zijn alle acties die de school of andere partij onderneemt om direct of indirect de ouderbetrokkenheid te verhogen op korte of lange termijn. Dit wordt onderscheiden van 'spontane' ouderbetrokkenheid.
 - **Kwetsbare doelgroep.** De doelgroep van de studie betreft kinderen en/of hun ouders die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal OF kinderen en ouders met een lage sociaal-economische status (SES). We hanteren voor deze selectie een brede definitie van SES. De SES kan bepaald worden door het beroep van beide ouders; het onderwijsniveau van de ouders; hun score op een index die de economische, educatieve en culturele bezittingen ('rijkdom') van het gezin weerspiegelt; het aantal boeken waarover leerlingen thuis beschikken (De Meyer, Janssens & Warlop 2018); de geletterdheidsvaardigheden van de ouders; of het inkomen van de ouders.
- **Minimum twee van de bovenstaande aspecten** (thuisbetrokkenheid, taalverwerving, programma's en kwetsbare doelgroep) worden met elkaar in verband gebracht. Dat betekent dat we enkel review studies opnemen die bijvoorbeeld thuisbetrokkenheid bij een kwetsbare doelgroep bespreken, of programma's rond thuisbetrokkenheid.
- De studie wordt enkel opgenomen als het een **meta-analyse of systematische reviewstudie** is. Studies waarvan de systematiek van de verzamelde literatuur niet beschreven wordt, worden uitgesloten.

Op basis van deze screeningsronde werden er 10 artikels geselecteerd voor de verdere analyse. Deze worden in deel 2.1.4. beschreven.

○ Literatuurstudie 2: specifieke onderzoeksartikelen implementatieonderzoek

Hetzelfde proces van screening en inclusie op basis van de volledige tekst werd toegepast op de specifieke onderzoeksartikelen. De inclusiecriteria voor deze screeningsfase waren dezelfde als de screening op titel en abstract, namelijk:

- De studie bespreekt een of meerdere programma's of interventies om thuisbetrokkenheid te verhogen, met het stimuleren van de taalontwikkeling van de kinderen als doel;
- Het programma heeft een link met de school;
- Het effect van het programma wordt empirisch getoetst en besproken;²
- De context sluit aan bij de Vlaamse context (focus op Europese en Amerikaanse scholen);
- De steekproef is voldoende groot (vanaf 10 deelnemers);
- De doelgroep van de studie betreft basisschoolleerlingen.

Opnieuw screenen met dezelfde inclusiecriteria was noodzakelijk omdat het abstract soms geen uitsluitsel gaf of de studie al dan niet aan dit criterium voldeed. Daarnaast werden nog twee extra inclusiecriteria opgenomen:

- De designkarakteristieken of ontwerpprincipes van het programma moeten duidelijk beschreven zijn;
- Alle acties die in het programma ondernomen worden, zijn gericht op het verhogen van de ouderbetrokkenheid. Brede programma's die naast ouderbetrokkenheid ook aan andere zaken werken, worden niet opgenomen, omdat de effectiviteit dan niet aan de ouderbetrokkenheid toegewezen kan worden.

Na deze screening bleven er 16 specifieke onderzoeksartikels over die implementatieonderzoek van een programma rond thuisbetrokkenheid beschreven. Deze artikelen worden verder beschreven in deel 2.1.4.

2.1.4 Beschrijving ingesloten artikels

○ Literatuurstudie 1: review studies

De eerste literatuurstudie leidde tot 10 review studies waarin in totaal de resultaten van 173 verschillende onderzoeksartikels werden samengebracht. Elke review study heeft een andere focus:

- Patall et al., 2008 vergelijkt programma's rond het begeleiden van huiswerk en bespreekt de aspecten van huiswerkbegeleiding op de kinderen.
- Jeynes, 2012 bespreekt het effect van ouderbetrokkenheidprogramma's bij 'urban students'
- Ma et al., 2016 bespreken zowel de effecten van spontane ouderbetrokkenheid en ouderbetrokkenheidsprogramma's.
- Jeynes, 2016 bespreekt het effect van ouderbetrokkenheidsprogramma's bij Afro-Amerikaanse kinderen
- Spier et al., 2016 vergelijken ouderbetrokkenheidsprogramma's in ontwikkelingslanden

²Het gaat hier veelal om een correlatieve samenhang; er wordt geen empirisch uitsluitsel gegeven voor directe causale verbanden. Causale paden zijn bij thuisbetrokkenheid van zeer diverse aard, afhankelijk van welke aspecten van thuisbetrokkenheid worden bespeeld en hoe die connecteren met processen van taalontwikkeling.

- Jeynes, 2017 bespreekt de effecten van ouderbetrokkenheidsprogramma's bij Latino kinderen
- Sung et al., 2018 bespreken types van spontane ouderbetrokkenheid in ontwikkelingslanden
- Alameda-Lawson & Lawson, 2019: vergelijken programma's die opgezet zijn in het kader van 'Collective parent engagement' (CPE)
- Tan et al., 2020 bespreken de effecten van spontane ouderbetrokkenheid bij ouders met een lage SES
- He & Thompson, 2022 bespreken spontane ouderbetrokkenheid en ouderbetrokkenheidsprogramma's voor tweedetaalleerders van het Engels

In bijlage 1 worden methodologie, onderzoeksvragen en belangrijkste resultaten van de studies beschreven. We geven per studie ook mee waarom deze studie werd opgenomen.

○ Literatuurstudie 2: specifieke onderzoeksartikels implementatieonderzoek

De tweede literatuurstudie leidde tot 16 specifieke onderzoeksartikelen waarin programma's werden beschreven die worden ingezet om via de thuisbetrokkenheid van ouders het taalleren van kinderen te stimuleren. De methodologie, onderzoeksvragen en belangrijkste resultaten van elke studie is terug te vinden als bijlage 2 bij dit rapport. Drie van deze artikels werden opgenomen als onderdeel van één of meerdere review studies in literatuurstudie 1. De andere wellicht niet, omdat de insteek te kwalitatief was om in een meta-analyse opgenomen te kunnen worden. Inhoudelijk voldoen deze 16 studies wel aan de criteria die in de meta-analyses beschreven worden als effectief. De 16 studies implementeren verschillende types programma's, die allemaal inzetten op meer thuisbetrokkenheid met als doel de taalontwikkeling van de leerlingen te verhogen, al dan niet in combinatie met andere vormen van ouderbetrokkenheid. Hieronder staat beschreven welke programma's uitgetest worden:

- Nistler & Maiers (2000) testten een familiegeletterdheidsprogramma met het oog op ouderbetrokkenheid uit.
- Bailey (2006) bespreekt de resultaten van een 'interactive homework assignment' voor leerlingen, waarbij ouders getraind worden om hen hierbij te begeleiden.
- St. Clair & Jackson (2006) onderzoeken de impact van 25 trainingssessies van één uur voor ouders over verschillende onderwerpen gerelateerd aan ouderbetrokkenheid.
- Mendez (2010) bespreekt 'The Companion Curriculum', een interventie die inzet op lerarenprofessionalisering, ruimte voor familie in de klas, activiteiten voor families en het promoten van thuis-schoolrelaties
- Harper et al. (2011) gaan in op een familiegeletterdheidsprogramma van 9 weken om vroege geletterdheid thuis te ontwikkelen.
- St. Clair & Jackson (2012) gaan na wat de langetermijnimpact van hun eerdere studie uit 2006 (ook opgenomen) is.
- Anthony et al. (2014) onderzoeken de impact van twee extra toevoegingen aan het 'Texas Early Education Model' (een bestaande aanpak): 'raising a reader', gericht op samen lezen, en 'family nights', instructies voor ouders m.b.t. samen lezen.
- Caesar & Nelson (2014) bespreken een aanpak waarbij ouders tekeningen van familieactiviteiten delen met de klas van hun kinderen.
- O'Donnell & Kirkner (2014) onderzoeken de impact van het 'YMCA Family Involvement Project', waarbij ouders uitgenodigd worden om mee te denken hoe de school een verwelkomendere plaats kan worden, en de genomen acties hieruit voortkomen.

- Nievar et al. (2018) bespreken de langetermijn effecten van een programma waarbij begeleiders via huisbezoeken bij ouders de thuisbetrokkenheid en geletterdheidsontwikkeling stimuleren.
- Nix et al. (2018) onderzoeken drie componenten van ouderbetrokkenheid: de aanwezigheid bij interventies, de samenwerking tussen ouders en begeleiders van huisbezoeken en het gebruik van programmamateriaal in het REDI-P-programma.
- Rabkin et al., 2018 bespreken een holistische aanpak, namelijk het 'FLY-project', gericht op familiegeletterdheid, dat inzet op deelname van ouders aan de klas, speciale sessies voor ouders en gezamenlijke buitenschoolse activiteiten met ouders, kinderen en leerkrachten.
- Kim & Song (2019) gaan na hoe een meertalig familie verhalenboek ingezet wordt als een manier waarop familie en gemeenschapsleden kunnen samenwerken en een meertalig taalrepertoire opbouwen.
- Stauss et al. (2021) bespreken een geletterdheidsprogramma (OneCommunity Reads) dat inzet op het verbeteren van leesvaardigheid in een cultureel sensitieve manier, waarbij voortgebouwd wordt op de kennisbasis van familie en gemeenschap.
- Lopez et al. (2022) implementeren 'Project Recuerdo', een tweetalig familiedagboek dat de ervaringen van Latino families waardeert en integreert in het curriculum.
- Snell et al. (2022) bespreken de resultaten van een woordenschat-gefoocusd programma waarin de leerkracht 5 maanden lang ouders via sms'jes stimuleert om ook thuis bepaalde woorden uit de klas te gebruiken.

2.1.5 Analyse en synthese

Nadat de selectie van de relevante studies gemaakt werd, werden de inzichten gecodeerd. Hiervoor werd een codeerschema opgesteld in verschillende iteraties. Het codeerschema is gebaseerd op de twee onderzoeksvragen voor de literatuurstudie, die verschillende elementen omvatten. Enerzijds is er de vraag naar types praktijken en anderzijds naar succesfactoren. Beide onderzoeksvragen bevatten ook veel deelelementen, waar gevraagd wordt naar kenmerken van de praktijken, de rol van verschillende actoren, succesfactoren en hindernissen, enzovoort. Deze elementen werden allemaal opgenomen in het codeerschema, opgenomen in figuur 2. Dit codeerschema werd gebruikt voor de review studies, de specifieke implementatieonderzoeksartikels en de cartografie (zie deel 3). In de literatuurstudie codeerden we bovendien zowel programma's om ouderbetrokkenheid te verhogen, als de kenmerken en effecten van 'spontane' ouderbetrokkenheid, die niet gestimuleerd werden door een programma. Om ons enkel te richten op onze onderzoeksvragen, lieten we voor dit rapport de inzichten in verband met 'spontane ouderbetrokkenheid' buiten beschouwing.



Figuur 2. Codeerschema literatuurstudie

Na het coderen van de artikelen, werden de gecodeerde inzichten verder inductief geanalyseerd en samengebracht. Hierbij brachten we zowel de resultaten van literatuurstudie 1 als literatuurstudie 2 samen. We kenden daarvoor meer gewicht toe aan de inzichten uit literatuurstudie 1, aangezien die door een analyse van meerdere studies ontstonden. Alle inzichten werden met elkaar in verband gebracht om de succesfactoren te ontdekken en te categoriseren. Dit gebeurde in meerdere iteraties, waarbij de inzichten van de drie onderzoekers steeds naast elkaar gelegd werden, tot een duidelijk overzicht ontstond. Ook hiervoor vormden de onderzoeksvragen steeds het vertrekpunt. Het resultaat van deze synthese is terug te vinden in deel 2.2.

2.2 Resultaten

In wat volgt bespreken we de resultaten van de twee literatuurstudies. Deel 2.2.1 stelt een typologie van programma's voor om ouderbetrokkenheid te stimuleren en bespreekt welke types programma's al dan niet effectief zijn. Zo wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 1. Deel 2.2.2 geeft een antwoord op de tweede onderzoeksvraag, en stelt 10 succesfactoren voor die in de literatuur genoemd worden als belangrijke ontwerpprincipes voor een programma rond thuisbetrokkenheid dat bijdraagt aan het verhogen van de taalcompetenties van de kinderen.

2.2.1 Effectieve ouderbetrokkenheidsprogramma's

○ Typologie van ouderbetrokkenheidsprogramma's

In de internationale literatuur worden diverse programma's besproken die opgezet worden om de ouderbetrokkenheid te verhogen. In deze studie willen we te weten komen welke types programma's

het meest effectief zijn om via de thuisbetrokkenheid de taalontwikkeling van kinderen te verhogen. Er zijn drie studies die een vergelijking van verschillende types voorstellen en dus een gedeeltelijk antwoord geven op onze vraag: Jeynes (2012), Ma et al. (2016) en He & Thompson (2022). Jeynes (2012) voert een meta-analyse uit van 28 studies die een interventie rond ouderbetrokkenheid opgezet hebben en de effectiviteit van de interventie gemeten hebben. Op basis daarvan stelt hij een typologie op van 6 types programma's:

- programma's gericht op samen lezen;
- programma's gericht op een partnerschap tussen ouders en school;
- programma's die de communicatie tussen ouders en leerkrachten verhogen;
- programma's gericht op huiswerkbegeleiding;
- programma's die de ouders de schooltaal (in dit geval Engels) aanleren;
- Head start programma's.³

De tweede meta-analyse die types programma's vergelijkt, is die van Ma en collega's (2016). Zij vergelijken programma's gebaseerd op het bereik van het programma:

- programma's die voornamelijk gericht zijn op een partnerschap tussen school en familie;
- programma's die gericht zijn op een partnerschap tussen school, familie én de gemeenschap.

De laatste meta-analyse die programma's indeelt in een typologie, is de studie van He & Thompson (2022). Zij onderscheiden twee types ouderbetrokkenheidsprogramma's:

- 'family literacy programs';
- 'partnership programs'.

In de andere review studies en implementatieonderzoeksartikels komen nog andere types programma's aan bod:

- Schooltelevisie en -radio (Spier et al., 2016);
- Programma's gericht op het opleiden van ouders (bv. om de school readiness van kinderen te verhogen, kennis te geven over het onderwijssysteem, leertheorie, ontwikkelingstheorie, ... (Ma et al., 2016; Spier et al., 2016);
- Collective parent engagement: dit is een aanpak waarbij ouders, school en de buurt samenwerken en ouders het initiatief nemen voor veranderingen in school (Alameda-Lawson & Lawson, 2019);
- Geletterdheidsactiviteiten voor ouders en kinderen die zowel de taal als de band tussen ouders, kinderen en de klas trachten te verbeteren (bv. tekeningen van familieactiviteiten bespreken in de klas (Caesar & Nelson, 2014), ouders nemen deel aan geletterdheidsactiviteiten op school (Nistler & Maiers 2000), meertalig familie verhalenboek opstellen (Kim & Song, 2019), een meertalig familiedagboek bijhouden (Lopez et al. 2022);
- Programma's die inzetten op personeelstraining om de kennis van het personeel m.b.t. ouderbetrokkenheid te verhogen, hen strategieën aan te leren om ouderbetrokkenheid te

³ Head Start-programma's zijn gratis programma's ondersteund door de Amerikaanse overheid die erop gericht zijn om jonge kinderen (3 tot 5 jaar) van gezinnen met lage inkomens gratis voor te bereiden op de 'kindergarten'. In deze programma's staat school readiness, gezondheid, onderwijs en ouderbetrokkenheid centraal. (Childcare.gov: <https://childcare.gov/consumer-education/head-start-and-early-head-start>)

stimuleren en te werken aan een positieve grondhouding (o.a. Mendez, 2010; Rabkin et al., 2018).

Om alle types programma's die in de literatuurstudie aan bod komen te vatten, stellen we een nieuwe typologie voor, die sterk gebaseerd is op de typologie van Jaynes. Het overzicht in figuur 3 toont deze typologie. De **lichtgroene** types programma's zijn types die uit de oorspronkelijke typologie van Jaynes (2012) zijn overgenomen. Om tot een holistisch overzicht te komen, werden de **donkergroene** types toegevoegd op basis van suggesties uit andere studies. We voegden twee categorieën toe: thuisbetrokkenheid met focus op taal (excl. samen lezen) en ouders opleiden. Onder de afbeelding volgt een beschrijving van elke categorie.



Figuur 3. Nieuwe typologie van ouderbetrokkenheidsprogramma's, gebaseerd op Jaynes (2012).

- **Samen lezen:** programma's die ouders en kinderen aanmoedigen om samen te lezen (ongeacht het materiaal en de taal van het materiaal). Meestal zetten deze programma's aan om thuis te lezen, maar soms wordt ook een klassikale component aangeboden, waarbij ouders in de klas komen (voor)lezen, of spelen belangrijke locaties in de buurt (bijvoorbeeld de bibliotheek) een rol. Deze categorie werd onderscheiden door Jaynes (2012) en ook in de studies van Nistler & Maiers (2000), Anthony en collega's (2014), Nix en collega's (2018) en Stauss en collega's (2021) worden programma's ingezet die aan dit type van thuisbetrokkenheid werken. De aanpak wordt echter in vraag gesteld door Caesar & Nelson voor lagergeletterde ouders, aangezien ze geletterdheidsvaardigheden van de ouders vereist.
- **Thuisbetrokkenheid met focus op taal (excl. samen lezen):** naast samen lezen zijn er nog heel wat andere programma's die aanzetten tot de taalontwikkeling van kinderen. Deze programma's zetten vaak in op het ontwikkelen van geletterdheid van kinderen én hun (anderstalige of laaggeletterde) ouders. Dat zijn de zogenaamde 'family literacy programs'. In de literatuur vinden we als voorbeelden van deze praktijk onder andere een (meertalig) familie verhalenboek (Kim & Song, 2019), sms'jes van de leerkracht (Snell et al., 2021) en tekeningen over familieactiviteiten (Caesar & Nelson, 2014). Familiegeletterdheidsprogramma's worden ook vergeleken in de meta-analyse van He & Thompson (2022) en de specifieke onderzoeksartikelen van Nistler & Maiers (2000), St. Clair & Jackson (2006), Mendez (2010), Harper et al. (2011), Rabkin et al. (2018), Stauss et al. (2021) en Lopez et al. (2022). Ze zijn dus erg vaakvoorkomend in de internationale literatuur. 'Samen lezen' kan een aanpak zijn die ook in een familiegeletterdheidsprogramma aan bod komt, maar in dergelijke programma's wordt hier vaak naar opgebouwd en zijn er alternatieven voor lagergeletterde ouders.
- **Huiswerkbegeleiding:** initiatieven waarin ouders worden aangespoord om hun kinderen te begeleiden bij het maken van huiswerk (Jaynes, 2012). Wat hierbij werkt en niet werkt, wordt beschreven in de review studie van Patall en collega's (2008). Ook Bailey (2006) beschrijft een

huiswerkbegeleidingsprogramma, namelijk het Interactive Homework Assignment-programma. Hierin test ze uit hoe de hulp van hun ouders kinderen kan helpen bij leeshuiswerk.

- **Taalleren van anderstalige ouders:** vanuit de school wordt ingezet op taalonderwijs, in de tweede taal, voor de ouders en op die manier om ook op die manier de ouderbetrokkenheid te verhogen. Dit stelt hen in staat en empowert hen om meer betrokken te zijn (Jeynes, 2012). Een dergelijk programma is ook een onderdeel van het comprehensieve FLY-programma in Hamburg, dat omschreven wordt door Rabkin en collega's (2018).
- **Ouders opleiden:** naast het opleiden van ouders in de tweede taal of de schooltaal, zijn er ook tal van programma's die ouders opleiden in andere thema's, om zo hun ouderbetrokkenheid te verhogen. Het gaat bijvoorbeeld om aanpakken die ouders informatie geven over effectieve praktijken van ouderbetrokkenheid (Ma et al., 2016), hen doen inzien dat hun rol belangrijk is om de geletterdheid thuis te ondersteunen en dat ze hierin (ook laaggeletterde ouders) al veel doen (Nistler & Maiers, 2000). Er zijn ook programma's die ouders informatie bieden over de ontwikkeling van kinderen, zodat zij de eerste leerkracht van het kind kunnen zijn (Nievar et al., 2018). Een vergelijkbaar doel beoogt het REDI-P programma (Nix et al., 2018), dat ouders specifiek ondersteunt in interactiestrategieën. Er zijn tot slot ook programma's die ouders informeren over het schoolsysteem (Ma et al., 2016; Stauss et al., 2021)
- **Verhoogde communicatie ouders – leerkrachten:** dit zijn inspanningen van scholen om verhoogde communicatie tussen ouders en leerkrachten te stimuleren (Jeynes, 2012). Ouders worden bijvoorbeeld uitgenodigd in de klas (Nistler & Maiers, 2000; Mendez, 2010; O'Donnell & Kirkner, 2014), kunnen een bijeenkomst bijwonen met de leerkracht (Nistler & Maiers, 2000), er wordt ingezet op informele ontmoetingen tussen ouders en leerkrachten (Rabkin et al., 2018).
- **Gelijkwaardig partnerschap:** inspanningen om ouders en leerkrachten te laten samenwerken als gelijke partners in een poging om de academische resultaten of het gedrag van hun kinderen te verbeteren (Jeynes, 2012). Bijna alle implementatieonderzoeken die in onze literatuurstudie opgenomen werden, zetten in op een gelijkwaardig partnerschap. Sommige programma's zetten ook specifiek in op het leiderschap van de ouders, bijvoorbeeld het OneCommunity Reads programma (Stauss et al., 2020), dat naast een cultureel programma leiderschapstraining biedt aan ouders, en het programma beschreven door O'Donnell & Kirkner (2014), waarin de mening van ouders wordt gevraagd over hoe scholen een meer verwelkomende plaats kunnen worden.

In deze typologie delen we de verschillende types programma's in de categorieën 'eerder thuisgebaseerd', 'eerder schoolgebaseerd' en 'partnerschappen' in. Programma's die eerder thuisgebaseerd zijn, vinden meestal thuis plaats. Ze richten zich bijvoorbeeld op ouders die samen lezen met hun kinderen in de thuisomgeving, andere taalactiviteiten thuis uitvoeren, of het huiswerk van hun kinderen thuis begeleiden. Eerder schoolgebaseerde programma's zijn programma's die op school plaatsvinden, bijvoorbeeld programma's gericht op het opleiden van ouders. Tot slot zijn er programma's die expliciet gericht zijn op het bouwen van partnerschappen tussen scholen en ouders, namelijk het verhogen van de communicatie tussen leerkrachten en ouders en het oprichten van een gelijkwaardig partnerschap. Deze programma's zijn eerder plaatsafhankelijk. Deze categorieën kunnen echter in elkaar overlopen. Hoewel programma's gericht op samen lezen zich richten op lezen in de thuiscontext, kan het bijvoorbeeld zijn dat er ook in de klas of in de bib samen met ouders gelezen wordt. Bovendien combineren bestaande programma's soms verschillende types interventies met elkaar (bijvoorbeeld werken aan een gelijkwaardig partnerschap en daarnaast ook ouders informatie geven rond ouderbetrokkenheid).

- Effectiviteit van de verschillende types programma's

Niet alle types programma's zijn echter even effectief om de ouderbetrokkenheid te verhogen, om de leerprestaties van kinderen te verbeteren én om hun taalontwikkeling te stimuleren. Jaynes (2012) vergelijkt in zijn meta-analyse van 28 studies de effectiviteit van de 6 types programma's die hij onderscheidt. Effectiviteit wordt in deze meta-analyse gezien als een verbetering van de leerprestaties van de leerlingen (gemeten via gestandaardiseerde of niet-gestandaardiseerde tests, of de algemene cijfers van de leerlingen). Hij kijkt niet specifiek naar de effectiviteit van de programma's op vlak van taalvaardigheid. Tabel 4 toont de resultaten van deze meta-analyse.

Programma	Effectgrootte
Shared reading	.51 ($p < .01$); [.18, .84] .
Emphasized partnerships	.35 ($p < .05$); [.09, .61]
Homework	.27 ($p < .05$); [.04, .50]
Communication between parents and teachers	.28 ($p < .05$); [.04, .52]
ESL teaching	.22 ($p > .05$)
Head start programs	.22 ($p > .05$)

Tabel 4.. Effectgroottes van types programma's volgens Jaynes (2012), met 95% betrouwbaarheidsinterval tussen haakjes.

Op basis van de meta-analyse van Jaynes (2012) kunnen we concluderen dat het meest effectief voor het verhogen van de leerprestaties van kinderen programma's zijn die focussen op samen lezen, daarna volgen programma's die een gelijkwaardig partnerschap beogen, en in dat kader inspanningen doen om ouders en leerkrachten als gelijke partners te doen samenwerken (bv. bij het ontwikkelen van gezamenlijke strategieën, regels en verwachtingen). Op de derde en vierde plaats staan de verhoogde communicatie tussen leerkrachten en ouders en inzetten op een goede huiswerkbegeleiding door de ouders. Voor programma's die de ouders de schooltaal (in dit geval Engels) onderwijzen en programma's in het kader van de head start-aanpak, kon geen significant effect gevonden worden.

Ook in een aantal andere studies werden effecten van bepaalde types programma's in kaart gebracht. Patall en collega's beschrijven meer in detail wat goed werkt bij huiswerkbegeleiding: het verbeteren van de leeromgeving, het verbeteren van de huiswerkgewoontes van de kinderen, het stellen van regels en toezicht houden op het huiswerk hebben een positief effect. Controleren van huiswerk heeft dan weer een negatief effect. Ook een gelijkwaardig partnerschap wordt niet enkel in de studie van Jaynes als positief bevonden, ook in die van He & Thompson (2022) en Alameda-Lawson & Lawson (2019).

Het effect van ouderbetrokkenheidsprogramma's op de taalcompetenties van kinderen werd enkel onderzocht door He & Thompson (2022). Zij wilden in hun onderzoek vergelijken welk effect verschillende types programma's (nl. family literacy programs & partnership programs) hadden op de algemene leerprestaties en de taalcompetenties van anderstalige kinderen. Via hun

onderzoeksmethode verzamelden ze 7 studies die deze programma's geïmplementeerd en onderzocht hadden. Aangezien de methodologie, ontwerp en programmadoelen te sterk verschilden, kon de effectiviteit niet betrouwbaar vergeleken worden. Wel werd geconcludeerd dat beide types programma's effectief waren om de taalontwikkeling van de kinderen te verhogen.

2.2.2 Succesfactoren voor effectieve ouderbetrokkenheidsprogramma's

Het doel van dit onderzoek is niet enkel ontdekken welke types programma's het meest effectief zijn. We willen ook blootleggen *wat* een programma precies effectief maakt. In sommige review studies wordt de effectiviteit van bepaalde kenmerken van programma's vergeleken. Ook in de onderzoeksartikels die rapporteren over implementatieonderzoek wordt vaak vermeld welke ontwerpprincipes bijgedragen hebben tot het succes. In dit gedeelte van het rapport brengen we de inzichten uit deze twee literatuurstudies samen in één overzicht van tien succesfactoren voor een thuisbetrokkenheidsprogramma, dat getoond wordt in figuur 5. Dit overzicht kwam tot stand door de gecodeerde literatuur en focusgroepen verder te analyseren en te synthetiseren. Na verschillende rondes waarin er steeds meer begrip voor de succesfactoren en hun interne samenhang ontstond, kwamen we tot deze lijst met tien succesfactoren.



Figuur 5. 10 succesfactoren voor een effectief ouderbetrokkenheidsprogramma, dat bijdraagt aan de taalontwikkeling van kinderen.

Waar de review studies in de bespreking van de effectiviteit van de besproken programma's niet altijd het verschil maken tussen thuisbetrokkenheid (betrokkenheid van ouders thuis) en schoolbetrokkenheid (betrokkenheid van ouders op school, bv. door contact met leerkrachten, aanwezigheid op school, ...), beogen de implementatieartikels uit de tweede literatuurstudie specifiek het effect op de thuisbetrokkenheid. Elk van deze succesfactoren komen ook in de tweede literatuurstudie naar boven en hebben dus een effect op de thuisbetrokkenheid. Van de tien succesfactoren die beschreven worden, komen er acht zowel in de review studies als in de implementatieonderzoeken aan bod. De laatste twee succesfactoren (toegankelijk materiaal en samen thuisbetrokkenheid opbouwen) komen enkel in de specifieke onderzoeksartikels aan bod. Wellicht is dit niet omdat deze succesfactoren minder belangrijk zijn, maar omdat het gaat om concrete kenmerken van een programma, eerder dan een globale succesfactor zoals die in de eerste literatuurstudie beschreven werd.

In de review studies werden voornamelijk succesfactoren beschreven die bijdragen aan het verhogen van de leerprestaties van de kinderen, zonder specifieke aandacht voor taalverwerving. In de geselecteerde implementatieonderzoeken werd echter wel steeds het effect op de taalontwikkeling van de kinderen onderzocht en bewezen. Alle tien succesfactoren zijn een belangrijk onderdeel van thuisbetrokkenheidsprogramma's die op een succesvolle manier de taalontwikkeling van kinderen verhogen. Sommige succesfactoren dragen rechtstreeks bij tot de taalontwikkeling (bv. 'toegankelijk materiaal'), andere eerder onrechtstreeks, door via het verhogen van andere vormen van ouderbetrokkenheid het contact met ouders te verbeteren, waardoor thuisbetrokkenheid stimuleren mogelijk wordt (bv. 'respectvol partnerschap'). Toch zijn ze alle tien een grote meerwaarde voor een effectief thuisbetrokkenheidsprogramma met oog op de taalontwikkeling van de kinderen.

1) Comprehensief programma dat inzet op meerdere pijlers

Zoals al aangegeven werd in deel 2.2.1 van dit rapport is er niet slechts één aanpak om de taalcompetenties van kinderen te verhogen via thuisbetrokkenheid, maar zijn er integendeel veel aanpakken die allemaal kunnen bijdragen tot een verhoging van de betrokkenheid van de ouders, de leerprestaties en meer in het bijzonder de taalcompetenties van de kinderen. Bovendien werkt niet elke aanpak voor elke ouder en elk kind. Verschillende studies raden dan ook aan om vooral veel kansen te bieden aan ouders om betrokken te zijn, en voldoende diversiteit aan onderwerpen en programma's te voorzien (Tan et al., 2021; O'Donnell & Kirkner, 2014; Stauss et al., 2021).

Het voorzien van een comprehensief en allesomvattend programma met focus op verschillende aspecten van het leven en welbevinden van het kind, kan leiden tot een sneeuwbaaleffect: als ouders bij een bepaalde workshop betrokken zijn, zijn ze meer geïnteresseerd en geëngageerd om ook een andere te volgen (O'Donnell & Kirkner, 2014). Door op verschillende manieren aan thuisbetrokkenheid te werken kan er ook winst op verschillende vlakken geboekt worden: zowel de ouder-leerkrachtrelatie verbetert, als de mate waarin de ouders thuis betrokken zijn en de taalontwikkeling van de kinderen daar gestimuleerd wordt (Mendez, 2010). Tot slot zorgt een brede insteek van een ouderbetrokkenheidsprogramma ook voor een hoger engagement van ouders (St. Clair & Jackson, 2006; Rabkin et al., 2012).

Een brede insteek zorgt niet enkel voor meer ouderbetrokkenheid, het zorgt er ook voor dat ouders meer geneigd zijn om deel te nemen. Verschillende studies tonen aan dat ouderbetrokkenheidsprogramma's meer aanspreken als ze gecombineerd worden met een nuttig programma voor volwassenen (bv. een geletterdheidsprogramma voor volwassenen) (Rabkin et al., 2018; St. Clair & Jackson, 2006). Rabkin en collega's (2018) geven aan dat de beste aanpakken 'childhood-wide' zijn, waarbij werken aan de cognitieve en taalkundige ontwikkeling van kinderen gecombineerd wordt met gezondheid, voeding, hygiëne en sociale interactie (Rabkin et al., 2018).

De implementatieonderzoeken die voor dit rapport onderzocht werden, omvatten meestal uit een comprehensief programma dat inzet op meerdere interventies. O'Donnell & Kirkner (2014) combineerden een family literacy programma met een leiderschapsprogramma voor ouders. Hun onderzoek wees uit dat enkel deelname aan één van de twee programma's niet tot significante leerwinsten van de kinderen (ook op vlak van taalontwikkeling) leidde, maar een combinatie van de twee wel. Andere combinaties van programma's zijn bijvoorbeeld een combinatie van een family literacy programma met workshops om ouders op te leiden (Nistler & Maiers, 2000) of het FLY-project in Hamburg, waarbij ouders uitgenodigd worden in de lessen van hun kinderen, aparte sessies voor ouders

georganiseerd worden waarin ingezet wordt op hoe ze thuis met taal bezig kunnen zijn, buitenschoolse activiteiten voor kinderen én ouders, informele ontmoetingsmomenten om een netwerk van ouders op te bouwen en lessen om de schooltaal te leren voor nieuwkomers (Rabkin et al., 2018).

In de combinatie van verschillende types programma's kan er ook met de deelnemers gevarieerd worden. Sommige delen van een programma zetten in op activiteiten voor kinderen en ouders (waarin ze bijvoorbeeld samen geletterdheidsactiviteiten uitvoeren), terwijl een ander onderdeel zich specifiek op de ouders richt om bijvoorbeeld te informeren over het nut van thuisbetrokkenheid, het schoolsysteem, enzovoort (Rabkin et al., 2018; Nistler & Maiers, 2000). O'Donnel & Kirkner (2014) geven bovendien aan dat de beste programma's zowel de families als het schoolpersoneel als doelgroep hebben. Professionalisering van het schoolpersoneel is dan ook een belangrijke succesfactor, die verderop besproken wordt.

Tot slot geven verschillende studies aan dat het werken op verschillende locaties het succes verhoogt. Binnen programma's die werken aan thuisbetrokkenheid wordt uiteraard ingezet op activiteiten die de ouders thuis met hun kinderen uitvoeren. Veel programma's begeleiden ouders hierbij met een boekentas, activiteitenbundel, sms'jes, ... (Anthony et al., 2014; Nievar et al., 2018; Snell et al., 2021). Sommige programma's zetten ook in op huisbezoeken, waarbij de begeleiders ouders helpen met de activiteiten en feedback geven en zo de voordelen van thuisbetrokkenheid te optimaliseren (Nievar et al., 2018, Nix et al. 2018). Dat wordt in enkele programma's gecombineerd met het uitnodigen van ouders in de klas van de leerlingen. Hun aanwezigheid leidt ertoe dat ze beter op de hoogte zijn van wat er met hun kind gebeurt op academisch en gedragsmatig vlak. Het maakt de jonge kinderen ook trots en verbetert hun relatie (Stauss et al., 2021).

Belangrijk om op te merken is dat bij een combinatie van verschillende onderwerpen of insteken voor activiteiten, scholen niet automatisch mogen verwachten dat ouders bij elk aspect even betrokken zijn. Vooral voor ouders met weinig middelen moet vooral ingezet worden op net die aspecten die maximaal bijdragen aan de (taal)ontwikkeling van hun kinderen (Tan et al., 2020).

2) Co-creatie met ouders

Een tweede succesfactor voor een effectief thuisbetrokkenheidsprogramma is de co-creatie met ouders. Zowel Ma en collega's (2016) als Alameda-Lawson & Lawson (2019) benadrukken in hun studie het belang van de leidende rol van ouders. Dit betekent dat er sprake is van een oprechte bereidheid om macht te delen tussen families en scholen. In het programma van O'Donnel & Kirkner (2014) werden aan het begin meetings georganiseerd met zowel ouders als schoolpersoneel om te bepalen welke doelstellingen centraal moesten staan. Op deze manier zijn ouders meer geëngageerd om later aan het programma deel te nemen. Het betrekken en waarderen van ouders uit een kwetsbare doelgroep (bijvoorbeeld met een laag inkomen of andere thuistaal) is bovendien een goede manier om hun sterktes te vergroten (Ma et al., 2016). Ouders kunnen initieel angst hebben om zich te engageren in een formeel, sociaal, programma. Een "parents only" lokaal op school kan helpen om die initiële angst te overwinnen (Alameda-Lawson & Lawson, 2019).

Niet alleen bij het opzetten van het programma is de rol van de ouders onmisbaar. Ook binnen het programma is het een grote meerwaarde als ouders benaderd worden als een autoriteit op het vlak van hun kind. Een uitspraak als 'we're not here to lecture them, we're here to learn from them' is tekenend voor deze succesfactor (Lopez et al., 2022). Zo toont een ouderbetrokkenheidsprogramma respect voor

de persoonlijke kennis van de ouder over het kind en kan het programma verder bouwen op de aanpak van de ouders doorheen het programma, om die zo te versterken (Caesar & Nelson, 2014).

Ook inhoudelijke bijdragen (bv. een familieverhaal, vertrekken van familie-activiteiten) zorgen voor een grotere betrokkenheid van ouders bij het programma, en dus ook een groter succes (Kim & Song, 2019; Lopez et al., 2022). Het geven van verantwoordelijkheid aan de ouders en hen daarin erkennen (bv. door enkele ouders mentoren te laten zijn in latere sessies) werkt bovendien goed, zowel voor de ouders die als mentor functioneren, als voor de ouders die door hen begeleid worden (O'Donnel & Kirkner, 2014).

3) Thuis taal en thuiscultuur als meerwaarde

Een derde succesfactor voor effectieve thuisbetrokkenheidsprogramma's die gericht zijn op het verhogen van de taalvaardigheid, is het inzetten van de thuistaal en thuiscultuur van de deelnemers als een meerwaarde. Het waarderen van de thuistaal en -cultuur heeft verschillende voordelen, die in de volgende alinea's besproken worden.

Het versterken van de thuistaal vormt een goed startpunt om de geletterdheid van kinderen en ouders op te bouwen. De verschillende taalrepertoires van kinderen (en hun ouders) zijn verstrengeld, en een ontwikkeling van de thuistaal zorgt dus ook voor een ontwikkeling van de tweede taal of de schooltaal (Caesar & Nelson, 2014). In een geletterdheidsaanpak vormt de thuistaal een goed startpunt, waarop de begeleider of leerkracht kan voortbouwen met de schooltaal. Zo kunnen ouders, kinderen en leerkrachten hun linguïstisch repertoire delen en worden de geletterdheidsvaardigheden, door de verbanden die tussen de twee talen gelegd worden, versterkt (Rabkin et al., 2018; Kim & Song, 2019). Dat kan bijvoorbeeld door te werken met een meertalig verhalenboek of een 'translanguaging space' in de klas (waarin kinderen en hun familieleden hun meertalig repertoire mogen inzetten), door te werken met tekeningen waarbij ouders en kinderen zelf een verhaal bij vertellen, ... (Kim & Song, 2019; Caesar & Nelson, 2014). Vertrekken van de eigen taal en woordenschat of een meertalig programma maakt de aanpak bovendien laagdrempeliger en zorgt voor een groter engagement, en bijgevolg meer leerwinst (Caesar & Nelson, 2014; Nievar et al., 2018).

Niet alleen de thuistaal inzetten vormt een meerwaarde, ook het vertrekken van de thuiscultuur van gezinnen met een andere culturele of sociale achtergrond draagt bij aan een effectief programma. Het is belangrijk dat leerkrachten en begeleiders ondersteunen wat ouders thuis al doen om betrokken te zijn en de geletterdheid te stimuleren (Jeynes, 2012, St. Clair & Jackson, 2006). Laaggeletterde ouders lezen weliswaar minder boeken, maar ondersteunen de geletterdheid van hun kinderen vaak op andere manieren, bijvoorbeeld door het vertellen van verhalen, zingen van liedjes, toneel, ... Ook deze meer orale cultuur draagt bij aan de ontwikkeling van het kind en moet gewaardeerd worden door de school (Rabkin et al., 2018). Het ontwikkelen van cultureel relevante programma's waarin bruggen gebouwd worden tussen de thuiscultuur en de klas, zorgt voor een hoger engagement en maakt dat ouders het deelnemen aan thuisbetrokkenheidsprogramma's langer volhouden (Caesar & Nelson, 2014; Rabkin et al., 2018). Bovendien empowert het de ouders met de verantwoordelijkheid voor een eenvoudig deel van de educatie van het kind, dat aansluit bij hun dagelijkse leven (Caesar & Nelson, 2014).

Een verschil in thuiscultuur is er niet enkel in geletterdheidspraktijken, maar ook in de manier waarop ouders betrokken zijn bij het onderwijs van hun kinderen. Dat deze culturele omgang met onderwijs verschillend kan zijn in gezinnen naargelang SES of culturele achtergrond, is gekend. Maar een lager

engagement bij schoolactiviteiten en contact met andere ouders is geen teken van een lage betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind, maar wijst eerder op drempels die ouders ondervinden om betrokken te zijn (He & Thompson, 2022). Respect voor de manier waarop deze ouders wél betrokken zijn (bijvoorbeeld door hun kinderen thuis te ondersteunen) versterkt het partnerschap tussen school en ouders en heeft zo een positief effect op het kind.

4) Respectvol partnerschap

Een vierde succesfactor is het opzetten van een respectvol partnerschap tussen scholen en families. Om een succesvol partnerschap te bekomen, is een respectvolle relatie tussen school en ouders cruciaal. Uit de reviewstudie van Ma et al. (2016) bleek dat het hebben van een respectvolle relatie tussen schoolleiders en ouders één van de grootste effecten had op de leerprestaties van leerlingen. Een respectvolle relatie betekent dat scholen en families elkaar behandelen als gelijke partners, ongeacht eventuele verschillen. Een partnerschap komt het best tot zijn recht als ouders en leerkrachten samenwerken om de geletterdheid en taalvaardigheid van het kind te ondersteunen en het leerproces te boosten (Rabkin et al., 2018). Naast deze gelijkwaardige relatie is het ook belangrijk dat er een verwelkomend en inclusief schoolklimaat is, waar alle ouders (ook lager opgeleide en anderstalige ouders) zich aangemoedigd voelen om betrokken te zijn (Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014).

Een cruciale randvoorwaarde voor een respectvol partnerschap is een positieve grondhouding ten opzichte van anderstalige en/of lager opgeleide ouders bij het schoolpersoneel. In bijna alle review studies kwam naar boven dat schoolpersoneel soms een negatieve perceptie van anderstalige leerlingen en hun families heeft, wat het opbouwen van een constructieve relatie verhindert (Jeynes, 2012; Ma et al., 2016; Alameda-Lawson & Lawson, 2019; He & Thompson, 2022). Leerkrachten zien de cultuur en taal van de ouders eerder als een probleem dan als tools die de ontwikkeling van de kinderen kunnen stimuleren (He & Thompson, 2022). Dit soort 'deficit-oriented views' is contraproductief voor het ontwikkelen van een succesvol partnerschap en het bevorderen van de (taal)ontwikkeling van de leerlingen (Alameda-Lawson & Lawson, 2019).

Op scholen is er bovendien vaak onbegrip over hoe bepaalde groepen ouders betrokken zijn. Laag engagement bij schoolactiviteiten is vaak geen teken van een gebrek aan betrokkenheid, maar het teken van de aanwezigheid van drempels (communicatie, taal, schaamte...). Anderstalige en laagopgeleide ouders voelen zich vaak oncomfortabel en onwelkom in de schoolomgeving en hun inzichten worden weggewuifd als onbelangrijk (Nistler & Maiers, 2000; Tan et al., 2020). Wederzijds respect voor verschillen, de waarden en programma's van ouders erkennen en ondersteunen wat ouders thuis al doen, zijn belangrijke succesfactoren voor een effectief partnerschap (He & Thompson, 2022).

Een respectvolle relatie tussen ouders en school gaat bovendien hand in hand met goede, open communicatie. Wanneer men inspanningen levert om de communicatie tussen ouders en leerkrachten te verhogen, bereikt men meer dan ouders en leerkrachten apart kunnen bereiken (Jeynes, 2012). Het is belangrijk dat deze communicatie niet eenzijdig is, maar continu en gevarieerd, bijvoorbeeld door een combinatie van face-to-face-contacten tussen ouder en leerkracht, telefoongesprekken en huisbezoeken. Om de communicatie te faciliteren, kunnen foto's van klasmomenten als aanleiding

gebruikt worden (Nistler & Maiers, 2000). Verschillende studies wijzen ook op het belang van informele, sociale contacten tussen ouders en leerkrachten (Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018). Tot slot werd ook het belang van het ondersteunen van ouder-leerkracht netwerken aangehaald (Tan et al., 2020).

5) Professionalisering van leerkrachten en hele schoolteam

Een degelijke lerarenopleiding en permanente vorming van leerkrachten is een noodzakelijke voorwaarde voor een succesvol partnerschap tussen school en ouders (o.a. Tan et al., 2020; Jeynes, 2012). Het is belangrijk om leerkrachten en het schoolteam te onderwijzen over effectieve programma's van ouderbetrokkenheid. Ze moeten bijvoorbeeld informatie krijgen over welke vormen van ouderbetrokkenheid volgens onderzoek het best werken, welke voordelen thuisbetrokkenheid heeft, via welke strategieën ze hieraan kunnen werken, hoe ze de schoolomgeving verwelkomend kunnen maken, ... Ook een training in methodieken om ouders te betrekken en te stimuleren om ook thuis betrokken te zijn is noodzakelijk (Tan et al., 2020; Mendez, 2010; O'Donnel & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018).

Een tweede onderdeel van professionalisering is het werken aan de grondhouding en attitudes van leerkrachten en bij uitbreiding het hele schoolteam. Leerkrachten moeten leren om aan de kant van de ouders te staan en samen te werken aan de ontwikkeling van het kind. Een vorming van het schoolpersoneel om meer effectief te werken met verschillende populaties kan resulteren in minder negatieve percepties van anderstalige families of families met een lagere socio-economische status (Jeynes, 2012; Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014). Leerkrachten moeten ook het zelfvertrouwen geven om ouders uit te nodigen. Leerkrachten zijn vaak onzeker over hoe ze ouders het best betrekken bij hun lespraktijk en weten niet goed hoe de ouders hierin een plaats te geven. Ze moeten hierin versterkt worden om een krachtig partnerschap op te kunnen bouwen (Tan et al., 2020).

Ten derde is het nodig om leerkrachten te professionaliseren om een ouderbetrokkenheidsprogramma op te zetten. De professionaliteit van de begeleider van een ouderbetrokkenheidsprogramma (de leerkracht of een andere begeleider) is cruciaal voor de kwaliteit (St. Clair & Jackson, 2006; Rabkin et al., 2018). In verschillende studies wordt de rol van de leerkracht als cruciaal omschreven: de interpersoonlijke vaardigheden van de leerkracht hebben een effect op de percepties van ouders en hun bereidheid om deel te nemen aan het programma. Leerkrachten staan ook in voor een goede implementatie van het project (Nistler & Maiers, 2000; St. Clair & Jackson, 2006; Mendez, 2010; Rabkin et al., 2018).

In sommige studies staat de leerkracht er niet alleen voor. In het FLY-project in Hamburg bijvoorbeeld zorgt de combinatie van enerzijds leerkrachten die instaan voor de implementatie en het contact met de ouders en anderzijds coördinatoren die instaan voor de organisatie, het opbouwen van samenwerkingsverbanden en rapportering voor een goede taakverdeling (Rabkin et al., 2018). In het 'Migrant Education Even Start' programma (St. Clair & Jackson, 2006) zorgde de samenwerking tussen leerkrachten en zogenaamde ouderopleiders voor een belangrijk deel van het succes van het programma. Een dergelijke samenwerking maakt de taak voor leerkrachten ook minder zwaar, zij appreciëren een dergelijke triadische aanpak (St. Clair & Jackson, 2006).

Tot slot is er in de literatuur nog aandacht voor het profiel van zowel de leerkracht als de opleiders van de leerkracht. Om een cultureel sensitief programma op te zetten, is het positief als ook de leerkrachten

uit dezelfde gemeenschap komen en vertrouwd zijn met de drempels die ouders ondervinden (Nistler & Maiers, 2000; O'Donnel & Kirkner, 2014). Als ze zelf niet uit deze community komen, is een training door mensen specifiek uit verschillende communities een pluspunt (Rabkin et al., 2018).

6) Duurzame werking

Een zesde succesfactor voor een effectief ouderbetrokkenheidsprogramma dat de taalcompetenties van de leerlingen verhoogt, is een duurzame werking. Verschillende studies tonen aan dat het belangrijk is dat een ouderbetrokkenheidsprogramma een lange tijd loopt en geïntegreerd wordt in de dagelijkse werking van de school, leerkrachten, sociale diensten en het beleid. Als een programma op lange termijn wordt ingezet, zijn er meer positieve effecten (o.a. Alameda-Lawson & Lawson, 2019; St. Clair & Jackson, 2006; O'Donnel & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018; Stauss et al., 2020). Alameda-Lawson & Lawson (2019) ontdekten in hun review dat enkel in de school waar het ouderbetrokkenheidsprogramma ook na de pilootfase voortgezet werd, de leerprestaties van leerlingen meetbaar omhoog gingen. Ook in de studie van St. Clair & Jackson werd dit bewezen: na één jaar waren er slechts kleine resultaten merkbaar, pas zes jaar later konden er echt duidelijke verschillen gemeten worden (St. Clair & Jackson 2006; St. Clair & Jackson, 2012).

Om die duurzame werking te voorzien is het belangrijk dat een programma na de pilootfase verankerd wordt in het schoolbeleid (Ma et al., 2016; Alameda-Lawson & Lawson, 2019; St. Clair & Jackson, 2006). De literatuurstudie toont aan dat het een meerwaarde is als scholen het partnerschap tussen gezinnen, scholen en gemeenschappen inbedden in de cultuur, praktijken en programma's van de school (Ma et al., 2016). Voor sommige scholen is het noodzakelijk dat nieuwe organisatiestructuren ontwikkeld worden om ouders te mobiliseren en te engageren (Alameda-Lawson & Lawson, 2019).

Een hindernis om deze duurzame werking te realiseren is vaak de onvoldoende capaciteit die er beschikbaar is om in te zetten op ouderbetrokkenheid. Er is nood aan voldoende middelen voor scholen en sociale diensten om ouders te betrekken (Ma et al., 2016; Alameda-Lawson & Lawson, 2019). In de internationale literatuur worden ook beleidswissels op hoger (politiek) niveau genoemd als een hindernis. Een veranderend onderwijsbeleid met wisselende prioriteiten zorgt er vaak voor dat succesvolle projecten snel worden stopgezet en zo geen verregaande impact kunnen hebben (Rabkin et al., 2018).

7) Netwerkopbouw

Een zevende succesfactor voor ouderbetrokkenheidsprogramma's is het opbouwen van een breed netwerk. Dat netwerk bestaat uit verschillende verbanden: een netwerk van ouders die elkaar versterken, maar ook een netwerk dat breder gaat dan ouders en de uitgebreide familie betreft. Ook het bouwen van partnerschappen in de buurt is een meerwaarde voor een succesvol ouderbetrokkenheidsprogramma.

In de literatuur kwam naar voren dat ouders elkaar kunnen versterken. Als ouders samen deelnemen aan ouderbetrokkenheidsprogramma's vragen ze initieel vaak hulp aan de leerkracht, maar naarmate de tijd vordert, helpen ze ook elkaar verder (Nistler & Maiers, 2000). In de studie van Mendez (2010) bestempelen ouders het feit dat ze ervaringen kunnen delen met andere ouders als één van de

belangrijkste voordelen van het programma. Ouders kunnen ook functioneren als mentoren om andere ouders te helpen of elkaar via peer-to-peertraining te ondersteunen (O'Donnel & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018). Ten slotte kan een netwerk van ouders ook nuttig zijn voor de rekrutering: informele mond-aan-mond-reclame is vaak erg effectief (O'Donnel & Kirkner, 2014).

Sommige studies wijzen erop dat er niet enkel ingezet moet worden op de relatie tussen school en ouders, maar ook op de uitgebreide familie, bijvoorbeeld de grootouders. Het inzetten van de uitgebreide familie zorgt voor extra steun in de ouder-kindrelatie en zorgt ervoor dat ook families met ouders met een druk werklevens betrokken kunnen zijn (Mendez, 2010; Rabkin et al., 2018).

Verschillende studies geven ook aan dat het een meerwaarde kan zijn om de gemeenschap (bv. de buurt) te betrekken bij een familie-school partnerschap. Dit is bijvoorbeeld het samenwerken met lokale initiatieven zoals een buurtwerking, bibliotheek of festival/event, lokale trips organiseren, ... (O'Donnel & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018; Kim & Song, 2019; Stauss et al., 2021). Alameda-Lawson & Lawson (2019) geven aan dat er nood is aan een collectief engagement van alle relevante stakeholders. Het betrekken van de gemeenschap kan ervoor zorgen dat er sterkere en diepere familienetwerken tot stand worden gebracht en er een beter en duurzamer partnerschap ontstaat (Ma et al., 2016).

De reviewstudie van Ma et al. (2016) zet echter ook vraagtekens bij de effectiviteit van het betrekken van de buurt in het partnerschap. In hun review vergelijken ze programma's die enkel gericht zijn op familie-schoolpartnerschappen, en programma's gericht op familie-school-gemeenschap-partnerschappen. Uit deze studie blijkt dat zowel programma's gericht op ouders en school, als programma's die de gemeenschap erbij betrekken een positief effect hebben op de leerprestaties van de kinderen. Als de twee programma's met elkaar vergeleken worden, blijkt echter dat het effect bij programma's die zich enkel richten op school en ouders, groter is. Ma en collega's concluderen dus dat, als de middelen beperkt zijn, er best ingezet wordt op partnerschappen met ouders, eerder dan de gemeenschap.

8) Werving op maat

In de literatuur komen er een aantal aandachtspunten naar voren in verband met de werving van ouders voor ouderbetrokkenheidsprogramma's. Het is belangrijk dat het schoolpersoneel zich engageert in een cultureel geschikte outreach, met aandacht voor kwetsbare gezinnen. In kwetsbare gezinnen (bv. gezinnen met een andere thuistaal of lage SES) hebben kinderen vaak een grotere leerachterstand. Het is daarom belangrijk dat die families in het bijzonder aangetrokken worden voor ouderbetrokkenheidsprogramma's, en dat ze georganiseerd, gemobiliseerd en in staat gesteld worden om te werken aan gelijke, vroege leerresultaten (Ma et al., 2016; Tan et al., 2020).

Om deze kwetsbare gezinnen te werven, is het belangrijk dat de drempels die zij ervaren om betrokken te zijn, zoveel mogelijk weggenomen worden. Anderstalige en lager opgeleide ouders ervaren soms verschillende drempels die hen verhinderen om betrokken te zijn bij de school van hun kinderen: economisch, sociaal, angst, prioriteiten, onwetendheid, ... (Mendez, 2010; O'Donnel & Kirkner, 2014). Het is voor hen uitdagend om de school en het schoolsysteem te navigeren, te communiceren met de leerkracht en het opzetten van een relatie met het schoolpersoneel in wederzijds vertrouwen (O'Donnel & Kirkner, 2014). Dit wordt soms onterecht ervaren als onbetrokkenheid. De drempels die ouders ervaren zijn niet consistent hetzelfde of relevant voor iedereen. Scholen moeten zich in de eerste plaats bewust zijn van die drempels, inspanningen leveren om ze te identificeren en ze proberen weg te

nemen. Voorbeelden van drempelverlagende acties in andere programma's zijn bijvoorbeeld het aanbieden van kinderopvang tijdens een activiteit, het aanbieden van eten, het voorzien van tolken, het laagdrempelig maken van de aanpak door de frequentie laag te houden (bv. één keer per week) of te werken met flexibele uren, ... (Nistler & Maiers, 2000; O'Donnel & Kirkner, 2014; Caesar & Nelson, 2014).

Een brede insteek van het programma werkt ook drempelverlagend. Die brede insteek kan bijvoorbeeld een combinatie zijn van een ouderbetrokkenheidsprogramma met een programma dat nuttig is voor de ouders (bijvoorbeeld een geletterdheidsprogramma voor volwassenen). Een programma dat verschillende thema's in het leven van het kind combineert (bijvoorbeeld gezondheid, voeding, hygiëne, cognitieve en taalkundige ontwikkeling) spreekt ook aan (St. Clair & Jackson, 2006; Rabkin et al., 2018).

Om ouders te werven voor een ouderbetrokkenheidsprogramma heeft een persoonlijke aanpak, waarbij ouders informeel aangesproken worden een positief effect. Een netwerk van ouders dat elkaar aanspreekt en motiveert (mond-aan-mondreclame) werkt ook wervend (O'Donnel & Kirkner, 2014). Ook huisbezoeken worden positief ervaren om ouders te werven (Mendez, 2010).

9) Toegankelijk materiaal

Om talige drempels voor anderstalige of lager geletterde ouders weg te nemen, is het een meerwaarde om met erg toegankelijk materiaal te werken (o.a. Nistler & Maiers, 2000; Caesar & Nelson, 2014; Kim & Song, 2019). Toegankelijk materiaal is bijvoorbeeld visueel, persoonlijk en/of meertalig. Zo werken Kim & Song (2019) met een meertalig familie verhalenboek, Snell et al. (2021) met korte sms'jes, Caesar en Nelson (2014) met tekeningen, ... Dat het materiaal toegankelijk moet zijn, betekent niet dat het taalarm is. De combinatie van visuele en/of auditieve ondersteuning én een rijk taalaanbod werkt vaak goed om de geletterdheid van ouders en kinderen te verhogen (Lopez et al., 2022; Anthony et al., 2014).

Een andere manier om het materiaal toegankelijker te maken, is door in te spelen op het plezier van ouders en kinderen. Door te werken met leuk materiaal worden zowel ouders als kinderen geëngageerd om de geletterdheidsactiviteiten ook thuis uit te voeren (St. Clair & Jackson, 2006; Caesar & Nelson, 2014). Ook het geven van incentives voor kinderen werkt motiverend (Caesar & Nelson, 2014; Snell et al., 2021).

Tot slot is het belangrijk dat ouders het materiaal niet zelf moeten voorzien, maar dat ze hapklaar materiaal meekrijgen om thuis mee aan de slag te gaan. Op die manier wordt er een praktische drempel weggenomen (Bailey, 2006; St. Clair & Jackson, 2006; Anthony et al., 2014). In het onderzoek van Nix en collega's (2018) was het gebruik van het programmamateriaal de sterkste predictor van de groei in geletterdheidsvaardigheden van kinderen tijdens de interventieperiode, wat aantoont hoe belangrijk goed materiaal is.

10) Samen thuisbetrokkenheid opbouwen

Tot slot geeft de literatuurstudie aan dat het belangrijk is om ouders te ondersteunen bij strategieën om thuis betrokken te zijn. Hierbij werkt het goed als de leerkracht of begeleider in de klas toont hoe de manier van thuis betrokken te zijn, wordt toegepast (modeling), en de ouders dit daarna zelf kunnen uitproberen met ondersteuning en feedback van de begeleider (St. Clair & Jackson, 2006; Nievar et al., 2018). Het gaat dan bijvoorbeeld over hoe vragen stellen over school, hoe in gesprek te gaan over

materialen die ze meenemen van op school, hoe ondersteunen bij wiskunde of een verhaal voorlezen etc. Verschillende aanpakken maken ruimte om ouders in de klas uit te nodigen om zo de link te maken tussen de thuisomgeving en de schoolomgeving.

Ook andere aanpakken ondersteunen de ouders bij wat ze thuis doen en wijzen op het belang van een nauwe opvolging. Zo is er de mogelijkheid om de noden thuis te bespreken met de leerkracht en advies op maat te krijgen (Nistler & Maiers, 2000). Ook Harper et al. (2011) ondersteunen de ouders bij de thuisbetrokkenheid door een family literacyprogramma in meerdere sessies op te zetten. In het familie verhalenboekprogramma van Kim & Song (2020) begint het programma met een brainstormsessie voor ouders waarbij ouders samen strategieën kunnen bedenken om de taken thuis uit te voeren. Een andere veelgebruikte techniek om ouders thuis te ondersteunen, is het meegeven van materiaal en duidelijke handleidingen, zodat ouders ook thuis terug kunnen vallen op begeleiding (Bailey, 2006; St. Clair & Jackson, 2006; Anthony et al., 2014). Dit wordt door Bailey (2006) gecombineerd met een wekelijkse checklist, waardoor de begeleiders op de hoogte blijven van de vooruitgang en snel kunnen ingrijpen bij moeilijkheden. Sommige programma's kiezen ook voor huisbezoeken waar de ouders thuis begeleid worden bij de activiteiten en zo feedback of ondersteuning krijgen (Nievar et al., 2018; Nix et al., 2018).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Deze literatuurstudie is gebaseerd op twee zoekacties. Om een goed beeld te krijgen van de verschillende types van ouderbetrokkenheid en de effecten op het kind, richtte de eerste zoekactie zich op kwaliteitsvolle meta-analyses en systematische review studies over en rond ouderbetrokkenheid (peer reviewed, vanaf 2000, met een kwaliteitsvolle methodologie). In deze eerste literatuurstudie werd het effect en succesfactoren van programma's die poogden de brede ouderbetrokkenheid te verhogen, in kaart gebracht. Daarnaast richtte een tweede 'search' zich op specifieke onderzoeksartikelen die zich situeren op het snijvlak van ons interesseveld: interventies gericht op het verhogen van de thuisbetrokkenheid van ouders, met als doel de taalcompetentie te verhogen. Deze studie was dus meer specifiek en richtte zich op het verhogen van de thuisbetrokkenheid.

We stellen vast dat in de literatuur soms geen duidelijk onderscheid gemaakt wordt tussen school- en thuisbetrokkenheid, de twee types ouderbetrokkenheid. In dit onderzoek leggen we de klemtoon op thuisbetrokkenheid, als onderdeel van ouderbetrokkenheid, met als doel de taalontwikkeling van leerlingen te versterken. De eerste literatuurstudie leverde tien review studies op waarin in totaal de resultaten van 173 verschillende onderzoeksartikelen werden gecombineerd. Daarnaast werden er uit de tweede literatuurstudie 16 specifieke onderzoeksartikelen weerhouden die programma's beschreven gericht op het verhogen van de taalcompetentie via de thuisbetrokkenheid van ouders.

Uit de literatuurstudie blijkt dat programma's die zich richten op het samen lezen van kinderen en ouders het meest effectief zijn om de leerprestaties van kinderen te verhogen. Bovendien hebben gelijkwaardige partnerschappen, verhoogde communicatie en huiswerkbegeleiding positieve effecten op de leerprestaties. Het is echter belangrijk dat huiswerkbegeleiding gericht is op het verbeteren van de leeromgeving en gewoontes van kinderen, niet op controle (Jeynes, 2012; Patall et al., 2008). Zowel

programma's die ouders en school verbinden, als programma's die de gemeenschap (brede familie zoals grootouders, alsook meer sociale partners uit de wijk) erbij betrekken zijn effectief, maar programma's die zich enkel richten op de familie (en niet de gemeenschap) hebben een groter effect op de leerprestaties (Ma et al., 2016). Enkel He & Thompson (2022) onderzochten het effect van verschillende programma's op de taalontwikkeling van kinderen. Ze rapporteren dat zowel familiegeletterdheidprogramma's als programma's gericht op een partnerschap tussen ouders en school, de taalontwikkeling van het kind verbeteren.

Het is belangrijk om op te merken dat bijna alle studies die in de meta-analyses vergeleken werden, positieve effecten lieten zien, met uitzondering van programma's gericht op het controleren van huiswerk, die een negatief effect hadden op de leerprestaties van kinderen (Patall et al., 2008). Daarbij werden in de andere review studies voornamelijk positieve resultaten gevonden, negatieve resultaten konden niet systematisch gelinkt worden aan types programma's. We kunnen dus concluderen dat verschillende aanpakken om ouderbetrokkenheid te stimuleren, een positief effect hebben.

Het is interessant om te zien dat verschillende studies naar spontane ouderbetrokkenheid (waarbij de ouderbetrokkenheid niet gestimuleerd werd door een programma of interventie) hebben aangetoond dat subtiele vormen van thuisbetrokkenheid (o.a. hoge verwachtingen stellen, goede leeromgeving scheppen, interesse tonen, ...) het meest effectief zijn. Het is echter nog niet systematisch onderzocht of deze goede praktijken gestimuleerd kunnen worden door een programma dat wordt geïnitieerd door de school. Er wordt wel onderzoek gedaan naar het informeren van ouders over wat werkt binnen ouderbetrokkenheid, maar het effect van deze interventies wordt niet vergeleken met andere delen van het programma (St. Clair & Jackson, 2006; O'Donnell & Kirkner, 2014; Rabkin et al., 2018).

Een tweede doel, naast het ontdekken van welke types programma's het meest effectief zijn, was het nagaan *wat* een programma precies effectief maakt. De volgende tien succesfactoren werden geïdentificeerd: comprehensief programma dat inzet op meerdere pijlers, co-creatie met ouders, thuistaal en -cultuur als meerwaarde, respectvol partnerschap, professionalisering van leerkrachten/begeleiders, duurzame werking, netwerkopbouw, werving op maat, toegankelijk materiaal, ondersteuning bij thuisbetrokkenheid.

Van de tien succesfactoren die beschreven worden, komen er acht zowel in de review studies als in de implementatieonderzoeken voor. De laatste twee succesfactoren (toegankelijk materiaal en ondersteuning bij thuisbetrokkenheid) komen enkel in de specifieke onderzoeksartikelen aan bod. Wellicht is dit niet omdat deze succesfactoren minder belangrijk zijn, maar omdat het gaat om concrete kenmerken van een programma, in plaats van een algemene keuze. Alle succesfactoren kwamen in de implementatieonderzoeken met een focus op thuisbetrokkenheid naar voren, wat aantoont dat ze, rechtstreeks of onrechtstreeks, de thuisbetrokkenheid van ouders, en zo de taalcompetentie van de kinderen, beïnvloeden.

Een substantieel deel van de artikelen uit de literatuurstudie bespreekt onderzoek uit de Amerikaanse context. We zijn ons ervan bewust dat deze context anders is dan de Vlaamse context. Toch vinden we het belangrijk om ook deze onderzoeken te bekijken, gezien er zeker gelijkenissen zijn. Anderzijds bestaan er veel minder Vlaamse onderzoeken, al zeker niet onder de vorm van meta-analyses. Omdat we door de peer review en het feit dat het om meta-analyses gaat, heel zeker kunnen zijn van de kwaliteit van deze onderzoeken, zijn we ervan overtuigd dat ze ook een meerwaarde kunnen zijn voor ons onderzoek in de Vlaamse context. In een verdere fase van het onderzoek (focusgroepen en Delphi

studie) zullen we ook specifiek nagaan welke van deze succesfactoren in Amerikaans onderzoek, ook van toepassing zijn in de Vlaamse context.

3. CARTOGRAFIE

3.1. Methodologie

Een tweede doelstelling van dit onderzoek is om een cartografie op te maken van reeds bestaande praktijken in Vlaanderen om thuisbetrokkenheid te realiseren en te ondersteunen, hoe ze tot stand kwamen, wat hun kenmerken zijn en welke rol de verschillende betrokken actoren opnemen in elk van deze praktijken. Daarnaast willen we met deze cartografie een antwoord bieden op de vraag: “wat maakt een praktijk om thuisbetrokkenheid te stimuleren succesvol?” Met andere woorden: we gaan op zoek naar de succesfactoren in de Vlaamse context.

Om die vragen te beantwoorden, organiseerden we twee focusgroepen. Door het voorzien van een brede selectie deelnemers aan deze focusgroepen, werd gegarandeerd dat we een goed overzicht kregen van de types praktijken, succesfactoren en hindernissen die in de praktijk ervaren worden. Door dit opzet is de cartografie weliswaar niet exhaustief, maar biedt het wel een goede doorsnede van de praktijk. Het is bovendien niet het opzet om tot een exhaustieve lijst te komen, maar wel maar wel om een breed zicht te krijgen op de verschillende types programma's in de Vlaamse context en hun raakvlak met programma's die beschreven worden in de internationale literatuur.'

Om deze brede doorsnede te bekomen, betrokken we stakeholders op vlak van thuisbetrokkenheid op twee niveaus: stakeholders die thuisbetrokkenheid benaderen vanuit het perspectief van het leerplichtonderwijs, en stakeholders die het eerder benaderen vanuit het perspectief van de ouder. Alvorens de deelnemers uit te nodigen, werd er eerst een oproep gedaan voor suggesties voor deelnemers naar de stuurgroep en in januari 2023 werd het definitieve voorstel voorgelegd via schriftelijke procedure aan de stuurgroep en bevestigd

Voor de deelnemers aan de focusgroep vanuit het perspectief van de ouders, rekruteren we in de eerste plaats uit de partners die op beleidsniveau betrokken zijn bij het Plan Geletterdheid, meer specifiek die partners die betrokken bij strategische doelstelling 2 (i.e. het inzetten op het verhogen van geletterdheid binnen de familie-omgeving om het doorgeven van laaggeletterdheid van generatie op generatie te doorbreken). Belangrijke stakeholders om te betrekken zijn de planleider van het Plan Geletterdheid zelf en verder een vertegenwoordiger van Ligo, Kind en Gezin, de ouderkoepels, het Netwerk tegen Armoede, Welzijnsschakels en het Agentschap inburgering en Integratie. Netwerk tegen armoede en Welzijnsschakels lieten weten dat ze jammer genoeg niet konden deelnemen wegens overbevestigd en een onderbezetting van het team. De andere organisaties bevestigden hun deelname.

De deelnemers voor de focusgroep vanuit het perspectief van het leerplichtonderwijs bestaan uit vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten, CLB, een vertegenwoordiger van het Leessoefensief, een vertegenwoordiger van een lokaal bestuur of intergemeentelijk samenwerkingsverband die een regierol opnemen in het kader van de oproep Taalstimulerende

Praktijken (landelijk en stedelijk). Enkel vanuit de pedagogische begeleidingsdienst van het OVSG kregen we geen reactie en kregen we na herhaaldelijke pogingen ook niemand te pakken. Vanuit het CLB kwam de reactie dat ze zich niet geplaagd voelden om over dit onderwerp uitspraken te doen, omdat dat te ver af staat van hun core business. De andere aangeschreven organisaties stelden graag hun expertise ter beschikking.

De deelnemers van de focusgroepen vulden eerst een online bevraging in (die verder beschreven wordt in deel 3.1.1.). Daarna volgden twee bijeenkomsten: een eerste waarbij we ouderbetrokkenheid benaderden vanuit het perspectief van het kind, een tweede vanuit het perspectief van de ouder. De inhoud van deze bijeenkomsten wordt in deel 3.1.2. besproken. Daarna werd de input uit de bijeenkomsten getranscribeerd, gecodeerd en verder geanalyseerd (deel 3.1.3).

3.1.1. Online bevraging

Ter voorbereiding van de bijeenkomst van de twee focusgroepen vulden de deelnemers een online vragenlijst in (zie bijlage 3), waarin werd gevraagd welke drie praktijken en/of interventies rond thuisbetrokkenheid hen het meest bijgebleven zijn en waarom. Deze vraag stelden we om een eerste beeld te krijgen van bestaande thuisbetrokkenheidsprogramma's in Vlaanderen, en om de deelnemers een concreet voorbeeld te laten nemen om de volgende vragen te laten beantwoorden. Daarna kozen ze één praktijk uit en beschreven ze die meer in detail (deelvragen: hoe kwam deze tot stand, wie had welke rol daarin, wat heeft ertoe bijgedragen dat de praktijk succesvol was, had de praktijk een effect op de leerlingen/ouders, wat waren eventuele valkuilen of hindernissen?). De praktijken, succesfactoren en hindernissen die in deze vragenlijst naar boven kwamen, werden door de onderzoekers samengebracht en geanalyseerd om tijdens de bijeenkomst verder te bespreken.

3.1.2. Focusgroepen

In maart 2023 werden twee focusgroepen georganiseerd, enerzijds vanuit het perspectief van het kind (met eerder de focus op leerplichtonderwijs) en anderzijds vanuit het perspectief van de ouder (met eerder een focus op de ouders). Aan deze focusgroepen namen telkens zes organisaties deel (twaalf in totaal). Voor het perspectief vanuit de ouders konden mensen uit volgende organisaties deelnemen: Ligo, Huis van het Kind, Agentschap Opgroeien, Ouderkoepel GO! Ouders, Ouderkoepel KOOGO en Agentschap Integratie en Inburgering. Voor het perspectief vanuit het leerplichtonderwijs gaat het om volgende organisaties: Leessoffensief, Onderwijscentrum Gent, Onderwijscentrum Brussel, Iedereen leest, VVSG, Pedagogische begeleidingsdienst (PBD) KathOndVla en de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!

De voorbereiding en inhoud van deze focusgroepen was sterk gelijklopend, maar vanwege het verschillende profiel van de deelnemers, waren de accenten die door hen gelegd werden anders. In beide focusgroepen werden deze vragen besproken:

- Wat maakt een praktijk succesvol? Wat maakt dat hij erin slaagt om de thuisbetrokkenheid te verhogen? (via 'dot voting')
- Wat maakt dat een praktijk erin slaagt om via de verhoogde thuisbetrokkenheid de taalontwikkeling te ondersteunen? (via '1-2-all')
- Hoe kunnen we mogelijke valkuilen aanpakken? (via een creatieve matrix)

Als basis voor het bespreken van deze vragen gebruikten we de gegevens uit de eerdere vragenlijst. Voor de eerste vraag, 'Wat maakt een praktijk succesvol?', mochten de deelnemers via 'dot voting' aangeven welke hij/zij het belangrijkste vond om de thuisbetrokkenheid te verhogen. In deze methodiek krijgt iedere kandidaat vijf 'dots' of 'stemmen'. Zo kunnen deelnemers een keuze maken voor succesfactoren en ook bepalen hoeveel 'gewicht' ze daaraan hangen. De factoren die heel veel of juist weinig gewicht kregen, werden besproken in groep. Vervolgens focusten we via de methodiek van '1-2-all' op de succesfactoren die specifiek de taalontwikkeling ondersteunen. In deze methodiek wordt aandacht gegeven aan ieders mening door eerst individueel, later met twee en dan gezamenlijk tot een conclusie te komen. Tot slot gingen we via de methodiek van een creatieve matrix (zie tabel 6) dieper in op de aanpak van mogelijke valkuilen en wie daar telkens een rol in kan spelen.

Hoe kunnen we...				
	Onze tijd zo efficiënt mogelijk investeren ?	Voorkomen dat sommige ouders zich niet aangesproken/ gehoord voelen?	Realistische verwachting en van/naar ouders toe creëren?	De drempels van ouders (h)erkennen ?
Ouders of voogd				
School (leerkrachten, directie, zorgcoördinator, ondersteuner)				
Partners (CLB, ped.beg., onderst...)				
Stad/gemeente				
Brugfiguur				
Middenveld, vzw's				
Schoolinfrastructuur, technologie				

Tabel 6: creatieve matrix (methodiek tijdens cartografie om valkuilen aan te pakken en rollen te concretiseren)

Door de combinatie van een voorafgaande vragenlijst en verschillende werkvormen die tijdens de bijeenkomsten de kans gaven aan de deelnemers om hun eigen mening te uiten (zowel mondeling, schriftelijk als visueel), verzekerden we ons ervan dat elke stem gehoord kon worden. Daarnaast werd er rond elke vraag een inhoudelijk gesprek en discussie gestimuleerd, zodat de deelnemers op elkaars mening konden reageren en de kans kregen om die te nuanceren en eventueel bij te sturen.

3.1.3. Codering & analyse

Na afloop van de focusgroepen werden de opnames getranscribeerd en gecodeerd in NVIVO. Hiervoor werd het codeerschema gebruikt waarmee ook de artikels uit de literatuurstudie gecodeerd werden. Op die manier werd er vertrokken vanuit de onderzoeksvragen en konden de inzichten van literatuurstudie en cartografie achteraf met elkaar in verband gebracht worden.



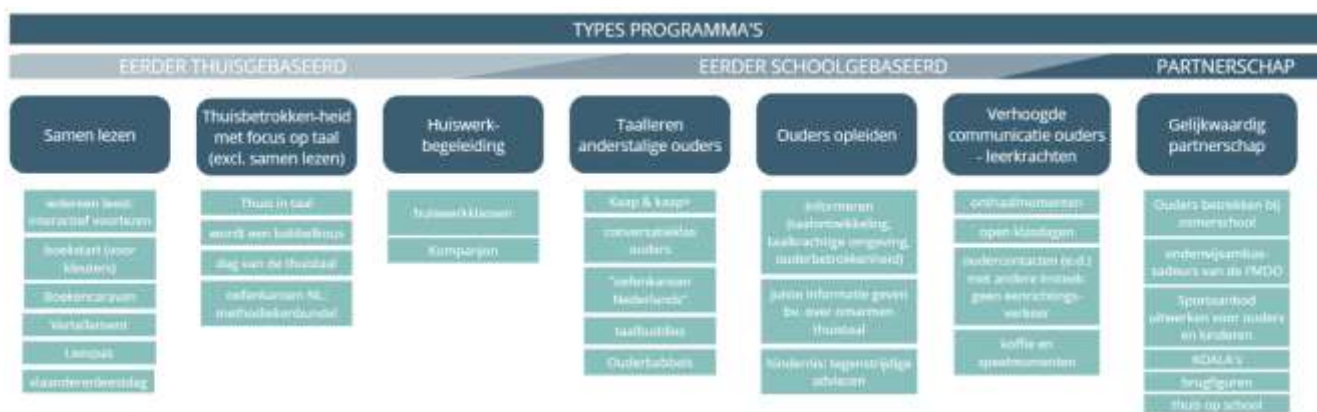
Afbeelding 7. Codeerschema cartografie

Na het coderen volgde een thematische analyse van o.a. de programma's, succesfactoren, valkuilen en kenmerken van programma's om thuisbetrokkenheid te verhogen, zoals die zich voordoen in de Vlaamse context. In die analyse werden de resultaten van de cartografie en literatuurstudie met elkaar gelinkt. Hieruit bleek dat de bestaande programma's in Vlaanderen kunnen ingedeeld worden in dezelfde zeven types programma's die ook in de literatuurstudie naar boven kwamen. Ook de succesfactoren en hindernissen kunnen gekoppeld worden aan de tien succesfactoren, die al in de literatuurstudie besproken werden. Tijdens de focusgroep werden er echter wel andere accenten gelegd, die in het volgende deel besproken worden.

3.2. Resultaten

3.2.1. Types programma's om thuisbetrokkenheid te verhogen

Zowel in de focusgroep zelf als in de voorafgaande vragenlijst kwamen verschillende bestaande praktijken en programma's rond thuisbetrokkenheid naar boven. Deze praktijken zijn in te delen in de types programma's die we bespraken in deel 2.2.1. De indeling wordt getoond in afbeelding 8.



Figuur 8: Types programma's in Vlaanderen (input focusgroepen)

Uit de focusgroepgesprekken bleek echter dat programma's niet eenvoudig in categorieën in te delen zijn, maar dat programma's vaak verschillende types interventies combineren, net zoals in de literatuur rond implementatieonderzoek het geval was. In dit overzicht staan de programma's steeds bij het type waar het het best bij aansluit. Zo zet 'Kaap' bijvoorbeeld in op het taalleren van de ouders, maar wordt dat gecombineerd met het stimuleren van thuisbetrokkenheid en verhoogde communicatie tussen leerkrachten en ouders. Het materiaal dat gebruikt wordt om Nederlands te leren staat namelijk rechtstreeks in verband met de school van het kind (bv. agenda, briefjes, ...).

Hoewel we vroegen naar programma's die pogen de thuisbetrokkenheid van ouders te verhogen, zien we dat de programma's die de deelnemers aanhalen niet allemaal rechtstreeks inzetten op de thuisbetrokkenheid. Verschillende categorieën (bv. 'verhoogde communicatie tussen leerkracht en ouders') zetten eerder in op schoolbetrokkenheid. Uit de gesprekken met de deelnemers blijkt echter dat ook deze programma's een sterke meerwaarde bieden om de thuisbetrokkenheid te verhogen, omdat een goed contact tussen leerkracht en ouders, en een respectvolle relatie tussen beide partijen de betrokkenheid van de ouders thuis ten goede komt.

3.2.2. Succesfactoren voor effectieve thuisbetrokkenheidsprogramma's

Zowel in de voorbereidende vragenlijst als in de daarop volgende focusgroepgesprekken kwamen er heel wat succesfactoren naar boven. Waar in het gedeelte 'Literatuurstudie' de volgorde niet van belang was, is dat hier wel het geval, aangezien de methodiek van de focusgroepen de deelnemers aanmoedigde om gewicht aan bepaalde factoren toe te kennen. De succesfactoren worden hier dan ook gepresenteerd van wat volgens de deelnemers het zwaarst doorweegt, tot wat minder doorweegt:

- Respectvol partnerschap
- Werving op maat
- Toegankelijk materiaal
- Duurzame werking
- Professionalisering van leerkrachten/schoolteam
- Thuis taal en -cultuur als meerwaarde
- Netwerkopbouw
- Samen thuisbetrokkenheid opbouwen
- Comprehensief programma

1) Respectvol partnerschap

De succesfactor die in de focusgroepen het vaakst vermeld werd, is respectvol partnerschap. Hierbij werd in het gesprek vooral gefocust op het belang van een goede kennismaking met de ouders. Het schoolpersoneel staat soms ver af van de leefwereld van de ouders, kent de thuissituatie van kinderen onvoldoende en stelt vanuit dat perspectief soms onrealistische verwachtingen. De deelnemers geven aan dat het belangrijk is om de ouders écht te leren kennen, geen veronderstellingen te maken op basis van eerdere ervaringen of vooroordelen. Op basis van dat echte contact tussen ouders en school kan je dan verwachtingen bespreekbaar maken en interventies opzetten om de thuisbetrokkenheid te verhogen. Zo leidt inzetten op een verhoogde schoolbetrokkenheid dus tot een verhoogde thuisbetrokkenheid. In die zin wordt het belang van een onthaalbeleid aangehaald dat verder gaat dan enkel een inschrijfbeleid. Een dergelijk onthaalbeleid houdt in dat de tijd wordt genomen om de ouder echt te leren kennen en te luisteren naar hem en/of haar als 'expert' over hun kind. Op die manier wordt een wederkerig, echt contact geïnitieerd.

Daarnaast kan het een meerwaarde zijn om de specifieke noden en behoeften van elke ouder in kaart te brengen. De deelnemers geven hieromtrent aan dat het belangrijk is om te kijken naar de noden en behoeften van iedere ouder (kunnen ze lezen en schrijven, hoeveel tijd hebben ze, welke taal spreken ze, wat hebben ze nodig etc.). Vervolgens kan de communicatie en de eventuele begeleiding daarop afgestemd worden. De deelnemers geven aan dat deze meer diepgaande kennismaking, waarbij de noden en behoeften van ouders beter in kaart worden gebracht, best opgenomen kan worden in het beleid van de school.

'Scholen vragen vaak een project [...] aan omdat ze denken dat er veel ouders zijn die geen Nederlands spreken. En dan merken we dat de ouders dat eigenlijk wel al kunnen, maar dat de school nog veel hogere eisen stelt en dat er andere drempels zijn, terwijl het een kwestie is van hun communicatie aan te passen.'

In de focusgroep is er met betrekking tot het opbouwen van een respectvol partnerschap ook veel aandacht voor de rol van de leerkracht. De leerkracht speelt een cruciale rol in de kennismaking met de ouders, maar ook bij ouderbetrokkenheidsprogramma's. Vaak worden dergelijke programma's georganiseerd door een andere persoon dan de leerkracht (bv. een brugfiguur, een coördinator, ...). De deelnemers aan de focusgroepen geven echter aan dat het een meerwaarde is wanneer de leerkracht ook op de hoogte is van deze praktijken en af en toe sessies mee begeleidt of mee voorbereidt. Op die manier kan er een optimale brug gebouwd worden tussen de thuiscontext en de klascontext en kan er aandacht zijn voor de houding van de leerkracht ten opzichte van de ouders. Een leerkracht moet het zelfvertrouwen opbouwen om zijn/haar klas open te stellen voor ouders, en ruimte maken om niet alleen kennis over te brengen, maar ook zelf van de ouders te leren. Een oudercontact wordt nu nog vaak ingevuld als éénrichtingsverkeer, waarbij de leerkracht vertelt hoe het in de klas gaat. Een andere aanpak is mogelijk. De deelnemers geven aan dat het oudercontact beginnen met vragen hoe het met de leerling thuis gaat, erg krachtig kan zijn.

'En ook de durf van de leerkracht om eens aan de ouders te vragen: Dit lukt bij mij niet, gaat dat thuis wel? Hoe pak jij dat aan?'

Een praktijk die in de internationale literatuur niet wordt omschreven, maar die in Vlaanderen wel vaak voorkomt, is het werken met brugfiguren. Een brugfiguur is een persoon die als brug tussen school en de ouders functioneert om het partnerschap tussen beide te versterken. In verschillende scholen wordt de rol van de brugfiguur anders ingevuld: hij/zij staat bijvoorbeeld mee in voor de werving van ouders voor ouderbetrokkenheidsprogramma's, gaat op huisbezoek, heeft een goed beeld van de thuissituatie en de buurt, ... De deelnemers geven aan dat dit een goede praktijk is, die de band met ouders sterker maakt en de leerkracht kan ontlasten.

2) Werving op maat

In de focusgroep komt ook naar boven dat het belangrijk is dat scholen aandacht besteden aan hoe ze ouders 'werven' (d.i. uitnodigen, motiveren) om betrokken te zijn bij de school (bv. voor activiteiten, maar ook voor programma's die thuisbetrokkenheid, taalontwikkeling of interactie met de buurt stimuleren). De deelnemers wijzen hierbij vooral op het belang van informele en persoonlijke communicatie. Communicatie wordt best opgezet aan het begin van het schooljaar, zodat er al een goede band tussen ouders en leerkrachten wordt opgebouwd. Op die manier kan beter ingegrepen worden als er zich een moeilijke situatie voordoet. De 'gouden weken' aan het begin van het schooljaar, een goed onthaal (dat verder gaat dan enkel inschrijven) en informele praatjes werken vaak beter dan formele presentaties op infoavonden.

'Natuurlijk aan het begin van het schooljaar is het belangrijk om aan groepsvorming te werken en de ouders in die weken te betrekken bij het klasgebeuren en schoolgebeuren. Als je wacht tot het einde, is het moeilijk. Als je dan met een moeilijke boodschap komt, is het moeilijk om dat aan te nemen en een samenwerking op te bouwen. Dat is in elk partnerschap zo.'

Daarnaast vormt het volgens de deelnemers van de focusgroep een meerwaarde om de acties om ouders te betrekken laagdrempelig op te stellen. De deelnemers geven aan dat informele contacten aan de schoolpoort erg waardevol zijn. Om ouders uit te nodigen voor een ouderbetrokkenheidsprogramma

kan het efficiënt zijn om ook dat programma heel informeel te kaderen, waarbij de focus bijvoorbeeld ligt op een leuke activiteit.

‘We vragen echt gewoon van : ben je thuis? Kom dan langs, je kindje kan spelen, je kan andere mensen ontmoeten, en zo gaandeweg komen er wel vragen of verhalen. Maar we zetten in op ontmoeten en samenkomen. En het leren van het Nederlands komt er vaak automatisch bij omdat als je 5, 6 mensen samen zet is de enige taal die ze gemeenschappelijk hebben vaak Nederlands.’

In de focusgroep wordt ook aangehaald dat, om alle ouders te betrekken, de school zich bewust moet zijn van de drempels die ouders kunnen ervaren. Ouders hebben het vaak druk met werk, de school is voor sommigen ontoegankelijk, ze moeten zorgen voor jongere kinderen, ... De deelnemers geven aan dat een flexibel programma (ouders moeten niet elke keer aanwezig zijn) of gratis kinderopvang manieren zijn om deze drempels te verlagen.

Vooraf het communicatiebeleid van scholen verdient volgens de deelnemers van de focusgroepen veel aandacht. In het communicatiebeleid zijn er verschillende drempels waarmee de school rekening dient te houden: digitale geletterdheid, laaggeletterdheid, taal, etc. Gedifferentieerde communicatie is daarom een must. In de focusgroep komt ook de nood aan tolken voor anderstalige ouders naar boven. Hoewel leerkrachten vaak creatief zijn om een band met ouders die anderstalig zijn op te bouwen en hen te informeren op oudercontacten, gaat er erg veel informatie verloren als er geen tolk aanwezig is. De besparingen op deze middelen maken een kwaliteitsvol contact gecompliceerd.

‘Daarbij is uw communicatie ook heel belangrijk. Er zijn scholen die 6 pagina’s tekst per week sturen. Van eerste kleuterklas tot zesde leerjaar. en dan moet je als ouder zelf zoeken wat belangrijk is, dat is voor ouders die minder goed Nederlands kunnen al bijna niet te doen. Maar dan wordt er wel vaak gezegd dat ze niet komen en de weekbrief niet lezen. ‘

3) Toegankelijk materiaal

Ook wijzen de deelnemers aan de focusgroepen op het belang van toegankelijk materiaal in ouderbetrokkenheidsprogramma’s. Dat is materiaal dat mee naar huis genomen kan worden en meteen gebruikt kan worden. Materiaal dat niet te tekstueel is, maar gebruik maakt van prenten, foto’s of tekeningen. Een deelnemer haalt aan dat materiaal uit de klas meegeven aan peuters en kleuters tot goede communicatie kan leiden, waardoor ouders automatisch betrokken zijn én de taalontwikkeling stimuleren.

‘Ik werk met peuters en kleuters. Als je aan een peuter vraagt: wat hebben we gedaan vandaag? dan hebben we gespeeld. Dat is alles wat je eruit krijgt. Dus dan de communicatie van school naar thuis, met foto's, met filmpjes. Zodat ze naar thuis ook een gesprek over kunnen op gang krijgen.’

Ze geven ook het belang aan van een lage kost van materiaal, zowel op financieel vlak als op vlak van tijdsinvestering. Het moet bovendien aangepast zijn aan de thuissituatie. De deelnemers geven ook aan dat je ouders kan laten zien waar je materiaal kan halen, zoals een speltheek of bibliotheek.

Daarnaast geven de deelnemers aan dat het belangrijk is om te vertrekken vanuit het kind en zijn/haar leefwereld. Activiteiten die concreet en betekenisvol zijn (bijvoorbeeld het begrijpen van de schoolagenda, knutselen met het kind, ...) kunnen aangegrepen worden om een praktijk rond op te bouwen en kunnen bijdragen aan de schoolse carrière en de brede ontwikkeling van het kind.

4) Duurzame werking

Er kwam naar voren in de focusgroepen dat het een vereiste is dat programma's rond thuisbetrokkenheid veranderen van een projectmatige aanpak naar een structurele verankering in het beleid van een school. De deelnemers geven aan dat scholen vaak geconfronteerd worden met een versnippering van projecten en middelen. Projecten lopen te vaak op korte termijn, waardoor er geen continuïteit is. Ze geven aan dat, als je thuisbetrokkenheid effectief wil stimuleren en zo de taalontwikkeling van kinderen verhogen, het noodzakelijk is dat interventies opgezet worden op lange termijn, met een duidelijk beleid dat eraan gekoppeld is. Idealiter wordt er een lijn uitgezet voor de hele schoolloopbaan van het kind.

Tijdelijke projecten zorgen bovendien soms voor weerstand bij het schoolteam. Het wordt aanvoeld als iets "extra", dat boven op de dagdagelijkse taken komt. In de focusgroepen wordt aangegeven dat leerkrachten zich vaak afzijdig houden van zaken zoals ouderbetrokkenheid, die volgens sommige leerkrachten niet rechtstreeks met het leerproces te maken hebben. De deelnemers aan de focusgroepen geven echter aan dat het partnerschap tussen leerkrachten en ouders wel deel uitmaakt van de kerntaken van de leerkracht, en het een meerwaarde kan bieden voor leerkrachten om inzicht te krijgen in hoe kinderen thuis zijn. De projecten, en bij uitbreiding het partnerschap tussen school en ouders inbedden in o.a. het pedagogisch project en de (school)cultuur helpt om het een vanzelfsprekendheid te maken, een deel van het onderwijs, eerder als iets dat erbij komt.

'Scholen hebben soms de reflex: als het niet met het leerproces te maken heeft, dan is het niet voor ons.'

In het kader van een duurzame werking wijzen de deelnemers van de focusgroepen ook op de nadelige gevolgen van een veranderend politiek beleid op hoger, Vlaams, niveau. Dit veranderend beleid zorgt voor tijdelijke middelen, die niet duurzaam ingezet kunnen worden, en soms veranderende adviezen en kaders waarin ze moeten werken, wat het partnerschap tussen ouders en school niet ten goede komt.

'Die constante wissel vanuit beleid ook. Je mag geen eerstelijnswork meer doen, nu MOET je eerstelijnswork doen. We gaan lokaal werken, oh nee, we zitten te dicht bij de eerstelijns, we gaan centraal zitten, oh nee, nu zijn we het contact verloren, ja op den duur weet je ook niet meer echt van wat moet ik nu doen. Heel vervelend.'

5) Professionalisering van leerkrachten/schoolteam

Uit de focusgroepen bleek dat er nood is aan professionalisering van leerkrachten en schoolteams en dit op verschillende vlakken. De deelnemers geven aan dat niet alle leerkrachten en schoolpersoneel op de hoogte zijn van wetenschappelijk onderzoek rond ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling. Daardoor krijgen ouders soms tegenstrijdige adviezen. Het is belangrijk dat het schoolteam vanuit de

wetenschappelijke kennisbasis geprofessionaliseerd wordt en dat zij hierbij ondersteund worden om de inzichten om te zetten in de praktijk. Dezelfde wetenschappelijke kennisbasis moet ook dienen om tot een gedeelde visie te komen binnen de school. Tenslotte geven de deelnemers aan dat niet alleen het schoolteam, maar ook de ouders nood hebben aan wetenschappelijke inzichten over hoe taalontwikkeling verloopt opdat ook zij een optimale taalstimulerende omgeving kunnen bieden voor het kind.

‘Het voordeel van het omarmen van de thuistaal is niet bij iedereen gekend: Als je met kinderen gaat werken en je neemt die basis die ze al hebben, die talige basis weg omdat die nu niet Nederlands is, dan ga je die kinderen eigenlijk de grond onder hun voeten wegnemen.’

‘Ik denk, veel leerkrachten doen dat onbedoeld, ze weten niet beter, maar als ze daarmee geconfronteerd worden beseffen ze dat ze misschien verkeerd overkomen of het vertrouwen moeilijk is, of is de afstand groot.’

Professionalisering moet volgens de deelnemers daarnaast ook gericht zijn op het creëren van een positieve, constructieve grondhouding ten opzichte van doelgroepen met een ander referentiekader. Schoolteams moeten ook hun eigen angst, onzekerheden en onwetendheid durven erkennen en hieraan werken. Niet elke leerkracht is even vertrouwd met laaggeletterdheid, kansarmoede, migratie, ... De deelnemers geven aan dat schoolteams zich door professionalisering bewust kunnen worden dat hun referentiekader kan verschillen van dat van ouders. Ook het leren kennen van de buurt is belangrijk, om zo op verschillende manieren het bewustzijn van leerkrachten te versterken. Wanneer leerkrachten een beter zicht hebben op de buurt en het dagelijkse leven van de ouders, weten ze beter wat wel en niet haalbaar is voor ouders, en passen ze hun acties daaraan aan. Partners die vertrouwd zijn met deze context zijn een grote meerwaarde om te betrekken bij deze professionalisering.

Tot slot kan professionalisering van de leerkracht en het hele schoolteam, volgens de deelnemers aan de focusgroepen, ingezet worden om de ouders strategieën aan te leren: hoe kan je kinderen en ouders observeren?, hoe kan je op een constructieve, cultuursensitieve manier met hen in gesprek gaan?, ... Op deze manier wordt handelsverlegenheid tegengegaan: leerkrachten zijn zelfzekerder over hun lespraktijk en durven meer met ouders in interactie te gaan.

6) Thuistaal en thuiscultuur inzetten als meerwaarde

Het belang van de thuistaal en-cultuur werd aangegeven als belangrijke succesfactor tijdens de focusgroepen. Bij programma's rond thuisbetrokkenheid werd het verwelkomen van de thuistaal en -cultuur van ouders/kinderen gezien als een meerwaarde. De deelnemers geven aan dat iedereen andere ervaringen in het onderwijs heeft en vanuit een ander cultureel perspectief kijkt. Het kan een eye-opener zijn om ouders vanuit verschillende culturen en gewoontes te laten vertellen hoe ze "onderwijs" zien. In sommige culturen is het gebruikelijk dat ouders niet betrokken zijn, want is er een veel sterkere scheiding van ieders verantwoordelijkheidsdomein. Voor sommige ouders kan betrokkenheid en intensief contact vragen oproepen, omdat ze dit enkel kennen wanneer het niet goed gaat op school.

‘Voor sommige mensen, sommige culturen is dat ook zo. De school doet hun ding, Als ouder kom je daar niet tussen.’

Om toch een nauwer contact te kunnen opbouwen tussen ouders, scholen/leerkrachten, is het belangrijk om te werken aan een vertrouwensband en respect te hebben voor hun taal en cultuur. Die taal en cultuur mag ook een plaats krijgen op school en in ouderbetrokkenheidsprogramma's. Thuis taal en -cultuur binnenbrengen in de klas gebeurt volgens de deelnemers vaak op beperkte manieren: 'welkom' ophangen in verschillende talen, ouders uit andere culturen vragen om koekjes te bakken, ... Volgens de focusgroep is het een betere aanpak om de thuis taal echt te gebruiken op school en opdrachten mee naar huis geven, zoals ouders iets laten opschrijven in hun moedertaal, of iets laten vertellen of tekenen over een gebruik of feest in het land van herkomst. Zo toon je interesse in ouders en cultuur én werk je heel laagdrempelig. Positief is wanneer zaken die ouders al doen (bijvoorbeeld liedjes zingen, verhalen vertellen, ...), benoemd worden en versterkt worden. Zo voelen ouders zich gesteund in hun zelfvertrouwen en kan je gaandeweg nieuwe praktijken introduceren.

'Je mag een anderstalige ouder ook niet alleen bekijken om koekjes te bakken of om eens te komen voorlezen. Dat wordt ook een afknapper.'

'Er wordt veel ingezet op voorlezen en naar de bibliotheek gaan.' Maar ik bedacht mij net, in sommige culturen is er geen 'leescultuur', maar gaat het over verhalen, liedjes en die kunnen zeker ook een plaats krijgen. Mensen moeten daarom niet noodzakelijk uit een boek voorlezen, ze kunnen ook gewoon uit het hoofd een verhaal vertellen of liedjes zingen. Dat is ook een rijk taalaanbod.'

7) Netwerkopbouw

'It takes a village to raise a child' is een uitspraak die in één van de focusgroepen naar boven kwam. Het belang van het opbouwen van een netwerk rondom het kind werd meermaals aangehaald. De deelnemers wijzen ook op de voordelen van oudergroepen, waarin ouders elkaar kunnen informeren en versterken. Belangrijk bij deze netwerken is dat scholen dit durven 'loslaten' en dat ze de ruimte en mogelijkheid creëren voor ouders om onderling met elkaar in contact te komen, bijvoorbeeld in een klaslokaal alleen voor ouders, of via een WhatsApp-groep voor ouders. Zo kunnen ouders elkaar motiveren om meer betrokken te zijn.

'Die hebben een aantal ouders die andere ouders informeren. Je ziet, het wekt vertrouwen, dan is de drempel al een beetje lager.'

Naast een netwerk van ouders, die elkaar ondersteunen, wijzen de deelnemers ook op het belang van externe partners. Uiteraard, zoals eerder gezegd, is de school de initiatiefnemende en onmisbare partner, maar de school kan zich in contacten en partnerschap met de ouders laten omringen door verschillende andere partners, die een zeer waardevolle bijdrage kunnen leveren. De deelnemers halen het succes aan van een partnerschap met de buitenschoolse opvang, het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst, maar ook vzw's die meer expertise hebben met bepaalde doelgroepen. Externe partners kunnen ook een belangrijke rol spelen in de professionalisering. Een ideaalbeeld is voor sommige deelnemers de 'brede school', waarbij de school, academie, jeugdwerking, ... de krachten bundelen op één locatie. Een drempel voor die netwerkopbouw is echter de versnippering tussen beleidsdomeinen in Vlaanderen.

‘Ik denk direct aan: nog meer met verschillende partners samen dingen kunnen doen. Nu is er te veel versnippering tussen beleidsdomeinen, beleid, vzw’s, middenveld, koepels. En soms ook versnippering van budget, sommige zijn dan kortlopende projecten. Dus zowel de middelen, financieel, infrastructuur als de mensen en dan meer kunnen bundelen en dan liefst ook structureel. Dat is zo’n droom.’

Tot slot geven de deelnemers van de focusgroepen aan dat ook scholen onderling hun netwerk kunnen versterken om zo zelf schooloverstijgende lerende netwerken te organiseren, waar ruimte is voor kennis- en expertisedeling. Vaak organiseren scholen in de buurt vergelijkbare acties, zonder samen te werken. Als dit soort praktijken gecoördineerd kan worden, is dat efficiënter. Ze kunnen ook uitwisselen over kennis (bijvoorbeeld rond het belang van thuisbetrokkenheid, meertaligheid en taalbeleid) en elkaar ondersteunen om bijvoorbeeld een onthaalbeleid op te stellen.

8) Samen thuisbetrokkenheid opbouwen

In de focusgroep gaf men aan dat thuisbetrokkenheid opgebouwd kan worden met hulp van een leerkracht of begeleider. Hiervoor werd de methodiek ‘voordoen-samendoen-nadoen-zelf doen’ geïntroduceerd. In deze methodiek doet de begeleider eerst een activiteit (bijvoorbeeld het lezen van een boek, samen knutselen, naar de bibliotheek gaan) zelf voor. Daarna voeren de begeleider en de ouder de activiteit samen uit. Vervolgens doet de ouder het alleen, waarbij de begeleider nog steeds aanwezig is om ondersteuning en feedback te geven. Tot slot kan de ouder de activiteit thuis uitvoeren met het kind.

De deelnemers geven aan dat er aan het stimuleren van thuisbetrokkenheid ook een evaluatiemoment gekoppeld moet worden. Dit dient om na te gaan hoe iedereen dit ervaren heeft en om bij te sturen indien nodig.

‘Je kan niet zomaar verwachten dat ouders meteen mee zijn en de activiteiten in de thuiscontext zullen uitvoeren. Via een evaluatiemoment wordt de activiteit bespreekbaar gemaakt, en kan de begeleider controleren wat kan in deze situatie, met deze ouder en dit kind.’

De deelnemers geven aan dat, om de thuisbetrokkenheid te stimuleren, informele programma’s vaak effectief zijn. Daarbij is de insteek vooral ontmoeten en samenkomen: dan komt taal automatisch aan bod. Het is ook belangrijk om voldoende afwisseling te voorzien in activiteiten: lezen, liedjes zingen, knutselen, ... De deelnemers wijzen ook op het belang van taal in dagelijkse activiteiten. Het is belangrijk om ouders bewust te maken van de rol die zij kunnen spelen in de taalontwikkeling, gewoon door over dagelijkse zaken met hun kind in gesprek te gaan.

‘Informer en sensibiliseren van de individuele ouder, dat kan verschillen van gezin tot gezin welke relevantie dat eraan gegeven wordt. Er wordt heel veel tijd gestoken in het uitleggen hoe belangrijk die ouderrol is, welke rol dat ze kunnen opnemen, zowel thuis als op school.’

9) Comprehensief programma

Net zoals in de literatuurstudie naar boven komt, blijkt ook in de focusgroepen dat thuisbetrokkenheid het best gestimuleerd wordt door een comprehensief programma. Dat betekent dat verschillende manieren om aan ouderbetrokkenheid te werken en dus verschillende types interventies en

bouwstenen gecombineerd worden. Hierbij richten scholen zich op alle ouders. Indien ouders moeilijker te bereiken zijn, worden er extra inspanningen geleverd zoals bijvoorbeeld huisbezoeken. Wie aan welke activiteit deelneemt, hangt af van de noden van de ouders.

‘Verschillende activiteiten voor verschillende ouders: Dus ze richten zich op alle ouders, dus alle ouders zijn welkom om die talige activiteiten in de klas te doen, al die dan niet dagdagelijkse activiteiten of echt activiteiten, spelletjes die samen worden gedaan in de thuistaal in de klas. En dan moeilijk bereikbare ouders of ouders die drempels ondervinden of ouders die de relevante er niet van inzien daar gaan ze echt naar de thuiscontext: intakegesprek, informeren, sensibiliseren en dan die ouders twee jaar lang meenemen in een verhaal.’

In de focusgroepen werd ook aangehaald dat programma's meer succesvol zijn als ze vertrekken vanuit de brede ontwikkeling van het kind, niet enkel vanuit de schoolse ontwikkeling. Bovendien kan deze brede insteek deel uitmaken van een comprehensief programma. Een brede insteek verbindt school en ouders. Daarnaast is het belangrijk dat het programma de voordelen concreet in de verf zet, zodat het duidelijk is dat het het kind verder helpt in zijn of haar ontwikkeling. "

‘Dus ik denk dat het ook heel concreet moet zijn voor de ouders, dat hij duidelijk moet zien dat het gelieerd is mijn kind, iets dat mijn kind kan helpen bij zijn schoolse carrière. dat ze ook activiteiten kunnen zoeken, vooral niet enkel in functie van die schoolse carrière, maar ook de heel brede ontwikkeling.’

Naast inzetten op thuisbetrokkenheid vinden de deelnemers van de focusgroepen het ook belangrijk dat er in een comprehensief programma ruimte is voor het informeren van ouders over wetenschappelijke inzichten rond ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling. Naast ruimte voor professionalisering van schoolteams, moet er dus ook ruimte zijn voor de professionalisering van ouders. Veel ouders zijn zich niet bewust van de relevantie van een taalkrachtige omgeving en weten niet hoe ze dit concreet moeten aanpakken. Ouders (op maat) informeren over wetenschappelijk onderzoek én strategieën aanleren hoe ze dit in de praktijk kunnen brengen, is een must. Hetzelfde geldt voor wetenschappelijke inzichten rond ouderbetrokkenheid an sich. De deelnemers zijn goed op de hoogte van onderzoek rond thuisbetrokkenheid en beseffen dat de rol die ouders spelen niet te onderschatten is: een gunstige leeromgeving scheppen, verwachtingen uitspreken, ... Ouders zijn hier echter niet altijd van op de hoogte, dus hen hierover informeren en strategieën aanreiken draagt sterk bij tot het stimuleren van thuisbetrokkenheid.

3.3. Conclusie

De cartografie brengt in kaart welke praktijken er bestaan in Vlaanderen om thuisbetrokkenheid te stimuleren, wat hun kenmerken zijn en welke rol de verschillende actoren opnemen. Om deze vragen te beantwoorden, werden twee focusgroepen georganiseerd met stakeholders binnen de thuisbetrokkenheid. Via een combinatie van schriftelijke input en werkvormen die discussie uitlokten en de deelnemers toelieten om gewicht toe te kennen aan bepaalde factoren, kwamen we tot de

belangrijkste succesfactoren voor thuisbetrokkenheidsprogramma's in Vlaanderen en een lijst van verschillende types praktijken in Vlaanderen.

In de focusgroepen kwamen de volgende succesfactoren voor thuisbetrokkenheidsprogramma's naar voren: respectvol partnerschap, werving op maat, toegankelijk materiaal, duurzame werking, professionalisering van leerkrachten/begeleiders, thuistaal en -cultuur inzetten als meerwaarde, netwerkopbouw, samen thuisbetrokkenheid op bouwen en comprehensief programma. Al deze succesfactoren kwamen overeen met wat in de literatuurstudie ontdekt werd, maar krijgen soms een andere invulling in de Vlaamse context. De literatuurstudie onderscheidde echter nog een extra succesfactor, namelijk 'co-creatie met ouders'. Deze succesfactor kwam in de cartografie niet naar boven.

4. DELPHI-STUDIE

4.1. Methodologie

Met de Delphi-studie brengen we de resultaten van de cartografie en de literatuurstudie samen en toetsen we die af met een groep experts. De Delphi-studie vormt de basis voor het antwoord op de vierde onderzoeksvraag “Hoe kunnen we bestaande Vlaamse praktijken herontwerpen en begeleiden naar effectievere praktijken? Welke rol is weggelegd voor welke actoren en welke handvatten kunnen hen helpen om deze rol effectief in te vullen?” De Delphi-studie formuleert een antwoord op de vraag naar de meest relevante ontwerpprincipes voor een te herontwerpen praktijk die via thuisbetrokkenheid de taalontwikkeling wil stimuleren, alsook een antwoord op de vraag naar praktijken met het meeste potentieel voor herontwerp met datzelfde doel (taalontwikkeling via thuisbetrokkenheid).

Een Delphi-studie is een methode om het communicatieproces in een groep experts te structureren. In deze methode wordt wetenschappelijk bewijs aan een groep experts gepresenteerd, waarna zij in verschillende rondes, via stemming, tot consensus komen over wat volgens hen de meest succesvolle uitkomst is (Rowe & Wright, 2011; Green, 2014). Typisch worden de verschillende fases van een Delphi-studie gespreid over meerdere maanden, maar in onze studie kozen we ervoor om in twee stappen (een schriftelijk gedeelte en een fysieke bijeenkomst) de verschillende rondes van stemming en consensusvorming te doorlopen. De wetenschappelijke basis voor de gemaakte keuzes vormden de resultaten van de literatuurstudie en cartografie, en de uitgebreide academische - of praktijkervaring van de experts.

Als deelnemers voor de Delphi-studie beoogden we een combinatie van academisch experts en praktijkdeskundigen. Het voorstel bevatte de volgende experts/organisaties: GO! Ouders, KOOGO, VCOV, de 3 pedagogische begeleidingsdiensten, CLB, de schoolbrug VZW, OCG, Ligo, VZW de Rand en zeven academische experts. Dit voorstel werd voorgelegd aan de stuurgroep in mei 2023 ter bekrachtiging en daarnaast mochten suggesties voor deelnemers doorgegeven worden. SAAMO, LEVL en AGII werden gesuggereerd en opgenomen. Wanneer het voor bepaalde mensen niet mogelijk was om deel te nemen, werd gevraagd of een collega aanwezig kon zijn.

Enkele van de voorgestelde organisaties voor de Delphi-studie waren ook al betrokken bij de cartografie. Het bleek voor deze organisaties niet altijd mogelijk om een andere expert af te vaardigen die vanuit de overkoepelende visie van de organisatie kon spreken: vaak was er maar één expert aanwezig. Op de stuurgroep van 03/07/2023 werd daarom voorgesteld en goedgekeurd dat deze experts ook mochten deelnemen aan de Delphi-studie. Via een uitgebalanceerde methodologie (hieronder verder toegelicht) werd verzekerd dat de stem van deze experts niet zou overheersen en dat iedere stem hetzelfde gewicht zou hebben.

Uiteindelijk waren er elf participanten aanwezig op de dag van de Delphi-studie. Naast hen namen nog twee extra deelnemers namen ook deel aan het eerste schriftelijke gedeelte. De volgende organisaties en academici zaten rond de tafel (willekeurige volgorde): GO! Ouders, KOOGO, VCOV, Pedagogische begeleidingsdienst KathOndVla, Pedagogische begeleidingsdienst GO!, De schoolbrug, OCG, VZW De Rand, Hogeschool Rotterdam, LEVL en Saamo. In de voorbereidende enquête was er ook een inbreng vanuit Ligo en het Agentschap Integratie en Inburgering, maar zij waren helaas verhinderd op het face-to-face onderdeel.

Om ervoor te zorgen dat elke stem gelijk doorweegt, maar er ook ruimte is voor overleg en consensusvorming, bestaat de Delphi-studie uit verschillende fases:

1. Schriftelijke voorbereiding

De eerste stap was een schriftelijk deel, waarbij aan de deelnemers gevraagd werd om een online vragenlijst in te vullen (zie bijlage 4). Daarin selecteerden ze voor hen de belangrijkste succesfactoren voor thuisbetrokkenheidsprogramma's uit een lijst van factoren uit de literatuurstudie en de cartografie. Voor deze lijst werden de factoren uit de literatuurstudie en cartografie samengebracht, en gaven we voor de deelnemers aan hoe deze in beide studies ingevuld werden. De deelnemers motiveerden hun keuze en gaven aan of er voor hen nog factoren ontbreken. Daarnaast gaven ze aan welke types programma's het meest effectief zijn enerzijds en anderzijds welke types programma's het meeste potentieel hebben voor herontwerp. Ook bij deze vragen is de argumentatie van hun keuze een belangrijk onderdeel van de vraag. De resultaten en argumentatie van dit schriftelijke gedeelte werden door de onderzoekers verwerkt en opnieuw aan de deelnemers voorgelegd op de face-to-facebijeenkomst

2. Face-to-facebijeenkomst in Brussel (29 augustus 2023)

Het doel van de bijeenkomst is om op basis van de literatuurstudie en cartografie, met de expertise en achtergrond van de experts tot gemotiveerde consensus te komen op vlak van succesfactoren en programma's voor herontwerp in het kader van thuisbetrokkenheid (met de taalontwikkeling tot doel). De volgende vragen werden die dag beantwoord:

- Welke ontwerpprincipes/succesfactoren kunnen gedestilleerd worden die opportuun en haalbaar zijn voor de Vlaamse context? Welke succesfactoren zijn prioritair en waarom?
- Welke types programma's zijn het meest succesvol in de Vlaamse context, en waarom?
- Welke types programma's hebben het meeste potentieel voor herontwerp binnen de Vlaamse context (gebaseerd op de ontwerpprincipes)?

Om elk van deze vragen te beantwoorden, volgden we de volgende drie stappen:

- a. De onderzoekers presenteerden de resultaten van de online vragenlijst
- b. De experts krijgen ruimte om de input in zich op te nemen, hierover na te denken en individueel aanvullingen te formuleren
- c. Via diverse methodieken werd uitwisseling en besluitvorming bereikt. Dit gebeurde voor de eerste vraag door 'het gesprek op voeten', een techniek uit Deep Democracy waarin deelnemers een standpunt bij één van de succesfactoren in de ruimte innemen

en dat verdedigen. Voor de tweede vraag werden argumentatie-oefeningen en dot voting gebruikt, waarbij de deelnemers met stickers op het belangrijkste type konden stemmen. De derde vraag bespraken we via de 1-2-4-all methodiek, waarbij de deelnemers eerst individueel, vervolgens per twee, per vier en tot slot in groep tot een consensus moesten komen over welke types programma's het meeste potentieel hadden voor herontwerp.

Voor de laatste vraag voegden we nog een extra denkoefening toe, waarbij de deelnemers individueel een voorstel moesten doen voor een concreet programma of een concrete praktijk die in dit onderzoek herontworpen kan worden, op basis van de resultaten van het onderzoek. Hiervoor schreven ze eerst zelf een praktijk en argumenten op, gaven daarna het blad door aan een andere deelnemer, die daarop verder werkt en argumenten en potentieel aanvult. Zo werden alle bladen enkele keren doorgegeven. Tot slot werd er op een praktijk gestemd via een mentimeter.

4.2. Resultaten

4.2.1. Succesfactoren

In de online vragenlijst werden de succesfactoren die in de literatuurstudie en cartografie naar boven kwamen, voorgelegd aan de experts. We vroegen hen om een keuze te maken welke succesfactoren volgens hen het meest relevant waren voor de Vlaamse context. De resultaten van de voorbereidende vragenlijst worden getoond in figuur 9. en daaronder verder besproken.



Figuur 9. Belangrijkste succesfactoren volgens de online vragenlijst

Uit de vragenlijst bleek dat de experts deze vijf succesfactoren het meest relevant voor de Vlaamse context vonden⁴:

⁴ Een belangrijke opmerking hierbij is dat de tien categorieën zoals ze hier voorgesteld zijn, in de vragenlijst nog veel uitgebreider voorgelegd werden aan de experts. In een volgende fase deelden we al de voorgestelde factoren in, in 10 categorieën om het geheel overzichtelijker te maken. Deze indeling in 10 categorieën werd ook gebruikt tijdens het face-to-face gedeelte van de Delphi-studie en de aanwezige deelnemers bevestigden dat ze zich hierin konden herkennen.

- **Respectvol partnerschap (82%):** hierbij vonden de experts vooral het werken aan een positieve grondhouding van het onderwijspersoneel ten opzichte van de ouders belangrijk. Ze geven aan dat er een mindshift nodig is om weg te gaan van problematiseren, en in plaats daarvan kansen en sterktes te zien. Een behoefteanalyse, het écht leren kennen van ouders, kan bijdragen tot beter inzicht in het verschillende referentiekader van ouders.
- **Professionalisering (72%):** Schoolteams kunnen volgens de experts geprofessionaliseerd worden in hoe ze ouders best aanspreken. Daarnaast kan er bewustzijn gecreëerd worden rond persoonlijke verschillen binnen ouders en drempels die deze ouders kunnen ervaren, zodat de 'mindset' van leerkrachten verandert en ze zich beter kunnen inleven in andere referentiekaders. Tot slot is ook kennis rond thuisbetrokkenheid en hoe dat in te bedden in het beleid van belang. Er is nog veel onbegrip en handelingsverlegenheid bij de leerkrachten, omdat ze ook de voordelen niet kennen van ouder- en/of thuisbetrokkenheid. Daar moeten ze in getraind worden en dat moet bovendien ook ondersteund worden door het beleidsvoerende vermogen van de directie, zodat er een beleid geïmplementeerd is dat de leerkrachten in deze ondersteunt.
- **Duurzame werking (72%):** Het belang van een duurzame werking sluit aan bij een beleid rond ouder- en meer specifiek thuisbetrokkenheid dat in de school geïmplementeerd moet worden. Idealiter wordt ouderbetrokkenheid beschouwd als een inherent onderdeel van kwalitatief onderwijs waardoor het voor leerkrachten niet als iets extra wordt gezien. Het ontwikkelen van een inhoudelijke visie rond ouderbetrokkenheid, waarbij initiatieven op school- en leerkrachtniveau complementair worden opgezet, is daarbij cruciaal. Een visie en beleid dat aansluit bij de situatie en verder bouwt op wat er is, is zeker een meerwaarde. Zo kunnen concrete initiatieven van leerkrachten bijvoorbeeld opgenomen en bekrachtigd worden. Volgens de experts zal deze inbedding en stapsgewijze opbouw de slaagkansen verhogen, en het haalbaar maken voor het schoolpersoneel.
- **Samen thuisbetrokkenheid opbouwen (36%).** In het samen opbouwen van thuisbetrokkenheid liggen volgens de experts nog veel kansen, die mogelijks een snel effect kunnen hebben. Hierbij geven de experts aan dat vooral de methodiek van het modelleren (voordoen - samendoen - nadoen) waardevol is. De methodiek maakt dat de ouder zich competentier voelt, zorgt voor contactmomenten en maakt de praktijk concreet.
- **Werving op maat (36%),** waarbij vooral het belang van informele en persoonlijke werving en kwalitatieve contacten tussen school en ouders wordt benadrukt. Dit informele contact is belangrijk voor het vertrouwen tussen ouders en school. De experts geven bovendien aan dat maatwerk op verschillende vlakken belangrijk is, niet enkel bij de werving, maar ook in het programma zelf.

Tijdens de bijeenkomst⁵ werd de voorkeur voor de experts teruggebracht tot deze drie succesfactoren. Dat deden we aan de hand van een methodiek uit de Deep Democracy, waarbij na de presentatie, eerst iedereen nog even de tijd kreeg om alle voorgaande argumenten te overlopen die bij het schriftelijke deel van de Delphi-studie gegeven werden. Daarna mocht om de beurt iemand, fysiek in de ruimte, bij een van de 10 succesfactoren gaan staan en beargumenteren waarom dit de belangrijkste succesfactor is. Experts die hiermee akkoord waren, mochten zich achter deze persoon stellen en argumenteren waarom ze akkoord waren. Anderen mochten op hun beurt een andere succesfactor beargumenteren. De volgende drie factoren kregen de meeste bijval:

⁵ Tijdens het eerste deel van de dag was een van de deelnemers (LEVL) nog niet aanwezig, vandaar dat het totaal aantal experts dat deze vraag beantwoordde gelijk is aan 10.

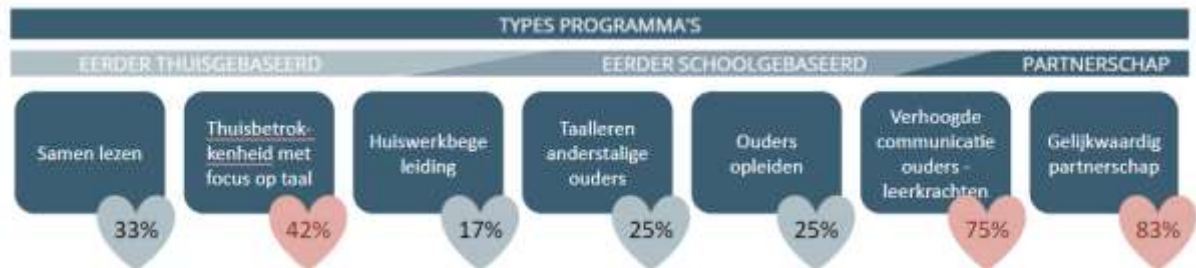
- **Respectvol partnerschap** (gekozen door 5 experts op 10, goed voor 50%): De experts geven aan dat een respectvol partnerschap volgens hen een basisvoorwaarde is om tot een effectief programma te kunnen komen. Het gaat volgens hen om een wederkerige relatie, waarbij het initiatief bij de school ligt en waarbij de partners elkaar respecteren in hun zijn. ‘Respectvol partnerschap’ dient onderdeel te zijn van de visie van de school, ingebed in de schoolcultuur. Hierbij wordt het belang van ontmoetingen benadrukt, waar mensen elkaar écht leren kennen en een vertrouwensrelatie kunnen opbouwen.
- **Professionalisering** (gekozen door 3 experts van de 10, goed voor 30%): De experts geven het belang aan van professionalisering van leerkrachten, zowel in de lerarenopleiding als in vormingen. In het gesprek werd vooral aangegeven dat professionalisering nodig is om o.a. de manier van kijken (mindset) naar ouders/leerlingen die een ander referentiekader hebben dan dat van hun aan te passen. Ze gaven het belang aan om te communiceren vanuit een positieve grondhouding om zo tot een constructieve samenwerking te komen. Ook professionalisering in de manier waarop kinderen zich ontwikkelen, en ook hun taalcompetenties ontwikkeld worden, is belangrijk voor het hele schoolteam.
- **Duurzame werking** (gekozen door 2 experts van de 10, goed voor 20%): Hier benadrukt men het belang van een werking die ingebed is in de dagdagelijkse werking van de school, geen ‘one shot’. Het stimuleren van de thuisbetrokkenheid dient opgenomen te zijn in de visie en het actieplan/pedagogisch project van de school. Hierbij moet men trachten om het hele schoolteam en het netwerk van het kind te betrekken, wat in de praktijk een uitdaging blijft, waar op ingezet zou moeten worden.

Volgens de experts zijn deze drie factoren essentieel als onderdeel van een programma, of zelfs de basisvoorwaarde om de thuisbetrokkenheid te verhogen en zo de taalontwikkeling te stimuleren. Hoewel tijdens de discussie ook aangehaald werd dat de zeven andere succesfactoren ook erg belangrijk zijn, vormen deze drie volgens de experts een noodzakelijke basis. Telkens als door de onderzoekers de vraag gesteld wordt of dit de belangrijkste succesfactoren zijn, specifiek voor thuisbetrokkenheid om de taalontwikkeling te stimuleren, blijven de experts benadrukken dat er, zonder een respectvol partnerschap, professionalisering en duurzame werking geen basis is en er niet rond thuisbetrokkenheid gewerkt kan worden. Om tot slot te komen tot het optimaal inzetten van thuisbetrokkenheid en het stimuleren van de taalontwikkeling bij leerlingen, dienen volgens de experts deze basisvoorwaarden ingevuld te worden. In eerste instantie moeten de voordelen van ouder- en thuisbetrokkenheid gekend zijn, moeten mensen zich bewust zijn van hun referentiekader om zo in een schoolbeleid op lange termijn in te zetten op ouderbetrokkenheid en vervolgens thuisbetrokkenheid, zodat het schoolteam duurzame en respectvolle relaties met de ouders kan uitbouwen. De drie bovengenoemde factoren ontbreken bovendien vaak nog, en dat terwijl ze essentieel zijn als het gaat over praktijken rond ouder- of thuisbetrokkenheid. Volgens de experts is het daarom prioritair om aan deze drie kenmerken te werken, om zo de bestaande praktijken te versterken en te bestendigen.

Naast de prioritering reflecteerden de experts ook over de succesfactoren en de invulling hiervan. In sommige gevallen werd ook een andere benaming voorgesteld. Op basis van hun input en feedback kwamen we tot een nieuw overzicht van succesfactoren, dat voorgesteld wordt in hoofdstuk 5.

4.2.2. Type programma's die het meest effectief zijn in Vlaamse context

De tweede vraag die aan de experts werd voorgelegd was welke types programma's het meest effectief zijn in de Vlaamse context, in het kader van thuisbetrokkenheid die de taalontwikkeling van kinderen stimuleert. Het antwoord van de experts op de vragenlijst is te vinden in figuur 10.



Figuur 10. Welke types programma's zijn het meest effectief in de Vlaamse context.

Uit de vragenlijst kwam naar boven dat programma's die inzetten op een gelijkwaardig partnerschap (83%), programma's die inzetten op verhoogde communicatie tussen ouder en leerkracht (75%) en programma's die inzetten op thuisbetrokkenheid met een focus op taal het meest effectief worden bevonden door de experts. Deze resultaten liggen in de lijn van de vorige resultaten, waar ook veel aandacht was voor partnerschappen. De volgende argumenten kwamen naar voren in de vragenlijst (gelijkaardig met de succesfactoren):

- **Gelijkwaardig partnerschap (83%):** Een gelijkwaardig partnerschap vormt een stevige basis voor het faciliteren van thuisbetrokkenheid die de taalontwikkeling stimuleert. Dat betekent: ouders zien als partners in de opvoeding en de leerprestaties van het kind en de drempels daarvoor wegnemen. Elke ouder is als het ware 'specialist' wat zijn kind betreft. Hierbij kan men best een informele stijl hanteren en hen het gevoel van gelijkwaardigheid laten ervaren. Dat is de basis om het kind, zowel in de thuis- als de schoolcontext, op een meer effectieve manier te stimuleren, te laten groeien, te laten ontwikkelen, te laten bijleren.
- **Verhoogde communicatie tussen ouders en leerkracht (75%):** Informeren op een manier dat ze het begrijpen, heel expliciet, op verschillende manieren, via verschillende kanalen en niet eenmalig. Communicatie is ook essentieel om tot dat partnerschap te komen.
- **Thuisbetrokkenheid met focus op taal (42%):** hier worden enkele belangrijke principes aangehaald, waar de programma's rekening mee zouden moeten houden om taalontwikkeling te stimuleren bij kinderen van anderstalige of laaggeletterde Nederlandstalige ouders:
 - Het waarderen van en inzetten op een sterke thuistaal, zodat de school op een rijke thuistaal kan verder bouwen, in functie van een sterke schooltaal.
 - Ouders stimuleren om in de thuiscontext met taal bezig te zijn. Volgens de experts moeten ouders zowel op de moedertaal of thuis gebruikte taal inzetten (die ze zelf thuis kunnen stimuleren), als op het verrijken van de Nederlandse (school)taalcompetenties van hun kinderen door hen in de vrije tijd aan taalstimulerende activiteiten (bijvoorbeeld georganiseerd door de school) te laten bezighouden. Ouders zouden daarover geïnformeerd en toe gestimuleerd moeten worden door de school.
 - Ouders informeren, ondersteunen en kwalitatief begeleiden om in interactie te gaan met het kind en een rijk taalaanbod te bieden in een veilige omgeving.

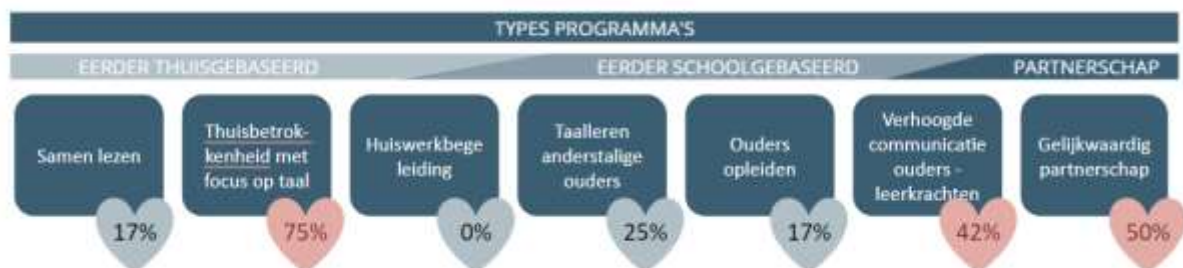
Tijdens de face-to-facebijeenkomst gaven de experts echter aan dat een prioritering van deze types programma's niet wenselijk is. Ze beklemtonen dat elk van deze types een belangrijk onderdeel is van een programma dat via thuisbetrokkenheid taalontwikkeling wil stimuleren. Zoals ook in het gedeelte over de succesfactoren bleek, is het een meerwaarde als een programma comprehensief is en verschillende aanpakken combineert. Deze "types programma's" lijken voor de experts dus eerder interventies die allemaal uitgevoerd kunnen worden als deel van een breder programma. Een keuze maken in welk type het meeste potentieel heeft, konden de experts daarom niet doen. Het belangrijkste argument daarvoor is dat vele bestaande praktijken thuishoren in verschillende categorieën en het te uitsluitend is om ze slechts in een categorie onder te brengen (dat zou de programma's oneer aandoen).

De experts gaven wel aan dat het professionaliseren van leerkrachten ook als een type programma gezien zou kunnen worden en zouden dat graag aan het overzicht toevoegen.

De deelnemers reflecteerden daarnaast over de terminologie van de verschillende types. Zo vonden ze "het versterken van de leeromgeving van het kind door een brede begeleiding aan huis" een betere verwoording dan "huiswerkbegeleiding", omdat de begeleiding die door de deelnemers gekend was en succesvol was, verder ging dan enkel begeleiding bij het huiswerk. Daarnaast klinkt "ouders opleiden" niet echt als een gelijkwaardig partnerschap, maar eerder hiërarchisch, waardoor er beter geopteerd zou worden voor de term "ouders versterken". De input van de experts werd meegenomen in het vernieuwde model, dat besproken wordt in deel 5.

4.2.3. (Type) programma's met het meeste potentieel voor herontwerp

Tot slot vroegen we de experts welke programma's volgens hen geschikt zijn om herontworpen te worden in het tweede jaar van dit project, met oog op een effectieve verbetering van de taalontwikkeling van de kinderen? Op die vraag kwamen in de vragenlijst dezelfde drie types naar voren als bij de vorige vraag, al verschilt de verhouding wel: 75% ziet het meeste potentieel voor herontwerp in een programma dat werkt aan thuisbetrokkenheid met focus op taal, 50% ziet potentieel in herontwerp van een gelijkwaardig partnerschapsprogramma en 42% ziet de meerwaarde van een herontwerp van een programma dat focust op de verhoogde communicatie tussen ouders en leerkrachten. Figuur 11. geeft de percentages weer.



Figuur 11. Welke programma's hebben het meeste potentieel voor herontwerp?

De experts gaven in het schriftelijke gedeelte van de Delphi-studie de volgende argumenten als kenmerken voor programma's met potentieel voor herontwerp:

- Het is belangrijk om te werken rond de minder evidente onderwerpen, waar nog niet veel rond gewerkt wordt en waar dus nog kansen liggen. Dit zijn bijvoorbeeld het versterken van ouders en scholen, en thuisbetrokkenheid met focus op taal, eerder dan thema's zoals samen lezen en huiswerkbegeleiding, waar al veel rond bestaat
- Het is belangrijk om er rekening mee houden dat de programma's vanuit de school zelf gerealiseerd kunnen worden
- De keuze voor een afgebakend thema zoals bv. 'samen lezen' is soms makkelijker te implementeren dan inzetten op een breder onderwerp zoals 'gelijkwaardig partnerschap'

In de bijeenkomst werden deze keuzes grotendeels bevestigd. Via de 1-2-4-ALL methodiek schreef iedereen eerst zijn eigen top 3 op, vervolgens overlegden ze met 2, dan met 4 en dan met de hele groep om tot een gezamenlijke top 3 te komen. Over de volledige top 3 bereikten ze geen consensus, maar een top 2 kon wel samengesteld worden

(1) thuisbetrokkenheid met focus op taal

(2) gelijkwaardig partnerschap

Er was in eerste instantie discussie over welk van de twee het allerbelangrijkste was, maar er werd later consensus over bereikt. De derde plaats was moeilijker te kiezen, dat was een gedeelde plaats voor ouders opleiden, verhoogde communicatie tussen leerkrachten en ouders en huiswerkbegeleiding (dat wel eerder gezien werd als een brede vorm van ondersteuning voor ouders, niet enkel bij huiswerk).

Tijdens het gesprek gaven de experts aan dat werken aan thuisbetrokkenheid met focus op taal de meest logische keuze is voor dit onderzoek, en dat er binnen de bestaande praktijken heel wat potentieel zit om te verbeteren. Aan de andere kant gaven de experts aan ervoor te waken niet te veel gewicht te schenken aan praktijken die los staan van een meer omvattend schoolbeleid en legden ze nog eens de nadruk op de basisvoorwaarden zoals een gelijkwaardig partnerschap, professionalisering en duurzaamheid. Tijdelijke projecten en samenwerkingen met brugfiguren worden soms door scholen gebruikt als een gemakkelijke oplossing om aan ouderbetrokkenheid te werken, zonder een echt partnerschap te creëren. De experts wijzen erop dat het ontwikkelen van een partnerschap cruciaal is, ook wanneer een praktijk zich vooral op thuisbetrokkenheid en taal richt. Deze praktijk moet ingebed worden in het bredere beleid en de visie van de school en moet mee gecreëerd en uitgevoerd worden door het schoolpersoneel, niet enkel door externe actoren (bv. brugfiguren).

4.2.4. Concrete programma's voor herontwerp

Deze denkoefening werd nog verder verdiept doordat de experts voor de twee gekozen types programma's enkele voorbeelden gaven van concrete praktijken die herontworpen konden worden. De vraag werd aan iedereen gesteld om drie concrete praktijken op te schrijven, met daarbij horend het potentieel voor herontwerp. Dat mochten praktijken zijn die in de focusgroepen of literatuur aan bod kwamen (en die ze op de slide konden zien, zie figuur 12. hieronder). Het konden ook praktijken zijn die

ze zelf kenden, zolang het om concrete programma's ging. Het opzet was dat, wanneer iedereen er drie opgeschreven had (inclusief het potentieel voor herontwerp), dat het papier doorgegeven werd en dat ook anderen het potentieel voor herontwerp voor deze praktijken konden aanvullen. Zo gaven we enkele rondes door tot er verzadiging optrad.



Figuur 12: concrete praktijken in de twee meest gekozen types programma's die eerder in literatuur of cartografie al genoemd waren

Enkele voorbeelden van praktijken die genoemd werden waren: Digikriebels, Dag van de thuistaal, thuis in taal, Welkom in de klas, oudercontacten anders bekeken, brugfiguren, Boekencarousel, onthaalmomenten, brede school, Oefenkansen NL, Open klasdagen en Tatertaal.

Tijdens de discussie hieromtrent gaven de experts wel aan dat het moeilijk is om vanuit de eigen praktijk aan te geven welke programma's potentieel hebben voor herontwerp. Vanuit de eigen praktijk konden ze dit makkelijk verwoorden, maar aangeven waar het potentieel voor herontwerp zat bij andere praktijken, vonden ze moeilijker. Er werd vaak heel algemeen beargumenteerd waarom bepaalde programma's of praktijken succesvol zijn, maar niet waar het potentieel zat voor herontwerp. Telkens de onderzoekers daarop doorvroegen, werd er aangegeven dat dit een moeilijke vraag is. De conclusie daar was dat het eenvoudiger was als neutrale onderzoekers om op basis van de succesfactoren en inhoudelijke argumenten een goede praktijk voor herontwerp te kiezen.

Tot slot werden deze praktijken besproken en hun potentieel voor herontwerp beargumenteerd en werd aan de experts gevraagd om via Mentimeter hun ultieme voorkeur praktijk voor herontwerp (anoniem, op basis van de eerder gegeven argumenten), door te geven. Deze tonen we in figuur 13. Deze concrete voorstellen vormen het startpunt voor het uitkiezen van een praktijk in de tweede projectfase.



Figuur 13. Mindmap van concrete praktijken voor herontwerp.

4.3. Conclusie

In de Delphi-studie werden de inzichten uit de literatuurstudie en cartografie samengebracht en voorgelegd aan een groep experts. Dit gebeurde in meerdere rondes, door een vragenlijst en een bijeenkomst met momenten voor individuele reflectie, argumentatie, groepsgesprekken en stemming. Via deze Delphi-studie kregen we een beter beeld van welke van de types programma's en succesfactoren die beschreven werden in deel 2, 3 en 4 het meest relevant zijn voor de Vlaamse context, en welke programma's het meeste potentieel hebben voor herontwerp.

De succesfactoren die het meest relevant zijn om in de Vlaamse context te werken aan thuisbetrokkenheid van ouders, om op die manier de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren, zijn 'respectvol partnerschap', 'duurzame werking' en 'professionalisering'. De experts kozen deze succesfactoren voornamelijk omdat deze drie kenmerken de noodzakelijke basisvoorwaarden vormen om een succesvol thuisbetrokkenheidsprogramma of -beleid op te zetten. Bovendien zijn volgens hen deze basisvoorwaarden in de meeste Vlaamse scholen nog niet (volledig) vervuld.

Het meeste potentieel voor herontwerp hebben volgens de experts programma's die rechtstreeks werken aan thuisbetrokkenheid met focus op taal en programma's die werken aan een gelijkwaardig partnerschap (vanuit de idee dat dit partnerschap een noodzakelijke basis is om de thuisbetrokkenheid verder te stimuleren). De deelnemers geven bovendien aan dat deze 'types programma's' in de praktijk geen verschillende types zijn, maar eerder verschillende interventies die binnen één programma opgezet kunnen worden. Ze raden dan ook aan om niet afzonderlijk aan die types te werken, maar thuisbetrokkenheid en respectvol partnerschap vooral als onderdelen van een geheel te zien. Een respectvol partnerschap is een noodzakelijke voorwaarde om ouders betrokken te krijgen bij de school, en om op die manier ook thuis de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren.

Enkele concrete praktijken werden genoemd voor herontwerp, maar de experts gaven zelf aan dat het voornamelijk belangrijk is om rekening te houden met hun gekozen succesfactoren enerzijds en insteek op vlak van type programma's anderzijds. Op die manier werd aangeraden dat de onderzoekers een

goede analyse maken van bestaande programma's met potentieel voor herontwerp. Uiteraard dienen we daar ook rekening te houden met de praktische zaken zoals timing en medewerking van de betrokken partners en instanties die het programma of de praktijk beheren. Bovendien moet het goed afgewogen worden dat het gekozen programma al veel potentieel bezit, maar er ook ruimte tot verbetering is.

5. CONCLUSIE & DISCUSSIE: NAAR DUURZAME, TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN TUSSEN SCHOLEN EN OUDERS

In deze studie willen we te weten komen welke types programma's het meest effectief zijn om via de thuisbetrokkenheid de algemene leerprestaties en de taalontwikkeling van kinderen te verhogen. Daarnaast willen we weten welke designkarakteristieken die programma's succesvol maken. Om deze vragen te beantwoorden, combineren we input uit internationale literatuur (via een literatuurstudie) en inzichten van stakeholders uit de Vlaamse context (via een cartografie). Daarbij werden zowel succesfactoren van bestaande Vlaamse en internationale programma's beschreven, als een indeling van deze programma's in types voorgesteld. De resultaten van deze deelstudies werden voorgelegd aan een groep van academische experts en praktijkdeskundigen om tot een prioritering te komen. In deze laatste fase (de Delphi-studie) werden de overzichten van types programma's en succesfactoren verder aangepast en geconcretiseerd. Dit hoofdstuk toont het resultaat van al deze stappen: een overzicht van factoren die bijdragen aan thuisbetrokkenheid, met focus op taalontwikkeling, en welke types van programma's daartoe bijdragen. In deel 5.1 worden de succesfactoren besproken, deel 5.2 bespreekt welke interventies binnen deze programma's het meest succesvol zijn. Het eindoverzicht wordt steeds voorafgegaan door een korte bespreking van de stappen die tot dit overzicht leidden.

5.1 Overzicht van de ontwerpprincipes: een model voor taalkrachtige partnerschappen

In dit onderzoek kwamen we in verschillende stappen tot een model voor taalkrachtige partnerschappen, die in dit rapport elk apart worden toegelicht. In dit hoofdstuk bespreken we hoe elk van deze stappen bijdraagt aan een model voor taalkrachtige partnerschappen.

5.1.1 Stappen naar een model voor taalkrachtige partnerschappen

Via de literatuurstudie kwamen we tot tien succesfactoren voor programma's om thuisbetrokkenheid te stimuleren, om zo de taalontwikkeling van kinderen te bevorderen. Het gaat om:

- Respectvol partnerschap
- Professionalisering van leerkrachten/schoolteams
- Duurzame werking
- Netwerkopbouw
- Werving op maat
- Samen thuisbetrokkenheid opbouwen
- Een comprehensief programma, dat inzet op meerdere pijlers
- Thuis taal en -cultuur inzetten als meerwaarde
- Toegankelijk materiaal
- Co-creatie met ouders



Figuur 14. Tien succesfactoren voor een programma om thuisbetrokkenheid te stimuleren uit de literatuur

In de cartografie, waar we via focusgroepen bij vertegenwoordigers uit het Vlaamse veld peilden naar succesfactoren voor de Vlaamse context, kwamen grotendeels dezelfde succesfactoren naar boven. De invulling van deze succesfactoren is echter vaak anders. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de inzichten uit de internationale literatuurstudie, en de invulling die ze krijgen in de Vlaamse praktijk, overeenkomen en verschillen. Daarbij geven we ook aan hoe deze succesfactor in de Delphi-studie verder geconcretiseerd en geprioriteerd werd. In de beschrijving van succesfactoren worden 'respectvol partnerschap', 'professionalisering' en 'duurzame werking' als eerste beschreven, omdat deze drie factoren volgens de experts prioritaire randvoorwaarden zijn die in de Vlaamse context nog onvoldoende vervuld zijn. Vervolgens komen de zeven andere succesfactoren aan bod, die volgens de experts ook belangrijk zijn, maar waarvoor ze geen verdere prioritering voorstellen. Al deze factoren dragen bij aan het succes van een thuisbetrokkenheidsprogramma met als doel de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren.

1) Respectvol partnerschap

Zowel in de literatuur als in de focusgroepen wordt het belang van een respectvol partnerschap sterk in de verf gezet. In de literatuur wordt dit partnerschap ingevuld als een samenwerking tussen gelijke partners, ongeacht eventuele culturele verschillen of verschillen in referentiekader (Ma et al., 2016; Rabkin et al., 2018). De literatuur haalt het belang van een positieve grondhouding van het schoolpersoneel aan, waarbij onbegrip over hoe andere culturen of ouders uit andere leefwerelden

betrokken worden, vermeden moet worden (o.a. Jeynes, 2012; He & Thompson, 2022). Een verwelkomend en inclusief schoolklimaat staat centraal (Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014).

In de focusgroepen wordt deze invulling ook voor de Vlaamse context bevestigd. De deelnemers geven aan dat er nog heel wat werk is om Vlaamse scholen verwelkomend en inclusief te maken en dat vooral op de positieve grondhouding van het schoolpersoneel sterk ingezet moet worden (bv. door professionalisering). In de focusgroepen is er binnen deze succesfactor veel aandacht voor 'echt contact' tussen school en ouders: elkaar echt leren kennen, met een goede kennismaking aan het begin van het jaar, een behoefteanalyse van ouders en school, en een open invulling van het oudercontact (geen focus op enkel de cijfers en het gedrag van het kind in de klas).

Meer dan in de literatuur komt in de focusgroepen het belang van de rol van de leraar naar boven. Voor een respectvol partnerschap is het belangrijk dat ook de leraar van het kind betrokken is bij praktijken die georganiseerd worden om de thuisbetrokkenheid te verhogen. Tot slot is ook de rol van 'brugfiguren', die op verschillende manieren de verbinding maken tussen school en thuis, iets typisch Vlaams, en volgens de deelnemers van de focusgroep een grote meerwaarde voor het helpen opbouwen van een respectvol partnerschap.

In de Delphi-studie kwam 'respectvol partnerschap' naar boven als belangrijkste kenmerk van succesvolle thuisbetrokkenheidspraktijken. De experts gaven aan dat ze op dit vlak nog een grote groeimarge zagen voor Vlaamse scholen. Een respectvol partnerschap, zoals hierboven omschreven, vormt voor de experts een noodzakelijke randvoorwaarde voor een ouder-school-beleid, die nog onvoldoende gerealiseerd wordt in de Vlaamse scholen. Bovendien geven ze aan dat scholen een belangrijke rol moeten spelen in het opzetten van dergelijke taalkrachtige partnerschappen. Ouders zijn volgens hen de belangrijkste overlegpartners van de leerkracht. Door regelmatige ontmoetingen kunnen ze elkaar beter leren kennen en samenwerken om de (taal)ontwikkeling van het kind te stimuleren aan de hand van een programma. De rol van scholen, schoolbesturen en leerkrachten moet voor de experts duidelijker naar voren komen in de ontwerpprincipes.

2) Professionalisering

Wat professionalisering betreft, liggen de resultaten uit de literatuurstudie en behoefteanalyse op één lijn. Uit beide studies blijkt dat professionalisering belangrijk is om (1) schoolteams te informeren over wetenschappelijk onderzoek rond thuisbetrokkenheid en taalontwikkeling, (2) een positieve grondhouding te ontwikkelen, en (3) om strategieën te leren om ouderbetrokkenheid, met name thuisbetrokkenheid te stimuleren (o.a. Jeynes, 2012; Tan et al., 2020; St. Clair & Jackson, 2006). Zowel de literatuurstudie als cartografie tonen aan dat het een meerwaarde is als de culturele bewustwording van leerkrachten gestimuleerd kan worden door personen met ervaring met of expertise over de achtergrond van de ouders (Nistler & Maiers, 2000; O'Donnell & Kirkner, 2014).

Ook in de Delphi-studie wordt deze invulling van professionalisering bevestigd, én wordt professionalisering gekozen als één van de drie cruciale randvoorwaarden waar het meeste groeipotentieel is in de Vlaamse context. De experts geven aan dat zowel in lerarenopleidingen als in vormingen voor leerkrachten en schoolteams die al werkzaam zijn op scholen, ouderbetrokkenheid, en dan met name de drie hierboven beschreven elementen, meer aanwezig mag zijn.

3) Duurzame werking

Ook wat de duurzame werking betreft, ondersteunen de resultaten uit de cartografie de literatuurstudie. In beide studies komt naar voren dat programma's het meest succesvol zijn als ze langere tijd lopen en verankerd zijn in het beleid van de school (o.a. Alameda-Lawson & Lawson, 2019; St. Clair & Jackson, 2006; O'Donnel & Kirkner, 2014). De literatuur wijst op de hindernis dat er soms onvoldoende capaciteit is om in te zetten op ouderbetrokkenheid en om die duurzame visie te creëren (Ma et al., 2016; Alameda-Lawson & Lawson, 2019). Ook in de focusgroepen komt naar boven dat als programma's niet verankerd zijn in het beleid, er veel weerstand kan zijn van het schoolteam omdat het betrekken van ouders in dat geval als een extra taak aanvoelt. Tot slot wijzen zowel de literatuurstudie als de focusgroepen erop dat een veranderend onderwijsbeleid op hoger (politiek) niveau met wisselende prioriteiten ervoor kan zorgen dat programma's niet duurzaam verankerd kunnen worden (Rabkin et al., 2018).

In de Delphi-studie wordt 'duurzame werking' als derde cruciale randvoorwaarde gekozen. De experts geven aan dat ouder-school-partnerschappen en de bijhorende interventies en acties structureel verankerd moeten worden in het schoolbeleid. Ze geven aan dat ouderbetrokkenheid nu vaak een plaats krijgt in tijdelijke projecten, waarbij de verantwoordelijkheid niet bij het schoolbestuur en de leerkrachten ligt, terwijl deze verantwoordelijkheid en een duurzaam beleid net cruciaal zijn voor een effectief partnerschap op lange termijn.

4) Netwerkopbouw

Een vierde succesfactor is het opbouwen van een netwerk. De literatuur en focusgroepen benadrukken allebei dat een onderling netwerk van ouders belangrijk is om elkaar te versterken en om elkaar te motiveren om deel te nemen aan ouder- en meer in het bijzonder thuisbetrokkenheidsprogramma's (Nistler & Maiers, 2000; O'Donnel & Kirkner, 2014). Zowel in de literatuurstudie als in de focusgroepen wordt de rol van de gemeenschap benadrukt: externe partners kunnen een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van ouders en ouderbetrokkenheidsprogramma's (Alameda-Lawson & Lawson, 2019; O'Donnel & Kirkner, 2014). Ma et al. (2016) wijzen er echter op dat aanpakken gericht op enkel het school-ouderpartnerschap een beter resultaat hebben op de academische prestaties van de kinderen dan programma's die werken aan een band tussen ouders, school én de gemeenschap.

In de literatuur wordt ook aangehaald dat niet alleen de ouders, maar ook de uitgebreide familie een rol kan spelen bij de betrokkenheid bij de school (Mendez, 2010; Rabkin et al., 2018). Dit punt kwam in de focusgroepen niet naar boven. Wat naar boven kwam in de focusgroepen, maar niet in de literatuur is de rol die externe partners kunnen spelen bij de professionalisering van leerkrachten en begeleiders. Netwerkopbouw wordt ook in de Delphi-studie bevestigd als belangrijke factor.

5) Van 'werving op maat' naar 'maatwerk' en 'onthaalbeleid'

Werving op maat is de vijfde succesfactor, die zowel in de focusgroepen als de literatuur aangehaald wordt. In beide studies wordt daarbij vooral de nadruk gelegd op cultuursensitieve werving, waarbij de school aandacht heeft voor gezinnen met een andere thuistaal of lage sociaaleconomische status. Om ook die gezinnen te betrekken bij school, is het belangrijk om praktische en talige drempels te verlagen (o.a. O'Donnel & Kirkner, 2014; Caesar & Nelson, 2014). In de focusgroepen wordt het belang van informele en persoonlijke communicatie en laagdrempeligheid benadrukt, waarbij de programma's niet te sterk formeel aangezet worden, maar eerder informeel gekaderd.

De deelnemers van de Delphi-studie bekrachtigen deze succesfactor, maar geven aan dat hier volgens hen twee factoren samen genomen worden. Enerzijds moet er voldoende aandacht zijn voor een inclusieve 'werving' of onthaalbeleid bij scholen. Anderzijds moet niet enkel die werving, maar de volledige aanpak van ouderbetrokkenheid van scholen als maatwerk gerealiseerd worden: vanaf het onthaal, over contacten met ouders, tot specifieke interventies. Dit maatwerk is bovendien dynamisch: het moet steeds geëvalueerd en aangepast worden aan de omstandigheden, omdat de realiteit in elke school anders is.

6) Samen thuisbetrokkenheid opbouwen

Zowel in de focusgroepen als in de literatuur komt naar boven dat, om ouders te stimuleren om ook thuis betrokken te zijn bij de school, het een meerwaarde is om die thuisbetrokkenheid samen op te bouwen. Dat kan volgens zowel de internationale literatuur als de Vlaamse praktijkdeskundigen het best door het gedrag te modelleren: het voordoen voor de ouders, het samen uitvoeren, de ruimte geven aan de ouders om het te kopiëren en het uiteindelijk thuis zelf te doen. De literatuurstudie geeft daarnaast nog aan dat een nauwe opvolging van thuisbetrokkenheid belangrijk is: regelmatige huisbezoeken, collectieve momenten met een netwerk van ouders, het meegeven van materiaal zijn allemaal manieren om de thuisbetrokkenheid te begeleiden (o.a. Nistler & Maiers, 2000; Bailey, 2006; Nievar et al., 2018; Kim & Song, 2020). In de focusgroepen zegt men vooral dat de begeleiders ook moeten bekrachtigen wat ouders thuis al doen om betrokken te zijn en om met taal bezig te zijn. Vertrekken van wat voor ouders al vertrouwd is, werkt vaak beter dan het introduceren van praktijken die veraf staan van wat ouders kennen.

Ook in de Delphi-studie bevestigen de experts het belang van het samen opbouwen van thuisbetrokkenheid. Ze geven echter aan dat het woord 'thuisbetrokkenheid' nu enkel aan bod komt binnen deze succesfactor, terwijl het concept meer belang moet krijgen in de ontwerpprincipes. Een verhoogde thuisbetrokkenheid is namelijk het doel van alle beschreven ontwerpprincipes.

7) Comprehensief programma

Uit de beide studies komt naar boven dat ouderbetrokkenheidsprogramma's vaak opgebouwd zijn uit verschillende pijlers: een combinatie van interventies om thuisbetrokkenheid te stimuleren, het geven van informatie aan ouders, het professionaliseren van schoolpersoneel, ... (Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014). Het voordeel hiervan is dat er voor ouders meer kansen zijn om betrokken te zijn, en dat ze uit verschillende acties kunnen kiezen (Tan et al., 2020; O'Donnel & Kirkner, 2014; Stauss et al., 2020). De literatuur geeft aan dat dit bovendien voor een sneeuwbaaleffect kan zorgen: ouders die aan één actie deelnemen, zijn meer geneigd om zich ook voor een andere actie binnen het programma te engageren (O'Donnel & Kirkner, 2014). Zowel de literatuur als de focusgroepen maken duidelijk dat programma's met een brede insteek, die werken aan meer dan alleen thuisbetrokkenheid, bovendien meer aanspreken (St. Clair & Jackson, 2006; Rabkin et al., 2018).

Ook in de Delphi-studie wordt benadrukt dat programma's vaak niet slechts aan één component werken, maar op meerdere pijlers inzetten. Dit wordt ook als een meerwaarde gezien. Thuisbetrokkenheid is niet eenvoudig te stimuleren en op meerdere interventies en initiatieven inzetten (bv. beleidsontwikkeling, professionalisering van schoolteams, ouderbegeleiding bij thuisbetrokkenheid, ...) is dan ook noodzakelijk.

8) Thuis taal en thuis cultuur inzetten als meerwaarde

In de literatuur worden de verschillende voordelen besproken van het inzetten van thuistalen en thuis culturen in thuisbetrokkenheidsprogramma's. De thuistaal vormt een goed startpunt om geletterdheid op te bouwen, maakt de aanpak laagdrempeliger en zorgt zo voor een hoger engagement (Caesar & Nelson, 2014; Nievar et al., 2018). Vertrekken van de thuis cultuur maakt dat de praktijk aansluit bij wat ouders thuis al doen, zodat ouders zich gesterkt voelen in hun aanpak, een hoger engagement hebben en de aanpak langer volhouden (Caesar & Nelson, 2014; Rabkin et al., 2018).

Deze visie op het belang van thuistaal en thuis cultuur wordt ook onderschreven door de deelnemers aan de focusgroepen. Zij halen bovendien nog aan dat respect voor thuistalen en thuis culturen ook getoond wordt door dit ook effectief een plaats te geven in de klas, niet als een eenmalige geïsoleerde praktijk, maar als een terugkerend thema.

Ook in de Delphi-studie wordt deze succesfactor bevestigd. Een extra aandachtspunt hierbij is volgens de experts het creëren van een (psychologisch) veilige context, waarbij ouders zichzelf durven te zijn en te tonen.

9) Van 'toegankelijk materiaal' naar 'toegankelijkheid' en 'kind centraal'

Tot slot wijzen zowel de internationale literatuur als de Vlaamse praktijkdeskundigen op het belang van toegankelijk materiaal. Dat wordt in beide studies beschreven als visueel en auditief ondersteund, persoonlijk en meertalig (o.a. Nistler & Maiers, 2000; Caesar & Nelson, 2014; Lopez et al. 2022). Beide studies wijzen ook op het belang van 'hapklaar' materiaal dat ouders meekrijgen en dat de band met wat er in de klas gebeurt, versterkt. Hoe eenvoudiger het is om het materiaal te gebruiken, hoe groter de kans dat de ouders er (met hun kinderen) mee aan de slag gaan. Tot slot wordt in de literatuur nog aangehaald dat het belangrijk is dat het materiaal plezierig is, zodat ouders en kinderen zin krijgen om ermee aan de slag te gaan (St. Clair & Jackson, 2006; Caesar & Nelson, 2014).

In de focusgroepen wordt aangegeven dat het belangrijk is dat het materiaal vertrekt vanuit de leefwereld van het kind (bijvoorbeeld werken met communicatie van de school, de schoolagenda, het huiswerk) en een lage kost heeft op vlak van materiaal en tijdsbesteding.

De experts uit de Delphi-studie hechten nog meer waarde aan het centraal stellen van het kind. Niet alleen in het materiaal, maar in de hele aanpak moet volgens hen het kind centraal staan. Daarnaast geven ze aan dat toegankelijkheid een erg belangrijke factor is, die breder gaat dan enkel het materiaal. Niet alleen het materiaal moet toegankelijk zijn, ook de communicatie van school met ouders, de schoolomgeving, contact met leerkrachten, ... Bovendien benadrukken ze dat zowel het materiaal, als de hele aanpak ook leuk moet zijn (de 'fun-factor'). Ook dit is een deel van deze brede toegankelijkheid, waarbij een plezierige aanpak ouders stimuleert om meer betrokken te zijn. Tot slot wijzen de experts op het belang van interculturele communicatie, zowel toegankelijkheid in communicatie als het gebruik van tolken. Ze geven aan dat er in de praktijk vaak te weinig budget is voor tolken waardoor een kwaliteitsvolle communicatie moeilijk wordt. Dit is ook een belangrijk aandachtspunt onder 'toegankelijkheid'.

10) van 'co-creatie met ouders' naar het belang van een behoefteanalyse en inzetten op thuiscultuur

De literatuurstudie geeft aan dat zowel in het opbouwen van partnerschappen als in het invullen van programma's rond thuisbetrokkenheid, de leidende rol van ouders een meerwaarde is (Ma et al., 2016; Alameda-Lawson & Lawson, 2019). Daarnaast geven ze aan dat het tot meer successen leidt als ouders benaderd worden als een autoriteit op vlak van het kind, met respect voor de kennis en aanpak van de ouders (Caesar & Nelson, 2014; Lopez et al., 2022). Ook inhoudelijke bijdragen van ouders in thuisbetrokkenheidsprogramma's zorgen voor een grotere betrokkenheid en daardoor een grotere impact (Kim & Song, 2020).

Hier zien we een verschil tussen de literatuur en wat door de Vlaamse stakeholders werd aangegeven. In Vlaanderen zien ze een co-creatie, het samen opzetten van een programma met ouders, niet als haalbaar gezien met alle ouders, in alle contexten. Hoewel de stakeholders in Vlaanderen zeker het belang van inbreng van ouders inzien, en benadrukken hoe belangrijk het is dat er een gelijkwaardig partnerschap wordt gewerkt, waarbij ouders en school samenwerken, wordt er niet over co-creatie gesproken. In de focusgroepen werd benadrukt dat een behoefteanalyse van de ouders erg zinvol is, maar ook een behoefteanalyse van de school, zodat wederzijdse verwachtingen afgetoetst kunnen worden. Het is een meerwaarde om in te zetten op de talenten van ouders, en hun eigen initiatief, interesses en voorkeuren mee te nemen in een programma. Daarbij kan de school best rekening houden met de leefwereld en thuissituatie van ouders, realistische verwachtingen stellen en die bespreekbaar maken.

De experts uit de Delphi-studie sluiten aan bij de mening van de focusgroepen: échte co-creatie, het samen opzetten en invullen van programma's met ouders is niet met alle ouders mogelijk volgens sommige deelnemers. Hierop wordt door andere deelnemers gereageerd dat elke ouder wel sterk betrokken kan worden en erg waardevolle inbreng kan geven, maar dat de term 'co-creatie' een erg groot engagement suggereert en dat dit weerstand kan oproepen bij leerkrachten en ouders. Aangezien het meenemen van de inbreng van de ouders al voldoende in andere succesfactoren vervat zit (bv. 'respectvol partnerschap' en 'thuis taal en - cultuur als meerwaarde'), is het niet nodig om een extra succesfactor hiervoor op te nemen.

Tot slot gaven de deelnemers van de Delphi-studie nog aan dat het, wat deze succesfactoren betreft, moeilijk is om een rangorde op te stellen. Ze geven aan dat het om een multiperspectief gaat, waarbij de ene succesfactor niet belangrijker is dan de andere, maar waarbij er vooral op verschillende sporen ingezet moet worden om het doel te bereiken.

Conclusie:

Dit overzicht toont aan dat er heel veel overeenkomsten zijn tussen wat in de internationale literatuur en in de Vlaamse context naar boven kwam. Hier en daar is er een andere invulling, maar globaal kunnen we vaststellen dat, wat volgens de internationale literatuur werkt, ook hier in Vlaanderen als positief ervaren wordt, of minstens potentieel heeft. Al deze ontwikkelingen leidden tot het overzicht van succesfactoren voor taalkrachtige partnerschappen dat getoond en besproken wordt in deel 5.1.2.

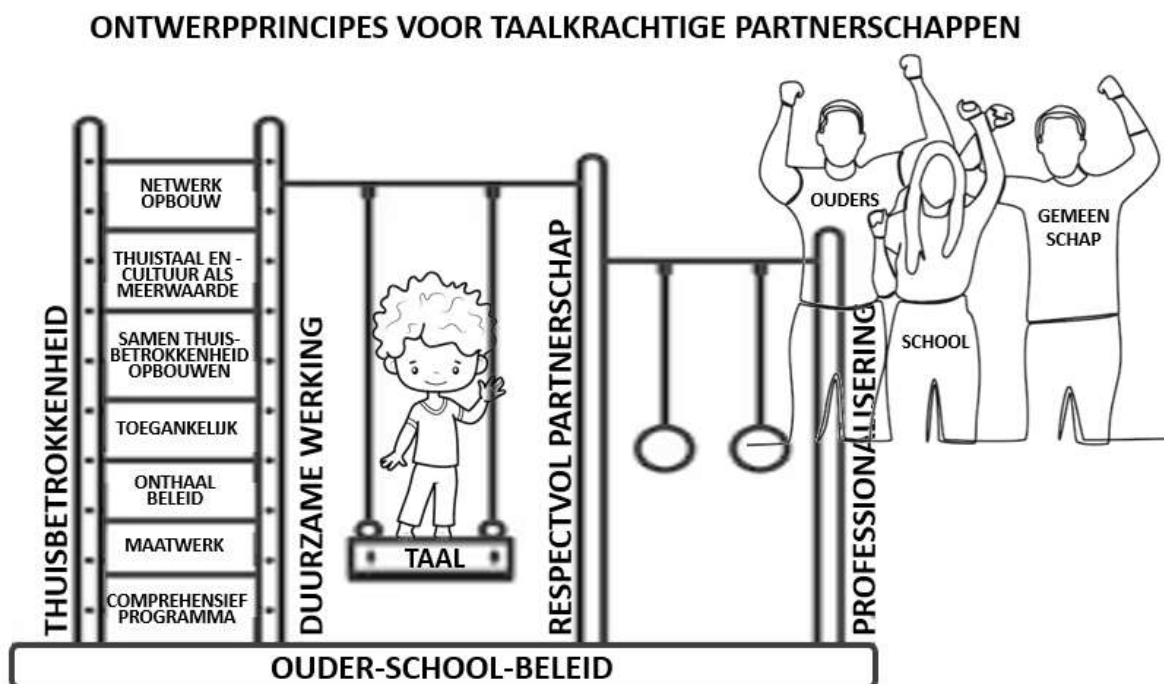
Een belangrijke bevinding van het onderzoek is de aandacht die er, zowel in de literatuurstudie als in de gesprekken met experts uit de Vlaamse context is voor noodzakelijke randvoorwaarden als respectvol partnerschap, een duurzame werking en professionalisering. De klemtoon die steeds opnieuw op deze randvoorwaarden gelegd werd, toont aan dat er zeker op dit vlak nog veel stappen te zetten zijn om

thuisbetrokkenheid te realiseren. Thuisbetrokkenheid is namelijk het meest effectief als het ingebed is in een dergelijk partnerschap, waarin ouders zich gesterkt en gewaardeerd voelen.

In de literatuur wordt er niet altijd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen ouder- en thuisbetrokkenheid. Hoewel we in de tweede literatuurzoektocht naar implementatieonderzoek screenden op praktijken die beoogden de thuisbetrokkenheid te verhogen, merkten we ook daar dat sommige van de genomen acties (bv. verhogen van aanwezigheid van ouders op school) eerder op schoolbetrokkenheid lijken te werken. In de cartografie werden er eveneens veel praktijken aangehaald die inzetten op schoolbetrokkenheid, hoewel we steeds de klemtoon op thuisbetrokkenheid legden. Ook in de Delphi-studie kwam deze tendens terug. De scheiding in thuis- en schoolbetrokkenheid die vaak gemaakt wordt, lijkt dus eerder artificieel te zijn en in de praktijk moeilijk te maken. In de Delphi-studie thematiseerden we deze bevinding en daar bevestigden de aanwezige experts dat thuis- en schoolbetrokkenheid erg nauw samenhangen. Als je als school de thuisbetrokkenheid van ouders wil stimuleren, moet je in de eerste plaats de randvoorwaarden in orde maken. Die randvoorwaarden bevinden zich, zoals hierboven besproken, vaak op schoolniveau.

5.1.2 Een model voor taalkrachtige partnerschappen

De ontwerpprincipes voor taalkrachtige partnerschappen worden visueel weergegeven als onderdelen van een klimrek, waarop het kind kan klimmen en zo zijn schoolse en talige competenties verder kan ontwikkelen (zie figuur 15). Belangrijke fundamenteën en ontwerpprincipes van een taalkrchtig partnerschapsbeleid staan in het klimrek en de belangrijke actoren (school, ouders en de gemeenschap) dragen bij aan dit partnerschap en helpen zo het kind.



Figuur 15. Ontwerpprincipes voor taalkrchtige partnerschappen

1. Het kind centraal

Centraal in een taalkrachtig partnerschap staat het kind. Het ouder-school-partnerschapsbeleid en alle acties die daarbinnen georganiseerd worden, hebben namelijk als doel het verhogen van het schoolsucces, de (taal)competenties en het welbevinden van het kind. Het kind staat op een schommel met het woord 'taal', om aan te geven dat het doel van de partnerschappen de taalontwikkeling van het kind is.

2. De fundamenteën: ouder-school-partnerschapsbeleid, respectvol partnerschap, duurzame werking en professionalisering

Ouder-school-beleid

Het fundament van het klimrek is het ouder-school-beleid. Het fundament van een goede werking rond thuisbetrokkenheid bestaat uit een duidelijk beleid rond ouder-schoolpartnerschappen. Dit is namelijk cruciaal om de drie pijlers 'respectvol partnerschap', 'professionalisering', 'duurzame werking' te realiseren. Dit beleid hangt vast aan een duidelijke visie op taalkrachtige partnerschappen, die in acties wordt omgezet op de verschillende vlakken.

Respectvol partnerschap

Een respectvol partnerschap houdt in dat er een gelijkwaardige relatie is tussen school en ouders. Om dit respectvol partnerschap te realiseren, moeten er vooral op school inspanningen gebeuren: een positieve grondhouding opbouwen bij het personeel, een verwelkomend en inclusief schoolklimaat creëren dat toegankelijk is voor alle ouders, openheid voor een 'echt' contact tussen leerkrachten en ouders. Daarbij kan een behoefteanalyse van de ouders, waarbij de school de ouders goed leert kennen, een belangrijke rol spelen. Een belangrijke rol binnen dit partnerschap speelt het schoolbestuur, dat een duidelijke visie uitdraagt en acties ontwikkelt die die visie ondersteunen. Ook de leerkrachten dragen bij tot dit partnerschap, onder andere door hun positieve grondhouding en door in oudercontacten open te staan voor de expertise van ouders. Tot slot kunnen ook brugfiguren en externe organisaties een belangrijke rol spelen om de band tussen ouders en school te versterken.

Professionalisering

Uit het onderzoek blijkt dat professionalisering belangrijk is om (1) schoolteams te informeren over wetenschappelijk onderzoek rond ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling, (2) een positieve grondhouding te ontwikkelen, en (3) om strategieën te leren om ouderbetrokkenheid, met name thuisbetrokkenheid te stimuleren. Het is een meerwaarde als de culturele bewustwording van schoolteams gestimuleerd kan worden, bijvoorbeeld door een partner die beter bekend is met de gemeenschap of achtergrond van de ouders. Deze professionalisering is een belangrijk werkpunt voor zowel lerarenopleidingen als vormingen voor meer ervaren leerkrachten en collega's.

Duurzame werking

Ouderbetrokkenheidsprogramma's zijn het meest succesvol als ze langere tijd lopen en verankerd zijn in het beleid van de school. Een hindernis die veel scholen daarbij ervaren is onvoldoende capaciteit om

in te zetten op ouderbetrokkenheid en om die duurzame visie te creëren. Bovendien kan er, als programma's niet verankerd zijn in het beleid, veel weerstand zijn van het personeel omdat het betrekken van ouders in dat geval als een extra taak aanvoelt. In team nadenken over het opzetten van taalkrachtige partnerschappen met aandacht voor hoe dit in de schoolcontext mogelijk is en ook volgehouden kan worden, is dus cruciaal.

3. Werken aan thuisbetrokkenheid met zeven ontwerpprincipes

De linkerkant van het klimrek toont zeven ontwerpprincipes die bijdragen aan het werken aan thuisbetrokkenheid. Hierbij wordt geen prioritering gemaakt, elk van deze principes draagt op zijn eigen manier bij aan de thuisbetrokkenheid.

Comprehensief programma

Uit het onderzoek komt naar boven dat ouderbetrokkenheidsprogramma's vaak opgebouwd zijn uit verschillende pijlers: een combinatie van programma's om thuisbetrokkenheid te stimuleren, het geven van informatie aan ouders, het professionaliseren van schoolpersoneel, Dit is een goede praktijk, die cruciaal is om duurzame thuisbetrokkenheid te creëren. Het voordeel van het combineren van verschillende interventies voor ouders, is dat er voor ouders meer kansen zijn om betrokken te zijn, en dat ze kunnen kiezen wat het best aansluit bij hun noden. Dit kan bovendien voor een sneeuwbal effect zorgen: ouders die aan één interventie deelnemen, zijn meer geneigd om zich ook voor een andere interventie te engageren. Een comprehensief programma kan ook gezien worden als een programma met een brede insteek, dat inzet op meer dan alleen thuisbetrokkenheid, maar bijvoorbeeld ook op opvoeding, gezondheid, ... Deze programma's spreken ouders vaak meer aan.

Maatwerk

Om een keuze te maken welke interventies deel uitmaken van dit comprehensief programma, is maatwerk belangrijk. Niet alle programma's werken even goed in alle landen en voor alle ouders. Het programma aanpassen aan de context van het land, de school en de ouders is dan ook een belangrijke voorwaarde om tot een succes te komen. Om een aanpak af te stemmen op de noden van de ouders kan een behoefteanalyse van ouders aan het begin van het schooljaar uitgevoerd worden. Deze behoefteanalyse gebeurt best informeel, via gesprekken, omdat via een schriftelijke vragenlijst niet alle ouders bereikt worden. Programma's en interventies om ouderbetrokkenheid te stimuleren worden bovendien best dynamisch opgezet en dus regelmatig opnieuw bevestigd en herwerkt. Zo kan er ingespeeld worden op de steeds veranderende context en noden van de betrokkenen.

Onthaalbeleid

Het onthaalbeleid is cruciaal om een partnerschap op te bouwen met de ouders, maar ook om hen eventueel te betrekken bij extra interventies om hun thuisbetrokkenheid te verhogen. Bij dit onthaal is aandacht voor gezinnen met een andere thuistaal of lage SES belangrijk. Hierbij werkt informele en persoonlijke communicatie beter dan formele, schriftelijke communicatie. In dit onthaalbeleid is er ruimte voor een behoefteanalyse van ouders, zodat er op maat gewerkt kan worden.

Toegankelijkheid

Om álle ouders te betrekken bij de school, is het belangrijk om praktische en talige drempels te verlagen, bijvoorbeeld door eenvoudig te communiceren (zowel schriftelijk als mondeling), in te zetten op een laagdrempelig onthaal, kinderopvang te voorzien tijdens interventies voor ouders, ... Daarenboven dienen ook programma's om thuisbetrokkenheid te stimuleren, toegankelijk te zijn: informeel opgezet, in een verwelkomend klimaat, met ruimte en aandacht voor de thuistaal. Daarbij staat het kind steeds centraal, bijvoorbeeld door te werken rond gezamenlijke activiteiten, samen te lezen, taal te leren via communicatie van de school, enzovoort. Tot slot helpt het als het materiaal dat ouders meekrijgen om ook thuis betrokken te zijn, 'hapklaar' is en het gemakkelijk te gebruiken is, plezierig is om mee aan de slag te gaan, en visueel ondersteund. Voor de school is het dan weer belangrijk dat het materiaal een lage kost heeft, en de tijdsbesteding beperkt blijft.

Samen thuisbetrokkenheid opbouwen

Om ouders te stimuleren om ook thuis betrokken te zijn bij de school, is het een meerwaarde om die thuisbetrokkenheid samen op te bouwen. Dat kan het best door te 'modelen': de praktijk voordoen voor de ouders, het samen uitvoeren, de ruimte geven aan de ouders om het te kopiëren en het uiteindelijk thuis zelf te doen. Ook een nauwe opvolging van thuisbetrokkenheid is belangrijk: regelmatige huisbezoeken, collectieve momenten met een netwerk van ouders, het meegeven van materiaal zijn allemaal manieren om de thuisbetrokkenheid te begeleiden. Voor begeleiders van thuisbetrokkenheidsinterventies is het een goede praktijk om te bekrachtigen wat ouders thuis al doen om betrokken te zijn en om met taal bezig te zijn, en daarop voort te bouwen. Vertrekken van wat voor ouders al vertrouwd is, werkt vaak beter dan het introduceren van praktijken die veraf staan van wat ouders kennen.

Thuistaal en thuiscultuur inzetten als meerwaarde

In die thuisbetrokkenheidsprogramma's heeft het inzetten van thuistalen en -culturen verschillende voordelen. De thuistaal vormt een optimaal startpunt om geletterdheid op te bouwen, maakt de aanpak laagdrempeliger en zorgt zo voor een hoger engagement. Vertrekken van de thuiscultuur maakt dat de praktijk aansluit bij wat ouders thuis al doen, zodat ouders zich gesterkt voelen in hun aanpak, een hoger engagement hebben en de aanpak langer volhouden. Respect voor thuistalen en thuiscultuur wordt idealiter ook getoond door dit een plaats te geven in de klas, niet als een eenmalige geïsoleerde praktijk, maar als een terugkerend thema (bijvoorbeeld door ruimte te maken voor verhalen, praktijken uit een andere cultuur of thuisomgeving).

Netwerkopbouw

Netwerkopbouw kan enerzijds gezien worden als een netwerk van ouders onderling, anderzijds is ook een netwerk van ouders, school en de gemeenschap of buurt een grote meerwaarde. Een onderling netwerk van ouders is belangrijk om elkaar te versterken en om elkaar te motiveren om deel te nemen aan ouder- en thuisbetrokkenheidsprogramma's. Daarnaast wordt ook de rol van de gemeenschap benadrukt: externe partners kunnen een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van ouders en

ouderbetrokkenheidsprogramma's. Dit netwerk kan ook ingezet worden bij de professionalisering van leerkrachten en begeleiders, en bij het bouwen van bruggen tussen school en (moeilijker te bereiken) ouders.

4. De actoren: scholen, ouders én gemeenschappen

In de achtergrond van de figuur staan de belangrijke actoren in taalkrachtige partnerschappen: ouders, de school en de gemeenschap. Zij vormen één team, dat het kind samen aanmoedigt en aan de klimrek bouwt.

De school

Scholen spelen een erg belangrijke rol binnen taalkrachtige partnerschappen. Waar het woord 'ouderbetrokkenheid' veel verantwoordelijkheid bij de ouders lijkt te leggen, maakt het woord 'partnerschap' duidelijk dat het een wederzijds engagement is, waarbij ook de school, en dus het schoolbestuur en de leerkrachten een engagement aangaan. Verschillende ontwerpprincipes, zoals 'respectvol partnerschap' en 'duurzame werking' tonen aan dat een groot deel van het engagement vanuit de school komt: om ouders te stimuleren betrokken te zijn, moeten zij een gelijkwaardige relatie opzetten, de behoeftes van ouders ontdekken en hun aanpak daaraan aanpassen, werken aan een positieve grondhouding, een doordacht beleid rond deze partnerschappen opzetten, ... Hoewel externe projecten en personen als brugfiguren ook waardevol zijn om ouderbetrokkenheid te stimuleren, is de rol van de leerkracht onmisbaar om een krachtig partnerschap op te zetten. Die leerkracht moet open staan voor de inbreng van ouders in bijvoorbeeld een oudercontact en af en toe betrokken zijn bij specifieke interventies rond thuisbetrokkenheid, zodat er een optimale brug gebouwd kan worden tussen de thuiscontext en de klascontext.

De ouders

De rol van de ouders staat centraal in het hele proces. Ouders worden in een respectvol partnerschap erkend als autoriteit op vlak van hun kind. Zij zijn de belangrijkste opvoeder van het kind en kennen hun kind het best. Leerkrachten staan dan ook best open voor deze expertise, ook als die niet strookt met hun verwachtingen. Het is de taak van de ouders om open te staan om hun expertise te delen en in te gaan op vragen van de school. Daarnaast spelen ouders als opvoeders de belangrijkste rol in de ontwikkeling van het kind, en kunnen ze bijdragen aan de talige ontwikkeling. Het stimuleren van talige interactie is belangrijk, maar wel op een manier die aansluit bij hun eigen taal, gewoontes, achtergrond en cultuur. Verhalen vertellen en liedjes zingen sluit voor sommige ouders beter aan bij hun gewoontes en capaciteiten dan voorlezen. Het is belangrijk dat ouders zich bewust worden van de belangrijke rol die zij spelen in de talige ontwikkeling en wat zij kunnen doen om die te versterken. Ouders staan echter niet alleen in voor deze opvoeding. Ze kunnen elkaar versterken in oudernetwerken, en het opzetten van partnerschappen met de gemeenschap zorgt ervoor dat niet alleen ouders, maar ook het kind kunnen profiteren van een uitgebreid netwerk dat ook bijdraagt aan de (talige) ontwikkeling van het kind.

De gemeenschap

Naast de centrale rol van ouders en school speelt ook de gemeenschap een rol. De school kan zich in contacten en partnerschap met de ouders laten omringen door verschillende andere partners, die een zeer waardevolle bijdrage kunnen leveren. Dit is bijvoorbeeld het samenwerken met lokale initiatieven zoals een buurtwerking, bibliotheek of festival/event, lokale trips organiseren, Het betrekken van de gemeenschap kan ervoor zorgen dat er sterkere en diepere familienetwerken tot stand worden gebracht en er een beter en duurzamer partnerschap ontstaat. De studie van Ma et al. (2016) toont echter aan dat inzetten op een kwalitatief partnerschap tussen ouders en school meer effectief is dan inzetten op de gemeenschap. Hoewel de gemeenschap dus belangrijk is, kan dit geenszins de rol van de school in een partnerschap vervangen. Ook de Vlaamse experts geven aan dat de gemeenschap een belangrijke rol speelt, maar de basisverantwoordelijkheid voor een partnerschap steeds bij de school ligt.

5. Uitbreidingen en aanpassingen doorheen het proces

Deze figuur is een eerste samenvatting van de onderzoeksresultaten in een model, dat gemaakt werd als output van fase 1. In tussentijd en door veelvuldig in gesprek te gaan met verschillende stakeholders, zijn er alvast enkele relevante aanpassingen of bedenkingen die we hierbij willen formuleren om mee te nemen in het definitieve model, dat we verder zullen verfijnen tijdens de volgende projectfase en opnemen in het definitieve rapport en de praktijkgids.

- De zeven **ontwerpprincipes** staan momenteel op een ladder, wat het gevoel geeft dat ze in volgorde van belangrijkheid staan, terwijl dat niet de bedoeling is. Er zal dus gezocht worden naar een ander (speels) element om ze op af te beelden, zodat het duidelijk is dat alle zeven ontwerpprincipes belangrijke principes zijn. Bij de keuze van het element zal ook rekening gehouden worden met het feit dat een schommel eerder passief is en dat het kind doorheen dit traject versterkt wordt en actief deelneemt aan het groeiproces. We herwerken ook de positionering van de drie fundamentele ontwerpprincipes 'respectvol partnerschap', 'duurzame werking' en 'professionalisering' zodat duidelijk wordt dat ook dit ontwerpprincipes zijn.
- **Thuisbetrokkenheid** staat nu verticaal in het model maar is eigenlijk een overkoepelende term en zal ook zo gepositioneerd worden in het definitieve model. Het zal op een duidelijke manier gelinkt worden met **taalleren** en **taalontwikkeling** (door bijvoorbeeld elementen als een tekstballon toe te voegen en deze in de verf te zetten) als ultieme doel van het project.
- De **ouders, school, gemeenschap** lijken nu meer supporters van het proces, maar zijn eigenlijk de belangrijke actoren in dit model. We zullen ze dan ook meer aan de basis positioneren. Ze dragen het model en het kind.
- Omdat het gaat om een praktijkmodel is het belangrijk ook aandacht te hebben voor **concrete praktijken en interventies**, zoals bijvoorbeeld het samen (voor)lezen. In de verdere verfijning zullen we onderzoeken hoe deze concretere praktijken deel kunnen uitmaken van het model.

5.2 Overzicht van types van interventies

5.2.1 Stappen naar een overzicht van types interventies

In dit onderzoek bespraken we niet enkel succesfactoren voor thuisbetrokkenheid, met oog op het stimuleren van taalontwikkeling, maar ook welke types programma's daaraan kunnen bijdragen. In de eerste literatuurstudie, die reviewstudies naar ouderbetrokkenheid samenbracht, werd een onderscheid gemaakt in verschillende types programma's. Dat overzicht werd aangevuld met inzichten uit de tweede literatuurstudie en de cartografie en wordt getoond in figuur 16.



Figuur 16. Types programma's gedestilleerd uit de literatuurstudie én cartografie

De tweede literatuurstudie (naar specifieke artikels over implementatieonderzoek) en de cartografie toonden aan dat deze types niet altijd even makkelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Integendeel, er bleken meer programma's te zijn die verschillende van deze types interventies combineren dan programma's die enkel op één van deze onderdelen inzetten. Ook in de Delphi-studie werd deze indruk bevestigd. Om deze reden noemen we dit vanaf nu 'types interventies' die in één programma gecombineerd kunnen worden, eerder dan types programma's.

De deelnemers van de Delphi-studie gaven bovendien aan dat de indeling in types interventies die eerder thuisgebaseerd of eerder schoolgebaseerd zijn, niet volledig overeenstemt met de realiteit. Vaak is er hier overlap en kunnen interventies op verschillende plaatsen plaatsvinden. Volgens de experts is dat bovendien vaak het doel: ouders oefenen een bepaalde praktijk op school of in de bib (bijvoorbeeld voorlezen) en zetten het dan thuis verder. In het overzicht dat we voorstellen in deel 5.2.1 laten we deze indeling dan ook achterwege.

Verder stelden de deelnemers enkele aanpassingen voor aan de types interventies die opgenomen werden:

- Een type dat volgens de experts ontbrak, is het professionaliseren van leerkrachten, zowel in de lerarenopleiding voor toekomstige leerkrachten, als in vormingen voor meer ervaren leerkrachten. Dit type is toegevoegd aan het nieuwe overzicht.
- Het type 'ouders opleiden' was volgens de experts te sterk verwoord. We kozen daarom voor 'ouders versterken'.
- De deelnemers gaven aan dat er, naast huiswerkbegeleiding, ook andere vormen van begeleiding aan huis plaatsvinden, waarbij ouders ondersteund worden bij allerlei zaken die, soms onrechtstreeks, te maken hebben met het bieden van een goede leeromgeving van hun kinderen (bv. netwerk opbouwen, leren kennen van sociale diensten, ...). Dit type werd opgenomen als 'onderwijsondersteunende competenties versterken'.

In de verschillende deelstudies bleek de scheiding in verschillende vormen van ouderbetrokkenheid (schoolbetrokkenheid en thuisbetrokkenheid) minder sterk te zijn dan vooraf werd vooropgesteld. Verschillende onderzoeken naar spontane ouderbetrokkenheid tonen aan dat thuisbetrokkenheid, en dan vooral het koesteren van hoge verwachtingen van ouders het grootste effect heeft op de leerprestaties van kinderen (o.a. Jeynes, 2005; Kim, 2022). Hoewel in deze studie ook studies naar spontane ouderbetrokkenheid geraadpleegd werden, focust het onderzoek op ouderbetrokkenheid die door interventies gestimuleerd wordt. In dergelijke interventiestudies merken we op dat het onderscheid tussen school- en thuisbetrokkenheid minder duidelijk te maken valt, omdat schoolbetrokkenheid noodzakelijk is om ouders te bereiken, om daarna een impact te kunnen hebben op de thuisbetrokkenheid. Deze studie legt dus bloot dat het onderscheid school- en thuisbetrokkenheid voor ouderbetrokkenheidsprogramma's minder doorweegt. Als scholen ouders willen stimuleren om thuis meer betrokken te zijn, is de schoolbetrokkenheid, en voornamelijk het partnerschap tussen school en ouders een noodzakelijke randvoorwaarde. Om die reden blijkt in dit onderzoek dat, naast interventies die concreet inzetten op wat ouders thuis kunnen doen om betrokken te zijn bij de school of om taal te stimuleren, interventies die het respectvol partnerschap versterken, broodnodig zijn. Als er geen respectvol partnerschap is, zullen ouders namelijk niet deelnemen of sterk geëngageerd zijn om aan thuisbetrokkenheidsspecifieke programma's deel te nemen. Dit toont opnieuw aan dat inzetten op dit gelijkwaardig partnerschap een belangrijke prioriteit is voor het herontwerp van Vlaamse ouderbetrokkenheidsprogramma's.

Het overzicht van deze types interventies wordt verder toegelicht in deel 5.2.2.

5.2.2 Types van interventies: een overzicht

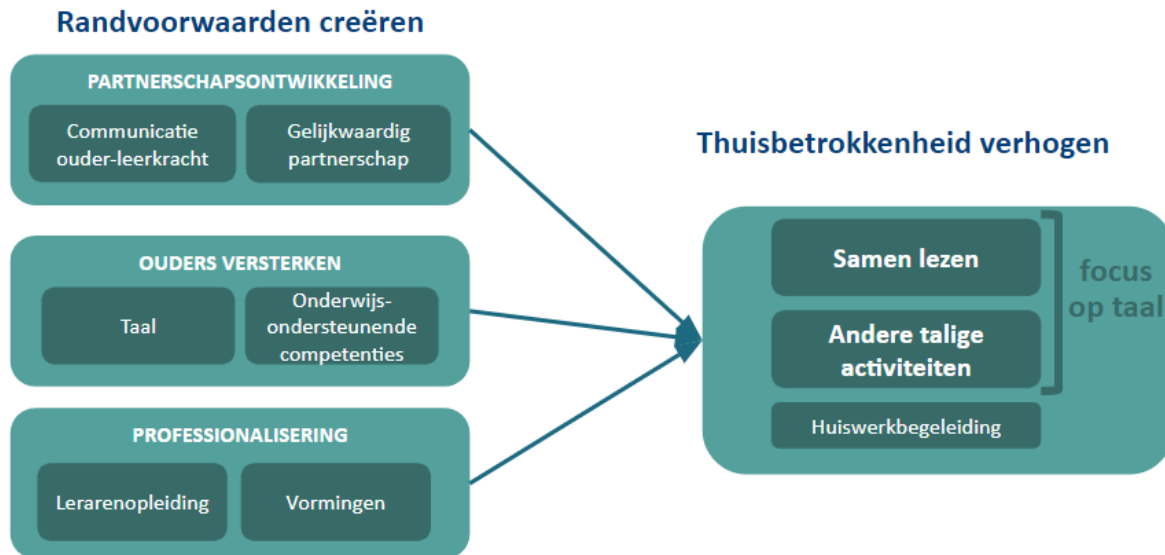
Er zijn verschillende manieren om via programma's op school thuisbetrokkenheid van ouders te stimuleren, om zo de taalcompetenties van de leerlingen te verhogen. Het overzicht in figuur 17 toont de negen types interventies, die op verschillende manieren werken aan het versterken van de thuisbetrokkenheid van ouders. Deze negen interventies delen we in als volgt:

- het einddoel is thuisbetrokkenheid, met focus op taalontwikkeling. Daaronder vinden we programma's die focussen op 'samen lezen' en 'andere talige activiteiten' (zoals verhalen vertellen, liedjes zingen, ...). Ook huiswerkbegeleidingprogramma's vallen onder thuisbetrokkenheid, maar zetten niet (altijd) rechtstreeks in op taal (dit hangt af van het type huiswerk (bv. voor taalvakken) of het type begeleiding (bv. focus op taal in andere schoolvakken)).
- De andere drie categorieën dragen bij aan het invullen van randvoorwaarden die noodzakelijk zijn voor ouders om thuis betrokken te kunnen zijn, of voor scholen om die thuisbetrokkenheid te stimuleren. Deze ondersteuningsprogramma's zijn in te delen in 'partnerschapsontwikkeling', 'ouders versterken' en 'professionalisering'.

Volgens de experts die deelnamen aan de Delphi-studie zijn elk van deze programma's waardevol en kunnen ze niet oordelen over wat het meest waardevol is. Gezien de focus van het onderzoek kiezen ze ervoor om in te zetten op de categorieën waar het meest nood aan is en waar het meest potentieel in

zit, namelijk de interventies die rechtstreeks inzetten op thuisbetrokkenheid met focus op taal en partnerschapsontwikkeling.

Types interventies binnen taalkrachtige partnerschappen



Figuur 17. Types interventies binnen taalkrachtige partnerschappen

A. Het einddoel: Thuisbetrokkenheid verhogen

In de types interventies die onder ‘thuisbetrokkenheid verhogen’ vallen, worden ouders gestimuleerd om thuis betrokken te zijn bij het onderwijs en de (taal)ontwikkeling van hun kinderen, door samen te lezen, via andere manieren talige interactie te stimuleren of hun kinderen te helpen met huiswerk.

- **Samen lezen**

Het betreft hier interventies die ouders en kinderen aanmoedigen om samen te lezen (ongeacht het materiaal en de taal van het materiaal). Meestal zetten deze interventies aan om thuis te lezen, maar soms wordt ook een klassikale component aangeboden, waarbij ouders in de klas komen (voor)lezen, of spelen belangrijke locaties in de buurt (bijvoorbeeld de bibliotheek) een rol. In het onderzoek van Jeynes (2012), die verschillende programma’s om ouderbetrokkenheid te bevorderen vergeleek, bleek dat deze interventie de grootste impact had op de algemene leerprestaties van de leerlingen (in vergelijking met het taalleren van ouders, het verbeteren van school-oudercommunicatie of een gelijkwaardig partnerschap; andere types interventies werden door Jeynes niet onderzocht). Andere literatuurstudies en ook de Vlaamse praktijkdeskundigen stellen deze aanpak echter in vraag omdat samen lezen niet evident is voor laaggeletterde ouders (Caesar & Nelson, 2014). De focus op andere vormen van talige interactie tussen kinderen en ouders vormt volgens hen een goed alternatief

- **Andere talige activiteiten**

Naast samen lezen zijn er nog heel wat andere praktijken die aanzetten tot de taalontwikkeling van kinderen en die via interventies gestimuleerd kunnen worden. Dat zijn bijvoorbeeld familiegeletterdheidsprogramma’s, die inzetten op het ontwikkelen van de geletterdheid van kinderen én hun (anderstalige of laaggeletterde) ouders. In dergelijke programma’s worden ouder en kind gestimuleerd om op verschillende manieren met elkaar in interactie te gaan,

bijvoorbeeld door het vertellen van verhalen, het zingen van liedjes, het maken van tekeningen, ... (He & Thompson, 2022; St. Clair & Jackson, 2006; Mendez, 2010; Caesar & Nelson, 2014; Kim & Song, 2019; Snell et al., 2021).

- **Huiswerkbegeleiding**

Dit zijn initiatieven waarin ouders worden aangespoord om hun kinderen te begeleiden bij het maken van huiswerk. Huiswerkbegeleiding van ouders heeft meestal een positief effect op de algemene leerprestaties van kinderen, maar het is belangrijk dat dit op de juiste manier gebeurt (Patall et al., 2008; Jeynes, 2012). Patall en collega's (2008) toonden aan dat het verbeteren van de leeromgeving om huiswerk te maken, het samen werken aan huiswerkgewoontes en het stellen van regels en het houden van toezicht een positief effect hebben. Enkel het controleren van huiswerk heeft dan weer een negatief effect.

B. Randvoorwaarden creëren: partnerschapsontwikkeling, ouders versterken en professionalisering

De tweede categorie van interventies draagt bij aan het creëren van randvoorwaarden die ouders in staat stelt om hun kinderen thuis taalgericht te ondersteunen, en het schoolpersoneel in staat stelt om ouders daartoe te stimuleren. Onder deze types interventies vallen 'partnerschapsontwikkeling', 'ouders versterken', en 'professionalisering'

Partnerschapsontwikkeling

Partnerschapsontwikkeling zet in op de ontwikkeling van partnerschappen tussen scholen en ouders. Dat gebeurt op twee manieren: door het werken aan een gelijkwaardig partnerschap of door het versterken van de communicatie tussen leerkrachten en ouders.

- **Gelijkwaardig partnerschap**

Dit zijn inspanningen om ouders en leerkrachten te laten samenwerken als gelijke partners in een poging om de academische resultaten of het gedrag van hun kinderen te verbeteren (Jeynes, 2012; O'Donnell & Kirkner; Stauss et al., 2021). De studie van Jeynes (2012) toont aan dat deze inspanningen lonen: het werken aan partnerschappen is de tweede meest succesvolle aanpak om via de ouderbetrokkenheid de leerprestaties van kinderen te verbeteren. Belangrijk bij deze gelijkwaardige partnerschappen is wederzijds respect tussen scholen en ouders en openheid voor de behoeftes, mening en inbreng van ouders (meer hierover bij 'respectvol partnerschap' in deel 5.1.2

- **Verhoogde communicatie tussen ouders en leerkrachten**

Dit zijn inspanningen van scholen om de communicatie tussen ouders en leerkrachten te stimuleren (Jeynes, 2012). Ouders worden bijvoorbeeld uitgenodigd in de klas (Nistler & Maiers, 2000; Mendez, 2010; O'Donnell & Kirkner, 2014), kunnen een bijeenkomst bijwonen met de leerkracht (Nistler & Maiers, 2000), er wordt ingezet op informele ontmoetingen tussen ouders en leerkrachten (Rabkin et al., 2018).

Ouders versterken

Een tweede type interventie om randvoorwaarden te creëren is het versterken van ouders, zodat zij beter in staat zijn om de thuisbetrokkenheid te verhogen. Enerzijds wordt gewezen op interventies die de taalvaardigheid en geletterdheid van anderstalige en/of laaggeletterde ouders verhogen. Anderzijds zijn er interventies om de onderwijsondersteunende competenties van ouders te verbeteren.

- **Taalvaardigheid of geletterdheid verhogen**

In dit type interventies wordt ingezet op taalonderwijs in de tweede taal, of het verhogen van de geletterdheid van ouders, in combinatie met het werken aan thuisbetrokkenheid. Typisch gebruikt men voor deze interventies materiaal van de school (bv. communicatie van de leerkracht, huiswerk van de leerling, de agenda, ...). Deze interventies stellen anderstalige en laaggeletterde ouders in staat en empoweren hen om meer betrokken te zijn (Jeynes, 2012; Rabkin et al., 2018).

- **Onderwijsondersteunende competenties versterken**

In deze interventies worden ouders geïnformeerd over het belang van de betrokkenheid van ouders en de ontwikkeling van kinderen op verschillende vlakken (geletterdheidsontwikkeling, schoolse ontwikkeling, ...). Ook kan ingezet worden op het versterken van het netwerk van de ouders opdat de leeromgeving van het kind verbeterd kan worden. Er zijn ook interventies die ouders informeren over het schoolsysteem, zodat ze daarin beter kunnen navigeren om zo hun kind voldoende steun te bieden. Deze interventies doen ouders inzien dat hun rol belangrijk is om de geletterdheid en schoolse ontwikkeling van hun kind te ondersteunen, vanuit hun rol als ouder (Ma et al., 2016; Nistler & Maiers, 2000; Nievar et al., 2018; Stauss et al., 2021).

Professionalisering

Een laatste type van interventies om de thuisbetrokkenheid van ouders te versterken, is het professionaliseren van schoolteams. Dit is een element dat in de literatuur vaak benoemd wordt, maar niet als apart type onderscheiden wordt. Vooral in de Vlaamse context geven experts en praktijkdeskundigen echter aan dat hier veel ruimte is voor verbetering.

- **Lerarenopleiding**

Er kan ingezet worden op het professionaliseren van leerkrachten rond het thema ouderbetrokkenheid in de lerarenopleiding. Vaak zijn beginnende leerkrachten zich er niet van bewust hoe belangrijk thuisbetrokkenheid is voor de leerprestaties van de leerlingen. Bovendien missen ze strategieën over hoe ouders te betrekken en hen te stimuleren ook thuis betrokken te zijn. Ook professionalisering rond taalontwikkeling en het belang van de thuistaal is een belangrijk onderdeel van de lerarenopleiding. Tot slot moeten lerarenopleidingen ook inzetten op een gelijkwaardig partnerschap en hoe een respectvolle relatie op te bouwen met ouders

- **Vorming**

Ook leerkrachten die al ervaring hebben, moeten verder geprofessionaliseerd worden over het belang van thuisbetrokkenheid, de rol van de thuistaal bij taalontwikkeling, en respectvol partnerschap. In deze vormingen moet ook ingezet worden op het ontwikkelen van een gedeelde visie op taalkrachtige partnerschappen bij heel het schoolteam, zodat de aanpak rond ouderbetrokkenheid in het beleid verankerd is. Tot slot moeten leerkrachten die al werkzaam zijn in een school ook vertrouwd gemaakt worden met de buurt, de leefomstandigheden van ouders en nuttige organisaties voor ouders. Waar de professionalisering in de lerarenopleiding zich dus eerder op nuttige achtergrondkennis en strategieën richt, richt de vorming zich ook op samenwerking in team en de concrete schoolomgeving.

REFERENTIES

- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2019). Ecologies of collective parent engagement in urban education. *Urban Education*, 54(8), 1085-1120. doi:<https://doi.org/10.1177/0042085916636654>
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Zhang, Z., Landry, S. H., & Dunkelberger, M. J. (2014). Experimental evaluation of the value added by Raising a Reader and supplemental parent training in shared reading. *Early Education and Development*, 25(4), 493-514.
- Bailey, L. B. (2006). Interactive homework: A tool for fostering parent–child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children. *Early Childhood Education Journal*, 34, 155-167.
- Boonk, L., Gijssels, H., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139–168.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Caesar, L. G., & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 317-336.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach* (Fifth Edition). Los Angeles: SAGE.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87, 243–282.
- Fikrat-Wevers, S., Van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91, 577-613.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *Sage Open*, 4(2), 2158244014529773.
- Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M., & Lieven, E. (2019). *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning*. Cambridge University Press.
- He, B., & Thompson, C. (2022). Family involvement and english learners' outcomes: A synthetic analysis. *International Review of Education*, 68(3), 409-440. doi:<https://doi.org/10.1007/s11159-022-09958-6>

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement on urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706. doi:<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and african american school outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195. doi:<https://doi.org/10.1177/0021934715623522>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. doi:<https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement, *School Leadership & Management*, 38:2, 147-163, DOI: 10.1080/13632434.2018.1434767
- Harper, S., Platt, S. & Pelletier, J. (2011). Unique Effects of a Family Literacy Program on the Early Reading Development of English Language Learners, *Early Education & Development*, 22:6, 989-1008, DOI: 10.1080/10409289.2011.590778
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Keating, D. (2012). *Nature and nurture in child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, S., & Song, K. H. (2019). Designing a community translanguaging space within a family literacy project. *The Reading Teacher*, 73(3), 267-279
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463
- Leseman, P. P., Henrichs, L. F., Blom, E., & Verhagen, J. (2019). 15 Young Monolingual and Bilingual Children's Exposure to Academic Language as Related to Language Development and School Achievement. *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning*, 205.
- Lopez, M., Butvilofsky, S. A., Le, K., & Gumina, D. (2022). Project Recuerdo: Honoring Latinx Families' Knowledge Within the School. *The Reading Teacher*, 75(4), 429-440
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mattingly, Doreen J., RadmilaPrislin, Thomas L. McKenzie, James L. Rodriguez and Brenda Kayzar. 2002. "Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs." *Review of Educational Research* 72: 549-576.

- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26
- Morgan, M. & O'Donnell, M. (2016). *Impact and implementation of Family Literacy Programmes: Review and recommendations*. Dublin: National Adult Literacy Agency.
- Nievar, A., Brown, A. L., Nathans, L., Chen, Q., & Martinez-Cantu, V. (2018). Home visiting among inner-city families: Links to early academic achievement. *Early education and development*, 29(8), 1115-1128.
- Nistler, R. J., & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voices in an urban first-grade family literacy program. *The Reading Teacher*, 53(8), 670-680.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Motamedi, M., Heinrichs, B. S., & Gill, S. (2018). Parent engagement in a Head Start home visiting program predicts sustained growth in children's school readiness. *Early childhood research quarterly*, 45, 106-114.
- O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. *School Community Journal*, 24(1), 211-234.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parent-involvement-homework-research-synthesis/docview/214115338/se-2>
- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., & Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. *International Review of Education*, 64(5), 651-677.
- Rowe, G., & Wright, G. (2011). The Delphi technique: Past, present, and future prospects—Introduction to the special issue. *Technological forecasting and social change*, 78(9), 1487-1490.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880-907.
- Shenderovich, Y., Thurston, A., & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.007>
- Snell, E. K., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2022). Text to talk: Effects of a home-school vocabulary texting intervention on prekindergarten vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 67-79.
- Spier, E., Britto, P., Pigott, T., Roehlkapartain, E., McCarthy, M., Kidron, Y., ... & Glover, J. (2016). Parental, Community, and Familial Support Interventions to Improve Children's Literacy in Developing Countries: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 12(1), 1-98.
- St Clair, L., & Jackson, B. (2006). Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Young Elementary Children from Migrant Families. *School Community Journal*, 16(1), 31-42.

- St Clair, L., Jackson, B., & Zweiback, R. (2012). Six Years Later: Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Children from Migrant Families. *School Community Journal*, 22(1), 9-19.
- Stauss, K., Koh, E., Johnson-Carter, C., & Gonzales-Worthen, D. (2021). OneCommunity Reads: A Model for Latino Parent-Community Engagement and Its Effect on Grade-Level Reading Proficiency. *Education and Urban Society*, 53(4), 402-424
- Sung W, K. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, vol 60, p.149-156
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
doi:<https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Van den Branden, K. (2022). *How to teach an additional language. To task or not to task?* Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377–397.
- Winston, R., & Chicot, R. (2015). The importance of early bonding on the long-term mental health and resilience of children. *London Journal of Primary Care*, 8, 12–14.
<https://doi.org/10.1080/17571472.2015.113301>

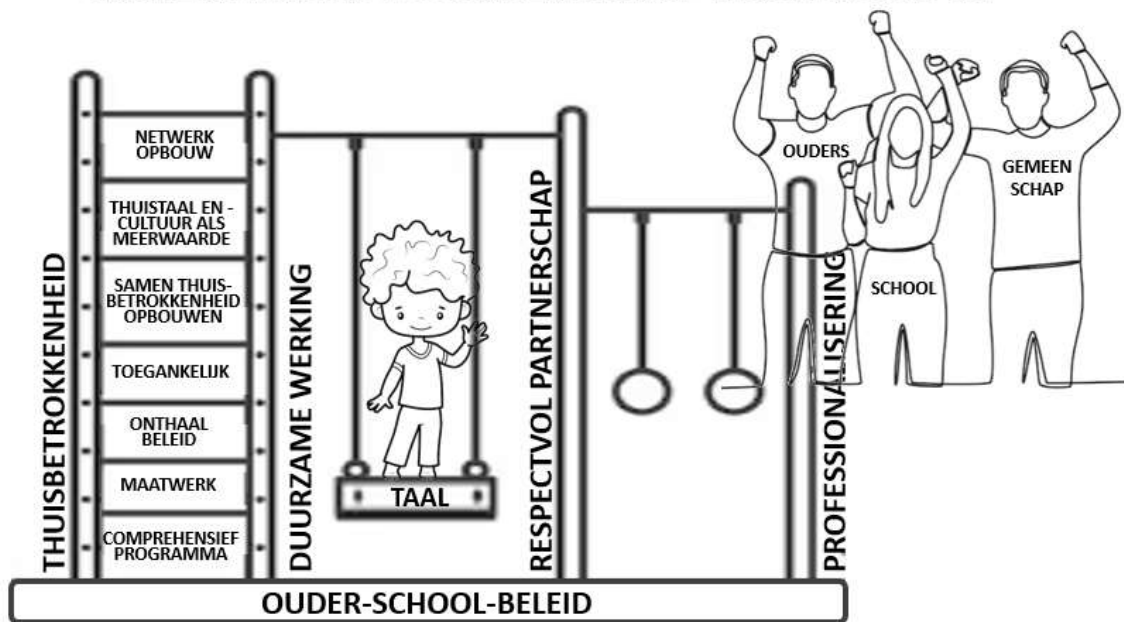
ABSTRACT

Onderzoek toont aan dat het academisch succes van leerlingen gedeeltelijk wordt bepaald door de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen. Daarbij speelt vooral de thuisbetrokkenheid van ouders, en de mate waarin zij interesse tonen en positieve verwachtingen hebben een belangrijke rol. Ouderbetrokkenheidsprogramma's kunnen hierbij een belangrijke katalysator zijn om de thuisbetrokkenheid te verhogen en zo de schoolse én talige ontwikkeling van kinderen te bevorderen.

In dit onderzoek gaan we aan de hand van een literatuurstudie na welke kenmerken van programma's en welke types programma's in de (internationale) literatuur genoemd worden als effectief. Door middel van een cartografie (via focusgroepen met stakeholders) leggen we vervolgens bloot welke (types) praktijken er bestaan in Vlaanderen en wat hun succesfactoren en mogelijke valkuilen zijn. Tot slot brengen we de resultaten van beide deelstudies samen en leggen we ze voor aan enkele experts in een Delphi-studie, om zo te prioriteren welke succesfactoren en types programma's het belangrijkst zijn voor de Vlaamse context, en om te bepalen welke bestaande Vlaamse praktijken potentieel hebben tot herontwerp. In de volgende fase, de experimenteerfase, zullen we de inzichten uit deze studie implementeren in de praktijk van enkele scholen.

De resultaten van deze studie tot op heden worden weergegeven in de onderstaande figuur, en hieronder verder beschreven.

ONTWERPPRINCIPES VOOR TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN



Centraal in het taalkrachtig partnerschap staat het kind, dat via de thuisbetrokkenheid de schoolse ontwikkeling en taalcompetenties kan verhogen. Ook 'taal' staat centraal, aangezien de het taalkrachtige partnerschap tussen school en ouders de taalontwikkeling van het kind tot doel heeft. Als belangrijkste pijlers van een programma werden door de experts een duurzame werking, een respectvol partnerschap en professionalisering beklemtoond, voornamelijk omdat er in de Vlaamse context op dat vlak nog veel ruimte voor verbetering is.

Thuisbetrokkenheid wordt daarnaast best gestimuleerd via een zogenaamd comprehensief programma, dat inzet op meerdere types interventies en praktijken. Maatwerk zorgt ervoor dat de aanpak steeds afgestemd is op een behoefteanalyse van de ouders en school. Een inclusief en laagdrempelig onthaalbeleid is belangrijk om álle ouders te betrekken. Ook de toegankelijkheid van de school en de communicatie is daarvoor essentieel. In interventies gericht op het verhogen van de thuisbetrokkenheid is het bovendien belangrijk om samen thuisbetrokkenheid op te bouwen, waarbij ouders voldoende steun en begeleiding krijgen van de 'practitioner' en de thuistaal en -cultuur een belangrijke plaats krijgen. Tot slot is ook netwerkopbouw, zowel tussen ouders als tussen school en externe partners, een meerwaarde om een kwalitatieve aanpak te bieden. School, ouders en externe partners spelen hierbij elk een eigen, belangrijke rol om het kind te ondersteunen.

Het meeste potentieel voor herontwerp hebben volgens de experts programma's die werken aan thuisbetrokkenheid met focus op taal en programma's die werken aan een gelijkwaardig partnerschap. De deelnemers geven bovendien aan dat deze 'types programma's' in de praktijk geen verschillende types zijn, maar eerder verschillende interventies die binnen één programma opgezet kunnen worden.

SAMENVATTING

Het academisch succes en het welbevinden van leerlingen wordt ten dele bepaald door de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen en meer specifiek in welke mate en hoe ze thuis betrokken zijn is van belang voor de jonge kinderen en kan een positief effect hebben op (onder andere) naast zaken als emotionele ontwikkeling, ook de taalontwikkeling (Boonk et al., 2018). Met deze belangrijke insteek gaan we aan de slag in het onderzoek *‘Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders. Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid’*.

We willen een antwoord bieden op de volgende onderzoeksvragen:

1. **Welke strategieën of programma's** worden in de (internationale) literatuur genoemd als effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek bij taalverwerving? Welke rol is hierbij weggelegd voor respectievelijk ouders, school en externe actoren (bv. CLB, PBD, sociale ondersteuningsdiensten, LOP's en lokale besturen)?
2. **Welke kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden** worden in de (internationale) literatuur geïdentificeerd bij effectieve vormen van thuisbetrokkenheid bij het leren in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot taalverwerving? Wat leren we hieruit over de dynamische relatie tussen de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid (thuisbetrokkenheid, contact met de school en betrokkenheid op school)?
3. **Welke praktijken bestaan er in Vlaanderen** en in gelijkaardige onderwijssystemen om thuisbetrokkenheid te realiseren en ondersteunen? Hoe kwamen ze tot stand, wat zijn de kenmerken ervan, welke rol nemen de verschillende betrokken actoren op in elk van deze praktijken? Indien mogelijk: welke effecten hadden ze op de leerprestaties van leerlingen en meer specifiek op hun taalverwerving Nederlands? Welke kritische succesfactoren en mogelijke hindernissen en randvoorwaarden kunnen geïdentificeerd worden voor een kwaliteitsvolle en succesvolle implementatie?
4. Hoe kunnen we bestaande Vlaamse praktijken **herontwerpen en begeleiden naar effectievere praktijken?** Welke rol is weggelegd voor welke actoren en welke handvatten kunnen hen helpen om deze rol effectief in te vullen?

De eerste onderzoeksvraag wordt door middel van een literatuurstudie beantwoord. Er werden twee zoekacties uitgevoerd. De eerste, die zich richtte op meta-analyses en systematische review studies over en rond ouderbetrokkenheid, leverde tien review studies op waarin in totaal de resultaten van 173 onderzoeksartikelen werden opgenomen. Daarnaast voerden we een tweede literatuurstudie uit, gericht op onderzoeksartikelen die zich situeren op het op het snijvlak van ons interesseveld namelijk interventies gericht op het verhogen van de thuisbetrokkenheid van ouders, met als doel de taalcompetentie te verhogen. Uit deze tweede literatuurstudie werden 16 specifieke

onderzoeksartikelen gedestilleerd die programma's beschreven gericht op het verhogen van de taalcompetentie via de thuisbetrokkenheid van ouders.

Uit de literatuurstudie kunnen we vaststellen dat er meerdere effectieve manieren zijn om ouderbetrokkenheid te stimuleren. Verschillende studies naar spontane ouderbetrokkenheid (waarbij de ouderbetrokkenheid niet gestimuleerd werd door een programma of interventie) tonen aan dat subtiele vormen van ouderbetrokkenheid (o.a. hoge verwachtingen stellen, goede leeromgeving scheppen, interesse tonen, ...) het meest effectief zijn. Als ouderbetrokkenheid echter gestimuleerd wordt door een (door de school geïnitieerd) programma, zijn de resultaten minder eenduidig. De enige studie die ouderbetrokkenheidsprogramma's vergelijkt is de review studie van Jeynes (2012), die ontdekt dat programma's die zijn ontworpen om samen te lezen de grootste impact heeft op de leerprestaties (in vergelijking met programma's die werken aan gelijkwaardige partnerschappen, huiswerkbegeleiding, verhoogde communicatie tussen ouders en leerkrachten en taalleren van de ouders). Ook die andere programma's zijn echter effectief. Bovendien toont de tweede literatuurstudie aan dat dergelijke interventies vaak gecombineerd in een programma voorkomen, en dat vooral de combinatie effectief is om ouders te engageren.

Een tweede doel van de literatuurstudie was het nagaan *wat* een programma precies effectief maakt, om zo de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden volgende tien succesfactoren werden geïdentificeerd: 'comprehensief programma dat inzet op meerdere pijlers', 'co-creatie met ouders', 'thuis taal en -cultuur als meerwaarde', 'respectvol partnerschap', 'professionalisering van schoolteams', 'duurzame werking', 'netwerkopbouw', 'werving op maat', 'toegankelijk materiaal', 'samen thuisbetrokkenheid opbouwen'. Van deze tien succesfactoren komen er acht zowel in de review studies als in de implementatieonderzoeken voor. De laatste twee succesfactoren ('toegankelijk materiaal' en 'ondersteuning bij thuisbetrokkenheid') komen enkel in de specifieke onderzoeksartikelen aan bod. Wellicht is dit niet omdat deze succesfactoren minder belangrijk zijn, maar omdat het gaat om kwalitatieve, concrete kenmerken van een programma, die in de kwantitatieve review studies niet centraal stonden.

Als tweede onderdeel van dit onderzoek wordt er a.d.h.v. een cartografie een antwoord gegeven op de derde onderzoeksvraag over (1) welke praktijken er bestaan in Vlaanderen om die thuisbetrokkenheid te realiseren (welke kenmerken hebben ze en wie neemt welke rol op), alsook (2) welke kritische succesfactoren schrijven we ze toe? Om tot deze antwoorden te komen, organiseerden we twee focusgroepen met praktijkdeskundigen uit het Vlaamse ouder- en onderwijsveld. Door een combinatie van schriftelijke input én dialoog kwamen we tot een lijst van verschillende types praktijken in Vlaanderen en de belangrijkste succesfactoren voor thuisbetrokkenheidsprogramma's in Vlaanderen.

Uit deze focusgroepen bleek dat de praktijken die in Vlaanderen georganiseerd worden om ouderbetrokkenheid te verhogen, in dezelfde types in te delen zijn als uit de literatuur naar boven kwamen. Daarnaast kwamen volgende succesfactoren voor programma's in Vlaanderen naar voren (geordend van meer naar minder gewicht volgens de stakeholders): 'respectvol partnerschap', 'werving op maat', 'toegankelijk materiaal', 'duurzame werking', 'professionalisering van schoolteams', 'thuis taal en -cultuur inzetten als meerwaarde', 'netwerkopbouw', 'samen thuisbetrokkenheid opbouwen' en 'comprehensief programma'. De vergelijking tussen de

literatuurstudie en cartografie toont aan dat er heel veel overeenkomsten zijn tussen wat in de internationale literatuur en in de Vlaamse context naar boven kwam. Hier en daar is er een andere invulling, maar globaal kunnen we vaststellen dat, wat volgens de internationale literatuur werkt, ook hier in Vlaanderen als positief ervaren wordt, of potentieel heeft. Enkel het principe 'co-creatie met ouders' kwam in de literatuurstudie naar boven als succesfactor, maar werd in de cartografie niet benoemd.

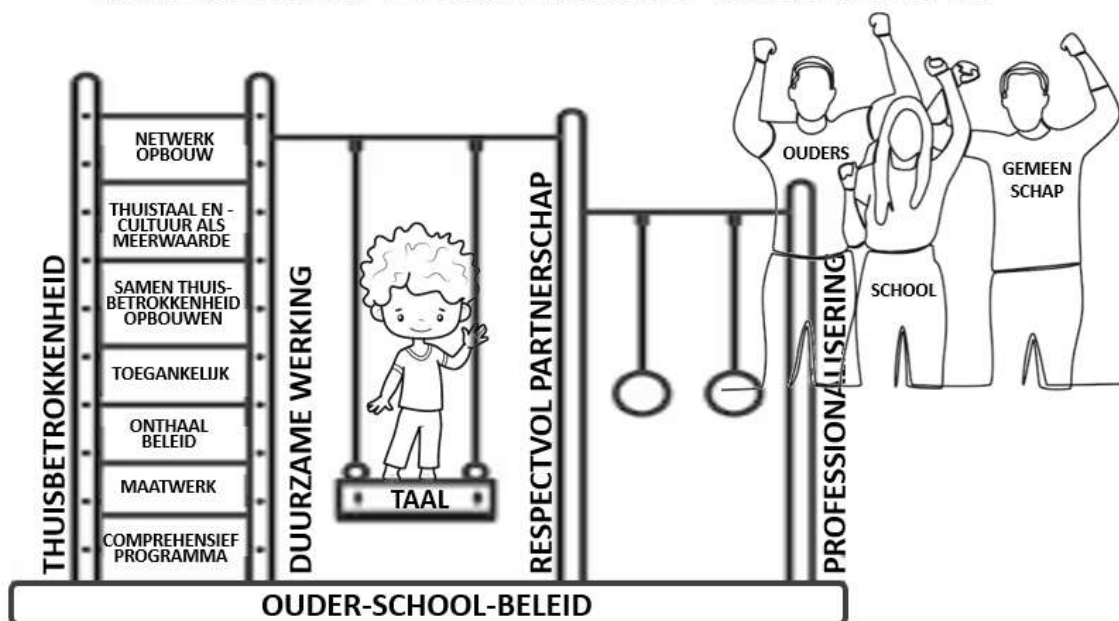
Als derde deel van dit onderzoek werd er een Delphi-studie opgezet. In de Delphi-studie werden de inzichten uit de literatuurstudie en cartografie samengebracht en voorgelegd aan een groep academisch experts en praktijkdeskundigen. Dit gebeurde in meerdere fases. Eerst door het invullen van een individuele online vragenlijst en vervolgens met een bijeenkomst met ruimte voor individuele reflectie, groepsgesprekken en stemming. Via deze Delphi-studie kregen we een beter beeld van welke van de types programma's en succesfactoren die beschreven werden in deel 2, 3 en 4 het meest relevant zijn voor de Vlaamse context, en welke programma's het meeste potentieel hebben voor herontwerp. Zo konden we ook de vierde onderzoeksvraag beantwoorden.

De meest relevante succesfactoren in de Vlaamse context om te werken aan thuisbetrokkenheid van ouders, om op die manier de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren, zijn respectvol partnerschap, duurzame werking en professionalisering. Deskundigen kozen deze succesfactoren voornamelijk omdat deze drie kenmerken de noodzakelijke basisvoorwaarden vormen om een succesvol thuisbetrokkenheidsprogramma of -beleid op te zetten. Bovendien zijn deze basisvoorwaarden in de meeste Vlaamse scholen nog niet (volledig) vervuld. Ook de andere succesfactoren die uit de internationale literatuur en cartografie naar boven kwamen, werden bekrachtigd in de Delphi-studie. Net zoals in de focusgroepen bleek 'co-creatie met ouders' voor de experts minder haalbaar in de Vlaamse context.

Wat de types interventies betreft, geven de deskundigen aan dat alle types een meerwaarde hebben voor het bouwen aan thuisbetrokkenheid, en ze hier geen prioritering kunnen voorstellen. Bovendien geven ze aan dat het vooral een combinatie van verschillende interventies is, wat bijdraagt aan thuisbetrokkenheid. De experts gaven ook input over de volgende onderzoeksfase, door na te gaan welke types interventies het meeste potentieel hebben voor herontwerp. Ze geven aan dat interventies die inzetten op thuisbetrokkenheid met focus op taal en programma's die werken op basis van gelijkwaardige partnerschappen het grootste potentieel voor herontwerp binnen dit onderzoeksproject. Ze geven bovendien het advies om niet afzonderlijk aan die types te werken, maar thuisbetrokkenheid en respectvol partnerschap vooral als onderdelen van een geheel te zien. Een respectvol partnerschap is een noodzakelijke voorwaarde volgens hen om ouders betrokken te krijgen bij de school, en om op die manier ook thuis de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Dit zullen we dan ook meenemen in onze laatste fase van ons onderzoek namelijk het herontwerp.

De inzichten uit deze drie deelstudies (literatuurstudie, cartografie en Delphi-studie) worden weergegeven in de onderstaande figuur, die in de volgende projectfase verder verfijnd zal worden. Daarin worden de ontwerpprincipes voor taalkrachtige partnerschappen visueel weergegeven als onderdelen van een klimrek, om uit te drukken dat het kind kan klimmen en zo zijn schoolse en talige competenties verder kan ontwikkelen. Het kind en zijn talige ontwikkeling staan dan ook centraal.

ONTWERPPRINCIPES VOOR TAALKRACHTIGE PARTNERSCHAPPEN



Het fundament voor een taalkrchtig partnerschap is het ouder-schoolbeleid, dat bestaat uit een onderbouwde visie op partnerschappen en concrete acties die die visie ondersteunen. Dat beleid zet voornamelijk in op een respectvol partnerschap, waarbij ouders en leerkrachten als gelijkwaardige partners gezien worden die gewaardeerd worden voor hun expertise met betrekking tot het kind. Daarnaast wordt gewerkt aan een duurzame werking, zodat ouderbetrokkenheid een duidelijke plaats krijgt als kerntaak van de school en leerkrachten, niet als iets 'extra' dat er af en toe bijkomt. De derde pijler is 'professionalisering', omdat zowel toekomstige leerkrachten als leerkrachten/schoolteams met ervaring nood hebben aan meer informatie en strategieën om ouders te betrekken. Centraal in de professionalisering en het ouder-schoolbeleid staat een positieve grondhouding ten opzichte van ouders van kwetsbare doelgroepen, waarvan de achtergrond en gewoontes soms verschillen van die van leerkrachten.

Daarnaast wordt ingezet op thuisbetrokkenheid, waarbij de zeven ontwerpprincipes bijdragen aan het realiseren van betrokken ouders, die thuis de (talige) ontwikkeling van hun kind stimuleren. Het eerste ontwerpprincipes is 'een comprehensief programma', wat betekent dat verschillende interventies (bv. samen lezen, professionalisering van schoolteams en ouders, ...) combineert. Een programma wordt best opgesteld als maatwerk, waarbij gestart wordt met een behoefteanalyse om hun noden in kaart te brengen en het programma steeds opnieuw dynamisch herwerkt wordt om aan veranderende noden te beantwoorden. Het onthaalbeleid speelt een belangrijke rol, omdat daar de eerste contacten met ouders gelegd worden en er ruimte gemaakt moet worden om ouders écht te leren kennen. In dat onthaalbeleid, maar doorheen het hele schoolbeleid moet er aandacht zijn voor toegankelijkheid. Om álle ouders te betrekken is het belangrijk om talige en praktische drempels weg te werken, door bijvoorbeeld eerder informeel en mondeling te communiceren, te werken met tolken, kinderopvang te voorzien als ouders op school verwacht worden, ...

Voor sommige ouders is het niet evident om thuis de nodige talige ondersteuning te bieden voor hun kinderen. Hen informeren over waarom hun rol belangrijk is voor de schoolse en talige

ontwikkeling van hun kinderen én hen op een laagdrempelige manier strategieën hiervoor aan te reiken, is essentieel. Daarbij krijgt de thuistaal en -cultuur van de ouders een belangrijke plaats en wordt best vertrokken van wat ouders zelf thuis al doen, om dat te bekrachtigen en uit te breiden naar andere aanpakken (bv. van verhalen vertellen naar voorlezen). Tot slot is het opbouwen van een netwerk belangrijk om ouders en het kind te ondersteunen, maar ook om de school te begeleiden in bijvoorbeeld professionalisering en het bouwen van bruggen met ouders.

Zoals het bovenstaande al aantoont, spelen verschillende types interventies daarbij een rol. In dit onderzoek onderscheiden we negen types interventies, die ingedeeld worden in vier categorieën, zoals de onderstaande afbeelding toont.

Types interventies binnen taalkrachtige partnerschappen



Scholen of hun partners kunnen rechtstreeks inzetten op het verhogen van de thuisbetrokkenheid via praktijken rond samen lezen, andere talige praktijken of huiswerkbegeleiding aan te bieden aan ouders. Ze kunnen ouders ook op onrechtstreeks versterken om thuis betrokken te zijn, door randvoorwaarden te creëren. Dat kan door in te zetten op partnerschapsontwikkeling (bijvoorbeeld door interventies om de communicatie tussen ouders en leerkrachten te versterken en een gelijkwaardig partnerschap op te bouwen). Ook het versterken van de onderwijs-ondersteunende competenties van de ouders is een manier om deze randvoorwaarden te creëren, bijvoorbeeld door te werken aan taal (Nederlands leren aan anderstalige ouders, ondersteunen bij geletterdheid bij laaggeletterde Nederlandstalige ouders) of door hen te informeren over de ontwikkeling van het kind, het belang van ouderbetrokkenheid en hen te versterken in hun netwerk. Tot slot is ook professionalisering belangrijk, zowel in de lerarenopleiding als in vormingen voor bestaande schoolteams.

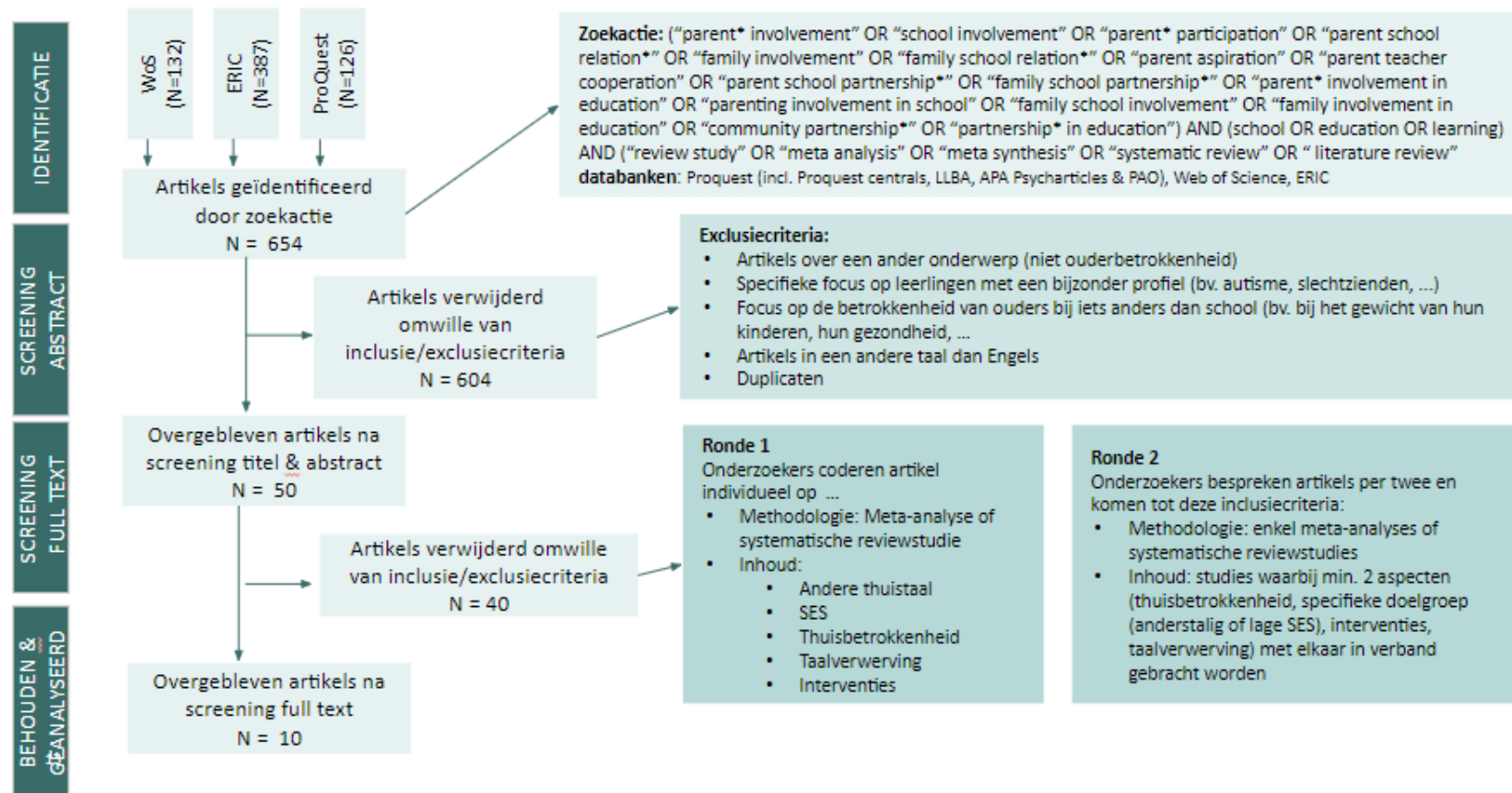
De vierde en laatste onderzoeksvraag “Hoe kunnen we bestaande Vlaamse praktijken herontwerpen en begeleiden naar effectievere praktijken?” staat nog meer centraal in de tweede fase van het onderzoek. In die fase zullen we op basis van de input die in de eerste fase van het onderzoek verzameld werd en in samenwerking met partners en scholen bestaande Vlaamse praktijken

herontwerpen en scholen begeleiden naar een meer effectiever beleid en interventies rond thuisbetrokkenheid.

BIJLAGEN

Bijlage 1. Overzicht methodologie & gekozen studies literatuurstudie 1 (review studies)

Overzicht methodologie:



Beschrijving gekozen artikels:

Referentie	methodologie	Focus/ onderzoeksvragen	belangrijkste resultaten	Waarom gekozen
Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2019). Ecologies of collective parent engagement in urban education. <i>Urban Education</i> , 54(8), 1085-1120. doi: https://doi.org/10.1177/0042085916636654	• thematische synthese (kwalitatieve vorm van meta-analyse) van 3 studies • doelgroep: ouders met een laag inkomen	• focus op één praktijk rond ouderbetrokkenheid 'collective parent engagement' (CPE), geïmplementeerd in 3 scholen •	• wanneer de CPE strategie geïsoleerd ingezet wordt, is er geen effect op de resultaten op school • als CPE verbonden wordt aan een groter systeem van hervormingen, kan het helpen om het sociaal-institutionele landschap van laag-inkomen, stedelijke schoolgemeenschappen te transformeren	• beschrijft het effect van een programma voor ouders met lage inkomens, incl. wat er buiten de school gebeurt (thuisbetrokkenheid)
He, B., & Thompson, C. (2022). Family involvement and english learners' outcomes: A synthetic analysis. <i>International Review of Education</i> , 68(3), 409-440. doi: https://doi.org/10.1007/s11159-022-09958-6	• meta-analyse van 28 studies (1991-2019) • doelgroep: kleuterschool t.e.m. secundair; Engels-leerders • robust variance estimation voor spontane OB (21), systematic review voor experimentele studies (7)	• ouderbetrokkenheid in spontane gevallen en programma's •	• positief maar klein effect van spontane ouderbetrokkenheid (in 21 observationele studies) • grootste associatie wanneer ouders hoge verwachtingen hebben en aspiratie aanmoedigen • experimentele studies: 26 positieve en 3 negatieve effecten • algemeen: ouderbetrokkenheid is positief geassocieerd met verbeteringen voor Engelse taalleerders in academische, socio-emotionele en gedragsdomein	• Brengt types ouderbetrokkenheid (waaronder thuisbetrokkenheid) in verband met anderstalige kinderen • Kijkt naar effect van programma's rond ouderbetrokkenheid op anderstalige kinderen + onderscheidt types programma's (=onderzoeksvraag)

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. Urban Education, 47(4), 706. doi:https://doi.org/10.1177/0042085912445643	• meta-analyse van 51 studies • doelgroep: voorschools tot 18 jaar • doelgroep: 'urban students' (maar niet omschreven wat dat is en lijkt weg te vallen in studie)	• Is er een significante relatie tussen school-based ouderbetrokkenheidsprogramma's en leerprestaties? • Welke types van ouderbetrokkenheidsprogramma's helpen die studenten het meeste?	• significante relatie tussen ouderbetrokkenheid, programma's in het algemeen en leerprestaties, zowel voor jongere (lagere school & jonger) als oudere (secundair) studenten • 4 types van ouderbetrokkenheidsprogramma's vertonen een significant resultaat • programma's gerangschikt van meest naar minst effectief: shared reading > emphasized partnership program > communication between parents and teachers > checking homework program > head start programs > ESL teaching (laatste 2 niet significant)	• Bespreekt programma's rond thuis- en ouderbetrokkenheid en vergelijkt de leeruitkomsten → brengt thuisbetrokkenheid & programma's met elkaar in verband • speelt rechtstreeks in op onze onderzoeksvraag: welke praktijken zijn succesvol en welke niet? • relevante doelgroep???
Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and african american school outcomes. Journal of Black Studies, 47(3), 195. doi:https://doi.org/10.1177/0021934715623522	• meta-analyse van 42 studies • doelgroep: Afrikaans-Amerikaanse kinderen • doelgroep: voorschools tot eerstejaarsstudenten	• is ouderbetrokkenheid voor AA studenten geassocieerd met sterkere academische en gedragsprestaties? • zijn er verschillen in effecten voor deze studenten per leeftijd? • zijn school-based programma's rond ouderbetrokkenheid een hulp voor Afro-Amerikaanse studenten?	• significante relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties en effecten in het algemeen, maar niet voor schoolgedrag • relatie tussen ouderbetrokkenheid en resultaten bestaat zowel voor jongere als oudere kinderen • relatie tussen ouderbetrokkenheid en resultaten bestaat voor verschillende componenten van ouderbetrokkenheid	• brengt doelgroep (anderstaligen) in verband met types ouderbetrokkenheid (waaronder thuisbetrokkenheid) • Kijkt naar effect van programma's rond ouderbetrokkenheid op anderstalige kinderen

		• welke types van ouderbetrokkenheid helpen het meest?		
Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis. Education and Urban Society, 49(1), 4-28. doi:https://doi.org/10.1177/0013124516630596	• meta-analyse van 28 studies • doelgroep: Latino kinderen • doelgroep: voorschools tot eerstejaarsstudenten	• is ouderbetrokkenheid voor Latino studenten geassocieerd met sterkere academische en gedragsprestaties? • zijn er verschillen in effecten voor deze studenten per leeftijd? • zijn school-based programma's rond ouderbetrokkenheid een hulp voor Latino studenten? • welke types van ouderbetrokkenheid helpen het meest?	• significante relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties en effecten in het algemeen, maar niet voor schoolgedrag • relatie tussen ouderbetrokkenheid en resultaten bestaat zowel voor jongere als oudere kinderen • relatie tussen ouderbetrokkenheid en resultaten bestaat voor verschillende componenten van ouderbetrokkenheid	• brengt doelgroep (anderstaligen) in verband met types ouderbetrokkenheid (waaronder thuisbetrokkenheid) • Kijkt naar effect van programma's rond ouderbetrokkenheid op anderstalige kinderen
Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. Educational Psychology Review, 28(4), 771-801. doi:https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1	• meta-analyse van 46 studies • doelgroep: voorschools, kleuterschool en lagere school (met focus tot 3e leerjaar)	• leerprestaties en frameworks van ouderbetrokkenheid en partnership development	• sterke positieve correlatie tussen leeruitkomsten en ouderbetrokkenheid • rol van ouderbetrokkenheid is belangrijker dan de rol van de school en gemeenschap (partnership development) • Types van ouderbetrokkenheid en opbouwen van de institutionele capaciteit zijn het belangrijkste voor de relatie • betrokkenheid in gedrag, thuis supervisie en thuis-schoolconnectie zijn het	• Bespreekt programma's rond thuis- en ouderbetrokkenheid en vergelijkt de leeruitkomsten → brengt thuisbetrokkenheid & programma's met elkaar in verband • speelt rechtstreeks in op onze onderzoeksvraag: welke kenmerken van een praktijk zijn

			belangrijkst voor family involvement. de capaciteit om ouders te engageren, respectvol en effectief leiderschap en geïnstitutionaliseerd authentiek partnerschap zijn de sleutels voor partnership development	succesvol en welke niet
Patali, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. Review of Educational Research, 78(4), 1039-1101. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/parent-involvement-homework-research-synthesis/docview/214115338/se-2	- meta-analyse van 14 studies over programma's rond huiswerkbegeleiding voor ouders - meta-analyse van 22 samples (20 studies) rond ouderbetrokkenheid en leerprestaties	focus op effect van programma's die ouders leren om hun kinderen te begeleiden bij huiswerk op leerprestaties	- studie 1: ouders trainen in huiswerkbegeleiding zorgt voor: grotere graad van huiswerkafwerking, minder huiswerkproblemen, misschien betere leerprestaties - studie 2: - positieve associatie tussen ouderbetrokkenheid en lagereschool en secundaireschoolkinderen, maar negatieve voor 'middle school' kinderen - sterkere associatie voor regels maken van ouders in vergelijking met andere betrokkenheidsstrategieën - negatieve associatie voor wiskunderesultaten, maar positieve associatie voor verbale resultaten - conclusie: verschillende types van betrokkenheid bij huiswerk hebben een verschillend effect op	- brengt specifieke vorm van thuisbetrokkenheid (huiswerkbegeleiding) in verband met leerresultaten - brengt specifieke vorm van thuisbetrokkenheid in verband met verbale (vs wiskunde) resultaten - kijkt naar de resultaten van programma's om huiswerkbegeleiding

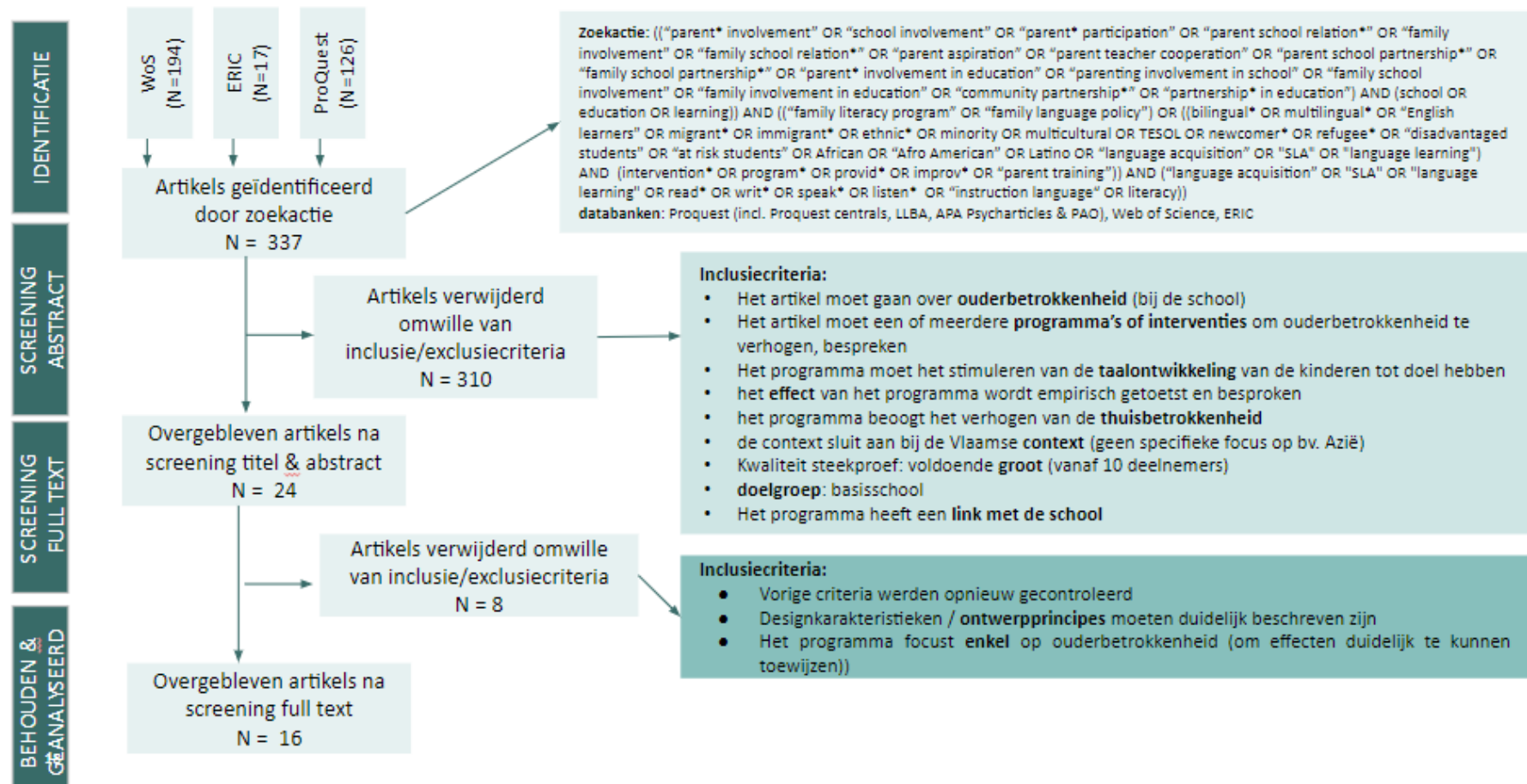
			uitkomsten + varieert naarmate het kind ouder wordt	
Spier, E., Britto, P., Pigott, T., Roehlkapartain, E., McCarthy, M., Kidron, Y., ... & Glover, J. (2016). Parental, Community, and Familial Support Interventions to Improve Children's Literacy in Developing Countries: A Systematic Review. Campbell Systematic Reviews, 12(1), 1-98.	• review van studies na 2013 • doelgroep: kinderen tussen 3 en 12	• focus op de effectiviteit van ouder, familie en gemeenschapssteun bij de geletterdheidsontwikkeling in ontwikkelingslanden • welke modellen van lezen en geletterdheidsontwikkeling worden geïmplementeerd in LIMICs? • welke modellen hebben wetenschappelijke evidentie voor effect? • hoe effectief zijn die modellen in het verhogen van de geletterdheid van de kinderen?	• 3 verschillende types programma's in ontwikkelingslanden: educatieve televisie, programma's die ouders leren hoe kinderen klaar te stomen voor school, tutoring door andere kinderen of andere leden van de gemeenschap • educatieve televisie: positieve impact op geletterdheidsontwikkeling als kind programma 3-5 keer per week bekijkt • programma's die ouders helpt om kinderen te steunen bij leren: over het algemeen niet effectief (maar positief in sommige landen) • tutoring: verbetert schrijven, maar niet de andere onderdelen van geletterdheid (maar verschillen in verschillende landen). Als het geleid wordt door gemeenschapsleden, wel stijging in geletterdheid van kinderen • veel beperkingen aan data: beperkt aantal studies, beperkte focus, slechts weinig programma's	• brengt types praktijken in relatie met anderstalige kinderen

Sung W, K. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. <i>International Journal of Educational Development</i>, vol 60, p.149-156	• meta-synthese van 16 studies • doelgroep: ouderbetrokkenheid in ontwikkelingslanden	• focus op types ouderbetrokkenheid in ontwikkelingslanden	• in literatuur vaak aandacht voor micro- en mesoaspecten van ouderbetrokkenheid, maar in ontwikkelingslanden meer aandacht voor exo- en macrosystemen • benadrukt collectieve uitkomsten als belangrijk doel in ontwikkelingslanden • mogelijke contributie van family-school-community partnerships • Epstein's US-gefocus framework zou minder relevant kunnen zijn voor ontwikkelingslanden door verschil in beleid	• brengt types ouderbetrokkenheid (waaronder thuisbetrokkenheid) in relatie met anderstalige kinderen
Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. <i>Parenting</i>, 20(4), 241-287. doi:https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836	• meta-analyse van 98 studies (2000-2017) • doelgroep: kinderen met lage SES (gemeten door opleidingsniveau ouders)	• Variëren de associatiepatronen tussen 11 variabelen van ouderbetrokkenheid op de leerprestaties met SES?	• 6 aspecten van ouderbetrokkenheid hebben een positieve associatie met leerprestaties: academische verwachtingen van ouders, steun voor het leren van het kind, ouder-kind discussie van schoolzaken, deelname van ouders in bestuur en evenementen op school, samen lezen van ouder en kind, ouders leggen nadruk op onderwijs • subtiele vormen van ouderbetrokkenheid zijn sterker geassocieerd met leerprestaties, gevolgd door thuis- en school-based betrokkenheid	• Brengt types van ouderbetrokkenheid (waaronder thuisbetrokkenheid) in verband met SES

			• steun voor het leren van het kind, academische verwachtingen van ouders en ouder-leerkrachtcommunicatie had een sterkere associatie bij kinderen met hoogopgeleide ouders • ouder-leerkrachtcommunicatie en ouders die de nadruk leggen op onderwijs, hebben niet meer effect voor hoogopgeleide ouders dan voor laagopgeleide ouders • ouderbetrokkenheid is sterker geassocieerd met taalprestaties bij hogeropgeleide ouders	
--	--	--	---	--

Bijlage 2. Overzicht van gekozen studies literatuurstudie 2 (specifieke onderzoeksartikelen)

Overzicht methodologie:



Beschrijving gekozen artikels:

Referentie	Methodologie	Focus/ onderzoeksvragen	Belangrijkste resultaten
Anthony, J. L., Williams, J. M., Zhang, Z., Landry, S. H., & Dunkelberger, M. J. (2014). Experimental evaluation of the value added by Raising a Reader and supplemental parent training in shared reading. <i>Early Education and Development</i> , 25(4), 493-514.	91 pre-school classrooms (meer dan 500 kinderen)	2 ouderbetrokkenheidsprogramma's toevoegen aan Texas Early Education Model (TEEM): Raising a Reader (RAR) en Family Nights	- geen toegevoegde waarde voor RAR alleen, maar wel voor RAR samen met Family Nights: significante impact op metingen van orale taalvaardigheid en 'print knowledge' - oudertraining in praktijken om samen te lezen lijkt nodig voor kinderen om te profiteren van programma's die de thuisgeletterdheidsomgeving verrijken - het programma heeft vooral voordeel voor kinderen die een achterstand hebben in school readiness → mogelijkheid om achievement gap te sluiten
Bailey, L. B. (2006). Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 34, 155-167.	- kinderen van de tweede graad 84 leerlingen, verdeeld in 3 groepen: experimentele groep IHA + training; enkel IHA; controle - analyse door pre- and post-parent surveys, parent checklist of behavior, pre- en post inference tests; dagboeken van studenten; IHA rubrics om statistische verschillen tussen huiswerk te kunnen determineren	heeft oudertraining om ouder-kind interacties tijdens maken van interactive homework assignments (IHA) impact op de vaardigheid van een student om inferenties te maken van een leestekst? Huiswerk = ontworpen om ouderbetrokkenheid en leerprestaties van student te verhogen	training tijdens korte periode (4 weken) heeft potentieel om academische resultaten voor at risk students te verhogen

Caesar, L. G., & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. <i>Child Language Teaching and Therapy</i> , 30(3), 317-336.	• deelnemers: 19 kinderen (tussen 2,5 en 5), 11 experimenteel, 8 controle • pre-test en post-test voor Spaans en Engels: Early Literacy Skills Assessment (ELSA) • doelgroep: Spaanstalige kleuters	• haalbaarheid van een thuis-schoolpartnerschap om de ontwikkelende geletterdheidsvaardigheden van Spaanstalige pre-school kinderen te verbeteren • Programma: ouders sturen gelabelde tekeningen van familieactiviteiten naar de klas van de kinderen om tweetaligheid en geletterdheidsinstructie aan te vullen	• Effecten: stijging geletterdheid in Engels en Spaans voor testgroep (niet controlegroep)
Harper, S., Platt, A., & Pelletier, J. (2011). Unique Effects of a Family Literacy Program on the Early Reading Development of English Language Learners, <i>Early Education & Development</i> , 22:6, 989-1008, DOI: 10.1080/10409289.2011.590778	• 132 kleuters en hun ouders • analyse dmv testresultaten	• effect van family literacy program op leesontwikkeling in Engels van L1 en L2-leerlingen • Programma: 9 weken interventie om vroege geletterdheid thuis te ondersteunen • programma: home instruction for parents of preschool youngsters	Effecten: • anderstalige kinderen in experimentele groep hebben grotere leerwinsten in kennis van alfabet en vaardigheid om betekenis van gedrukte taal af te leiden dan L1-kinderen in experimentele groep en L1 en L2 in controlegroep • geen verschil in taalgroep in 'conventions of print'
Kim, S., & Song, K. H. (2019). Designing a community translanguaging space within a family literacy project. <i>The Reading Teacher</i> , 73(3), 267-279.	• doelgroep: Afro-Amerikaanse lln (55%), Spaanstaligen (15%) en blanke kinderen (30%) • 13 families • data: field notes van planning meetings, storytelling event en workshops; interviews met 5 ouders en kinderen; audio-opnames van voorlezen, storybooks	• programma: meertalig family literacy project gebaseerd op translanguaging, community translanguaging om eigen familie storybook te creëren met verschillende talen en verschillende modi	Effecten: • hoger niveau van geletterdheidsvaardigheden in families • verhoogde metalinguïstische competentie van hoe communicatieve tools werk over talen en tekensystemen heen (bij kinderen) • gevoel dat het boek de school samenbrengt Succesfactoren: • ontwerp een translanguaging space • ontwikkel multimodale familiegeletterdheidsrepertoires

			• breid gemeenschapsgeletterdheid uit en bouw bruggen • reik naar hogere geletterdheidsvaardigheden en verschillende doelpublieken*
Lopez, M., Butvilofsky, S. A., Le, K., & Gumina, D. (2022). Project Recuerdo: Honoring Latinx Families' Knowledge Within the School. <i>The Reading Teacher</i>, 75(4), 429-440.	• klas met 21 leerlingen, 13 opgenomen voor analyse (want alle 6 taken gedaan) • analyse via focusgroepen, journal entries, relevant werk van de leerlingen en leerkrachten	• Programma: project recuerdo: bilingual family journal project: in de loop van het jaar 6 taken delen met de familie, om familie journals te leiden: kennis uitlokken, maar ook geletterdheid en cross-curriculaire connecties te maken met de klas. Ouders kunnen kiezen of ze Spaans of Engels gebruiken	• familie verhalen gebruiken om de brug tussen thuis en school te maken Succesfactoren: • leer over jezelf • leer over families • leer met families • leer van families • deel eigen achtergrond met leerlingen en families • ontdek de achtergronden van je lln en families • creëer twee prompts die de culturele rijkdom van de familie van je studenten zal uitlokken • verbind wat je hebt geleerd over de families met je geletterdheidscurriculum in de klas
Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. <i>Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology</i>, 16(1), 26.	• Deelnemers: 288 vnl. Afro-Amerikaanse families • doelgroep: 3,5-5 jarigen (kleuters)	• Programma: The companion Curriculum	• Hoge oudertevredenheid van programma, maar minder optimale deelname Effecten: • frequentie van voorlezen stijgt bij deelnemers

			• kwaliteit van ouder-leerkracht-relatie wordt beter • hogere niveaus van school readiness bij kinderen • betere receptieve woordenschat aan het einde van het jaar • hogere sociale competentie (beoordeeld door ouders)
Nistler, R. J., & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voices in an urban first-grade family literacy program. <i>The Reading Teacher</i> , 53(8), 670-680.	• deelnemers: 2 cohortes van families gevolgd, 15 lln per klas, 6 vaste lln, 30 wisselend • Doelgroep: lagere school • onderzocht door interviews •	• family literacy program voor parent involvement • Programma: deelname van ouders, interacties met anderen in de klasomgeving, participatie aan geletterdheidsactiviteiten in de school	Succesfactoren: • gemeenschapszin creëren • rol van de leerkracht • inspanningen blijven doen voor voortdurende en gevarieerde communicatie • consistente werving • verantwoordelijkheden voor het programma delen met de ouders • deelnemers betrekken in een variëteit van geletterdheidsactiviteiten
Nievar, A., Brown, A. L., Nathans, L., Chen, Q., & Martinez-Cantu, V. (2018). Home visiting among inner-city families: Links to early academic achievement. <i>Early education and development</i> , 29(8), 1115-1128.	• kleuterschool • interventieeffecten op lees- en wiskunderesultaten door vergelijking van resultaten	• langetermijneffecten van home visiting program • programma: home instruction for parents of preschool youngsters	Effecten: • verbetering van taal- en wiskunderesultaten • Succesfactoren: • ouder-gefocuste interventie tijdens vroege kindertijd heeft langdurig effect op de resultaten van de kinderen • comprehensieve focus van curriculum in vroege schooljaren moet

			geïmplementeerd worden, ongeacht testen
Nix, R. L., Bierman, K. L., Motamedi, M., Heinrichs, B. S., & Gill, S. (2018). Parent engagement in a Head Start home visiting program predicts sustained growth in children's school readiness. Early childhood research quarterly, 45, 106-114.	• 95 ouders met laag inkomen met 4-jarige kinderen (iets minder dan de helft zwart of Latino) • analyse door beoordelen van home visitor, leerkracht en ouders, observaties van interviewer, testing van kinderen	• 3 componenten van ouderbetrokkenheid in Head start home visiting program: aanwezigheid op een interventie, alliantie tussen ouders en home visitors en het gebruik van ouders van het programmamateriaal tussen sessies	• baseline familiekenmerken zoals warme ouder-kindinteracties en het functioneren van het kind bepalen de alliantie en het gebruik van programmamateriaal • alleen etniciteit beïnvloedt deelname aan interventie • gebruik van materiaal is sterkste predictor van groei in geletterdheid en sociale vaardigheden tijdens de interventieperiode • alliantie is de sterkste voorspeller van groei in taalvaardigheid, aandacht en sociale vaardigheden twee jaar na interventie Succesfactor: • Om school readiness te verbeteren moet door home visiting programs ingezet worden op verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, vooral alliantie en het gebruik van materiaal tussen de sessies
O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. School Community Journal, 24(1), 211-234.	• 144 ouders (voornamelijk Spaanstalig, laag-inkomen) van 208 kinderen • doelgroep: lagere school	• Programma: YMCA Family Involvement Project. Workshops gebaseerd op input van community: focus op in-home education strategies, parenting education, family literacy, community leadership and advocacy • teacher training on family involvement en school socials	• verbeteringen in frequentie van contact tussen familie en leerkracht, familiebetrokkenheid op school en kwaliteit van de relatie tussen familie en leerkracht (na het programma) • hogere niveaus van ouderbetrokkenheid voorspellen significant betere sociale vaardigheden bij leerlingen en werkgewoontes (1 jaar na participatie)

			niveau van participatie voorspelt moeite van de leerling, sociale vaardigheden en gewoontes en Engelste taaltestscores en (een beetje) leerprestaties (na 2 jaar)
Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., & Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. <i>International Review of Education</i>, 64(5), 651-677.	7 lagere scholen en 1 kleuterschool - data verzameld via enquête bij ouders, klasobservaties	- holistische aanpak van familiegeletterdheid en leren - programma: FLY: bruggen bouwen tussen preschools, scholen en families door ouders actief te betrekken bij de geletterdheidseducatie van kinderen 3 pijlers: (1) ouders nemen deel aan klassen van kind; (2) speciale sessies voor ouders (zonder kind); (3) gezamenlijke activiteiten buiten school voor leerkrachten, ouders en kinderen	Effecten: - ouders voelen zich meer betrokken bij het leren van het kind en krijgen meer kansen om deel te nemen aan schoolactiviteiten - kwaliteit van onderwijs in de scholen is verbeterd (meer vaardigheidsgebaseerde instructie, beter klasmanagement, ondersteunende leeromgeving) - kinderen hebben meer kansen om buitenschoolse ervaring te verzamelen en aan omgevingen blootgesteld te worden die geletterdheidsvaardigheden stimuleren en verbeteren
Snell, E. K., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2022). Text to talk: Effects of a home-school vocabulary texting intervention on prekindergarten vocabulary. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 60, 67-79.	49 klassen verdeeld over interventie of controlegroep - analyse: metingen van woordenschat en receptive language skills (PPVT)	programma: text to talk: 5-maanden durend woordenschatgefocusd sms-programma: wekelijkse sms'jes voor leerkrachten om naar familie te sturen: woordenschat en activiteiten die samenhangen met boeken die in de klas gelezen worden	- effect van interventie op woordenschatkennis ($d = 0.17$) - veel meer gebruik van sms'jes als communicatie met leerkracht (maar andere vormen van communicatie blijven onveranderd) - algemene thuisleeractiviteiten blijven onveranderd (volgens family self-report) - grotere vertrouwdheid tussen school en leerkracht zorgt voor grotere impact van interventie

St Clair, L., & Jackson, B. (2006). Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Young Elementary Children from Migrant Families. <i>School Community Journal</i> , 16(1), 31-42.	• 14 kinderen experimenteel - 15 controlegroep • doelgroep: kleuters	• effect van ouderbetrokkenheidsprogramma op Engelse taalvaardigheid van kleuters • deel van Migrant Even Start Family Literacy Program	• hogere scores op taalvaardigheid dan controlegroep aan einde van het jaar
St Clair, L., Jackson, B., & Zweiback, R. (2012). Six Years Later: Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Children from Migrant Families. <i>School Community Journal</i> , 22(1), 9-19.	• 22 kinderen experimenteel - 28 controlegroep • doelgroep: kleuters	• IDEM VORIGE STUDIE (dit is vervolgonderzoek) • effect van ouderbetrokkenheidsprogramma op Engelse taalvaardigheid van kleuters • deel van Migrant Even Start Family Literacy Program	• hogere scores op taalvaardigheid dan controlegroep 6 jaar later
Stauss, K., Koh, E., Johnson-Carter, C., & Gonzales-Worthen, D. (2021). OneCommunity Reads: A Model for Latino Parent-Community Engagement and Its Effect on Grade-Level Reading Proficiency. <i>Education and Urban Society</i> , 53(4), 402-424.	• analyse door community-based, participatory evaluation van kwalitatieve en kwantitatieve data	• programma: OneCommunity Reads: geletterdheidsprogramma om Latino kinderen leesvaardigheid in een cultureel sensitieve manier te verbeteren, waarbij gebruik gemaakt wordt van de kennis van ouders, families en community	• meer empowerment en betrokkenheid van families bij school en gemeenschap • brede empowerment, verhoogd wederzijds begrip en respect, gedeelde verantwoordelijkheid en verbetering van academische prestaties en leesvaardigheid Succesfactoren • Cultureel sensitief proces • additionele activiteiten en verbeteringen

Bijlage 3. Voorbereidende vragenlijst focusgroepen

Vorbereitung Focusgroep

Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders.

Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid.

Een samenwerking tussen KULeuven, UGent en UCLL, in opdracht van de Vlaamse regering.

Aangezien academisch succes en welbevinden van leerlingen ten dele bepaald wordt door de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen, werd dit project opgezet. Meer in het bijzonder onderzoeken we hoe thuisbetrokkenheid* (positieve verwachtingen van ouders, interesse in de schoolloopbaan, ...) de leerprestaties en meer in het bijzonder de taalontwikkeling van (anderstalige) kinderen kan versterken, en op welke manier die thuisbetrokkenheid verhoogd kan worden.

*Onder thuisbetrokkenheid verstaan we in dit onderzoek het volgende: "de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind in de **thuiscontext**" (Lambrighs & Ryckmans 2022: 23).

Dit onderzoek wil bijdragen aan het realiseren van taalkrachtige en productieve partnerschappen tussen scholen en ouders. 'Practitioners' en onderwijsonderzoekers bouwen samen kennis op en brengen concrete ontwerpprincipes in kaart. Zo zullen we programma's (her)ontwerpen en versterken.

Een van de eerste stappen in dit proces is het in kaart brengen, via deze focusgroep, van verschillende bestaande praktijken en interventies rond thuisbetrokkenheid. Ter voorbereiding vragen we aan u om onderstaande vragen te beantwoorden.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 min.

Alvast bedankt voor uw medewerking en tijd.

Met vriendelijke groet,

Annelies Jehoul, Nore Hamers & Sofie Beunen (de onderzoekers)

Mariet Schiepers, Prof. Kris Van den Branden, Prof. Ruben Vanderlinde, Prof. Wendelien Vantieghem & Dr. Reinhilde Pulinx (promotorenteam)

Meer informatie over het project? Klik [hier](#)!

1. E-mailadres *

2. Wat is uw naam?

3. In welke organisatie werkt u en wat is uw functie?

4. 1. Welke praktijken en/of interventies rond thuisbetrokkenheid in Vlaanderen zijn u het meest bijgebleven, en waarom? (max. 3)

5. 2. Over welk van deze drie praktijken/interventies bent u het meest geïnformeerd? De volgende vragen (3-8) zijn hierop van toepassing.

6. 3. Hoe kwam deze praktijk/interventie tot stand?

7. 4. Wat was de rol van de verschillende betrokken actoren (school, brugfiguren,...)?

8. 5. Is deze praktijk erin geslaagd om de ouderbetrokkenheid effectief te verhogen?
Wat heeft ertoe bijgedragen dat de praktijk succesvol was?

9. 6. Had de praktijk een effect op de leerlingen en/of ouders (o.a. taalverwerving, leerprestaties, welbevinden, ...) en zo ja, hoe werd dat effect veroorzaakt?

10. 8. Wat waren de eventuele valkuilen/hindernissen voor een kwaliteitsvolle en succesvolle implementatie?

11. 9. Bedankt voor uw tijd en medewerking. Wenst u nog iets toe te voegen?

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren

Bijlage 4. Schriftelijk gedeelte Delphi-studie

Delphi-studie 'Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders'

Bedankt voor uw medewerking aan het onderzoek '**Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders. Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid!**' Een samenwerking tussen KULeuven, UGent en UCCLL, in opdracht van de Vlaamse regering.

We zetten deze **Delphi-studie** op, om via herhaalde bevraging tot consensus te komen op vlak van:

1. De belangrijkste succesfactoren voor praktijken rond thuisbetrokkenheid die de taalontwikkeling stimuleren
2. Twee praktijken die we in de volgende fase van ons onderzoek zullen herontwerpen

Deze vragenlijst is daar het eerste onderdeel van, de Delphi-dag op 29/8 is de volgende stap.

Om het invullen van de vragenlijst mogelijk te maken, is er een **begeleidend document** dat u in de e-mail kan vinden. Daarin staat de stavaza van het onderzoek uitgelegd en ook meer uitleg bij de mogelijke antwoorden op de vragen. Het document lezen is noodzakelijk om de vragenlijst goed te kunnen invullen. Het invullen van de vragenlijst (inclusief lezen van het document) neemt ongeveer één uur van uw tijd in beslag.

Gelieve de ingevulde vragenlijst aan ons terug te bezorgen voor 21 augustus. Indien er onduidelijkheden en/of vragen zijn helpen we graag verder. Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,
Het onderzoeksteam
Annelies, Sofie en Nore

* Verplichte vraag

1. E-mailadres *

2. Welke organisatie vertegenwoordigt u? *

3. 1.A. Kies 3 **types programma's** die volgens u het meest effectief zijn in de Vlaamse context, i.k.v thuisbetrokkenheid die de taalontwikkeling van de kinderen stimuleert. *

Kies uit onderstaande:

(voor meer info: zie begeleidend document p. 2-3)

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Samen lezen
- ☐ Thuisbetrokkenheid met focus op taal (excl.samen lezen)
- ☐ Huiswerkbegeleiding
- ☐ Taalleren anderstalige ouders
- ☐ Ouders opleiden
- ☐ Verhoogde communicatie ouders - leerkrachten
- ☐ Gelijkwaardig partnerschap

4. 1.B. Argumenteer **waarom** u voor deze top 3 van **effectieve types programma's** (in de Vlaamse context) gekozen heeft. *

5. 2.A. Welke drie **succesfactoren voor programma's** die uit de literatuur naar voren komen zijn volgens u het **meest relevant** voor de Vlaamse context? (keuze: zie begeleidend document, p. 3-6) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Methode: vertrekken vanuit sterktes ouders
- ☐ Methode: thuistaal en thuiscultuur inzetten als meerwaarde
- ☐ Methode: programma's co-creëren met ouders
- ☐ Methode: toegankelijk materiaal
- ☐ Methode: rijke taal
- ☐ Methode: voordoen - samen doen - nadoen
- ☐ Methode: vertrekken vanuit het kind
- ☐ Methode: fun
- ☐ Werving: informeel en persoonlijk
- ☐ Werving: praktische drempels wegnemen
- ☐ Werving: bredere insteek zorgt voor hoger engagement
- ☐ Werving: huisbezoeken
- ☐ Werving: netwerk van ouders inzetten
- ☐ Inhoud: inzetten op onderzoekgebaseerde vormen van ouderbetrokkenheid
- ☐ Inhoud: ouderbetrokkenheid op veel manieren stimuleren
- ☐ Inhoud: aanpassen aan context
- ☐ Praktisch: geïntegreerd in dagelijkse werking (geen kortlopende, losse projecten)
- ☐ Praktisch: focus op kwetsbare gezinnen

6. 2.B. **Waarom** zijn deze drie **succesfactoren voor programma's** volgens u het meest relevant? Beargumenteer uw keuze bij vraag 2.A. *

7. 3.A. In het **gecombineerde overzicht** kan u zowel de succesfactoren voor programma's uit literatuur en focusgroepen vinden. Blijven de door u geselecteerde succesfactoren in vraag 2 **nog steeds** de belangrijkste? *
Argumenteer.
(keuze: zie begeleidend document, p. 7-8)

8. 3.B. **Ontbreken** er **succesfactoren voor programma's** die relevant zijn voor de Vlaamse context en hier niet vermeld staan? *

9. 4.A. Welke drie **succesfactoren voor partnerschappen** die uit de literatuur naar voor kwamen zijn volgens u het meest **relevant** voor de Vlaamse context? *
- (keuze: zie begeleidend document, p. 8-11)

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Rolverdeling: ouders hebben leidende rol
- ☐ Rolverdeling: gemeenschap betrekken
- ☐ Rolverdeling: schoolbestuur betrekken
- ☐ Rolverdeling: netwerk van ouders die elkaar versterken
- ☐ Schoolbeleid: partnerschap ingebed in organisatiestructuur
- ☐ Schoolbeleid: aandacht voor kwetsbare gezinnen
- ☐ Schoolbeleid: voldoende capaciteit voorzien
- ☐ Schoolbeleid: uitdaging rond beleidswissels op hoger niveau
- ☐ Voorwaarden: positieve grondhouding van onderwijspersoneel t.o.v ouders
- ☐ Voorwaarden: uitdagingen voor anderstalige ouders wegwerken
- ☐ Voorwaarden: leerkrachten opleiding rond ouderbetrokkenheid en zelfvertrouwen in dit thema
- ☐ Voorwaarden: respectvolle relatie
- ☐ Voorwaarden: goede, gedifferentieerde communicatie tussen ouders - leerkrachten
- ☐ Voorwaarden: start met behoefteanalyse van ouders en school

10. 4.B. **Waarom** zijn dit de drie belangrijkste succesfactoren voor **partnerschappen**? Beargumenteer uw keuze bij 4.A. *

11. 5.A. In het **gecombineerde overzicht** kan u zowel de **succesfactoren voor partnerschappen**, uit literatuur en focusgroepen vinden. Blijven de door u geselecteerde succesfactoren in vraag 4 **nog steeds** de belangrijkste? Argumenteer. *
- (keuze: zie begeleidend document, p. 11-13)

12. 5.B. **Ontbreken** er **succesfactoren voor partnerschappen** die relevant zijn voor de Vlaamse context en hier niet vermeld staan? *

13. 6.A. Welke 2 **types programma's** hebben volgens u het meeste potentieel voor een **herontwerp** in de Vlaamse context, met oog op een effectieve verbetering van de taalontwikkeling van de kinderen? (keuze: zie begeleidend document, p. 13-14) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- ☐ Samen lezen
- ☐ Thuisbetrokkenheid met focus op taal (excl. samen lezen)
- ☐ Huiswerkbegeleiding
- ☐ Taalleren anderstalige ouders
- ☐ Ouders opleiden
- ☐ Verhoogde communicatie ouders - leerkrachten
- ☐ Gelijkwaardig partnerschap

14. 6.B. Beargumenteer uw keuze voor de types programma's. *

15. 7. Wenst u nog iets toe te voegen? *

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren

