

Vertrouwen tussen ouders en leerkrachten

Een onderscheid in vijf facetten



Masterscriptie Orthopedagogiek afstudeerrichting leren en ontwikkeling

Augustus 2007
Kirsten Rosenberg

Studiejaar: 2006-2007
Begeleiding: dr. A.M.T. Bosman en dr. J.T.A. Bakker
Radboud Universiteit Nijmegen

Voorwoord

Voor u ligt het afsluitende onderdeel van mijn studie Pedagogische Wetenschappen de Master-scriptie ‘Vertrouwen tussen ouders en leerkracht, een onderscheid in vijf facetten’. Vier jaar geleden ben ik met veel plezier begonnen aan deze studie. Tijdens mijn studie heb ik niet alleen inzicht gekregen in het leren en de ontwikkeling van kinderen. Deze studie zie ik ook als een verrijking voor mij als persoon. Met name het laatste studiejaar heb ik veel vaardigheden opgedaan met betrekking tot wetenschappelijk onderzoek.

Deze scriptie geeft inzicht in het vertrouwen tussen ouders en leerkrachten, waarbij vijf vertrouwensfacetten worden onderscheiden, te weten Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Vertrouwen is de basis van alle relaties. Wij verwachten dat andere mensen zich zullen gedragen volgens onze verwachting, dat anderen bereid zijn om ons te helpen en dat zij over zekere competenties beschikken. Ook verwachten we dat mensen betrouwbaar, eerlijk en open zijn naar ons toe. In ieder facet van ons leven zijn we afhankelijk van andere mensen.

Mijn scriptie zou niet tot stand zijn gekomen zonder mijn scriptiebegeleiders mw. dr. A.M.T. Bosman en dhr dr. J.T.A. Bakker. Tevens wil ik graag Marije Janssen bedanken voor de goede samenwerking en haar hulp omtrent de dataverzameling. Daarnaast wil ik graag alle ouders, leerkrachten en kinderen bedanken die hun medewerking hebben verleend aan dit onderzoek. Tot slot wil ik mijn ouders, Emile en Arjan bedanken voor hun steun tijdens het schrijven van mijn scriptie.

Kirsten Rosenberg

Augustus 2007

Vertrouwen tussen ouders en leerkrachten

Een onderscheid in vijf facetten

Kirsten Rosenberg

Radboud Universiteit Nijmegen

Dames en heren,

“...Vertrouwen is het cement van een samenleving. Het bindt en verbindt. Vertrouwen is daarnaast ook vluchtig. Voor je het weet is het weg. De verbinding is snel verbroken, maar niet snel hersteld...”

Deze uitspraak komt uit een toespraak van minister-president Jan Peter Balkenende (2006) getiteld “Vanuit waarden werken aan vertrouwen”

‘Ik wil gezien worden als een verantwoordelijke ouder en niet als iemand die handig is bij de uitvoering van activiteiten die de school gepland heeft,’ verzuchtte een vader tijdens een recente onderwijsconferentie. Hij schetste daarmee in een notendop de kern van de soms moeizame relatie tussen school en ouders.

*Monique Bernhard herkent dat gevoel. Ze weet nog hoe geschokt zij en haar man Frank waren toen ze opeens te horen kregen dat zoon Max niet naar groep 3 zou gaan. ‘De juf van groep 1/2 had ons wel eens gezegd dat ze Max nog wat speels vond. Maar dat dat betekende dat ze hem langer liet kleuteren, had ze ons nooit verteld: hij ging pas in januari van het tweede kleuterjaar over naar groep 2. Daar kwamen wij achter aan het eind van dat tweede jaar. Wij voelden ons zo gepakt: denk je dat het goed gaat, blijkt dat niet zo te zijn. Toen wij het er later nog eens met de juf over hadden, heeft ze toch een hoop drek over Max uitgestort. Niks was meer goed aan hem. Als zijn juf nou maar één keer had gezegd: “Sorry, ik moet het ook nog leren”, dan had ik nu niet met zo’n rotgevoel gezeten.’ Latere gesprekken met de directeur en de onderbouwcoördinator susten de zaak. ‘Zij legden uit waarom deze beslissing was genomen zonder Max op de slachtbank te leggen. Hadden we dat eerder gehoord, dan was er niets aan de hand geweest.’ Het uitgangspunt van een goede relatie is wederzijds vertrouwen. Dit betekent dat informatie op tijd uitgewisseld moet worden. Daarnaast is het belangrijk dat er goed gecommuniceerd wordt tussen de ouders en de leerkracht!
http://oudersbao.kennisnet.nl/ouders_school/conflict*

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in het vertrouwen tussen de ouders en leerkrachten. Het vertrouwen bestaat uit vijf facetten, Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Uit de resultaten bleek dat er geen overeenstemming was tussen het vertrouwen van de ouders en het vertrouwen van de leerkracht. De ouders hebben meer vertrouwen in de Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid van de leerkracht dan de leerkracht in de ouders. Tevens bleek dat de etniciteit van de ouders niet van invloed is op het

vertrouwen dat de ouders hebben in de leerkracht, terwijl de etniciteit van de ouders wel van invloed is op het vertrouwen dat de leerkracht heeft in de autochtone en allochtone ouders. Leerkrachten hebben het minste vertrouwen in Marokkaanse ouders en het meeste vertrouwen in de Nederlandse ouders. De vijf facetten van de ouders hebben geen voorspellende waarde op de leesontwikkeling. De facetten Welwillendheid en Openheid van de leerkracht hebben een voorspellende waarde op de leesontwikkeling. Uit de resultaten blijkt dat de frequentie van het contact tussen de ouders en leerkracht positief samenhangt met het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid en Openheid van de leerkracht. Tevens zien we deze tendens voor de leerkracht op alle facetten. Zowel voor de ouders als leerkracht blijkt de mate van tevredenheid over de relatie tussen de ouders en leerkracht en de sfeer thuis en op school positief samen te hangen met alle vertrouwensfacetten. Daarnaast hangt het oordeel van de ouders over het welbevinden van het kind op school positief samen met alle facetten en het oordeel van de leerkracht positief samen met vier facetten. Ten slotte blijkt de sfeer bij de leerling thuis volgens het oordeel van de leerkracht positief samen te hangen met de leesontwikkeling.

1. Inleiding

Scholen pretenderen meer te zijn dan alleen een instituut waar kennis wordt overgedragen. Op school leren kinderen zich te ontwikkelen. Ze leren voor het leven, worden zelfstandig en sociaal vaardig. Dat kan een school alleen waarmaken als zij een veilige omgeving weet te creëren waar mensen elkaar kunnen vertrouwen. Vertrouwen dient zowel afkomstig te zijn vanuit de school als vanuit de ouders. In een vertrouwensrelatie staat wederkerigheid centraal. Binnen een relatie kunnen mensen langzaam maar zeker het moment bereiken waarop de omgang met elkaar min of meer voorspelbaar is geworden. Als er sprake is van een positief patroon in het opbouwen van de vertrouwensrelatie ontstaat een gevoel van veiligheid: je kunt elkaar dan vertrouwen (Hoorens-Maas & Naafs, 1997)! Hieruit blijkt dat vertrouwen geen vaststaand gegeven is maar moet groeien. Het voorbeeld over Max laat zien dat het achterhouden van belangrijke informatie schade toebrengt aan de vertrouwensrelatie. Ouders willen betrokken worden bij de ontwikkeling van hun kind en hiervoor is vertrouwen tussen de ouders en leerkracht noodzakelijk.

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de mate van overeenstemming tussen het vertrouwen van de ouders en leerkrachten. Tevens zal getracht worden een antwoord te vinden op de vraag of de etniciteit van de ouders van invloed is op het vertrouwen van de ouders en leerkrachten. Verder zal onderzocht worden of het vertrouwen van de ouders en leerkrachten een voorspellende waarde heeft op de leesontwikkeling. Ten slotte zal er een antwoord gegeven worden op de vraag of de vier overige items van de vragenlijst, frequentie

van het contact, mate van tevredenheid over de relatie, het welbevinden van het kind en de sfeer thuis en op school enerzijds, en de vijf facetten anderzijds met elkaar samenhangen.

Alvorens het daadwerkelijke onderzoek wordt beschreven, zal eerst de relatie tussen de ouders en school besproken worden, waarbij aandacht besteed wordt aan ontwikkelingen in de relatie tussen de ouders en de school en de partnerschapsrelatie. Daarnaast wordt een model geïntroduceerd gebaseerd op de theorie van Epstein (1987). Tevens wordt een model getoond over de kenmerken die samenhangen met partnerschap, waaronder vertrouwen. Daarna wordt het vertrouwen tussen de ouders en leerkrachten besproken. Ten slotte worden de onderzoeksvragen geformuleerd.

1.1 De relatie tussen de ouders en school

De relatie tussen de ouders en school is onderhevig aan veranderingen. Dit wordt mede veroorzaakt door een complexer wordende maatschappij. Dit leidt ertoe dat er steeds meer behoefte is aan partnerschap. Het is noodzakelijk dat er enige afstemming is in de benadering van kinderen thuis en op school. In de relatie tussen de ouders en school is het belangrijk om ouders te betrekken door hen activiteiten op school te laten uitvoeren en hen mee te laten denken. Verder is het belangrijk hen zowel op een formele als informele wijze mee te laten denken over beslissingen. Een gedeelde verantwoordelijkheid, gelijke doelen en een goede communicatie zijn daarbij van groot belang. In deelparagraaf 1.1.1 wordt ingegaan op ontwikkelingen in de relatie tussen de ouders en school.

1.1.1 Ontwikkelingen in de relatie tussen de ouders en school

Eind jaren '60 en '70 debatteerden onderzoekers over de vraag of de school of de ouders belangrijker waren voor het onderwijs. Er was vluchtig aandacht voor de gemeenschap als verschafter van het onderwijs voor kinderen en weinig aandacht voor of en hoe de ouders, school en de gemeenschap samenwerkten (Coleman et al., 1966; Jenks, 1972). De afgelopen 30 jaar is de rol van ouders in het onderwijs drastisch veranderd. De relatie van de leerkracht ten opzichte van de ouders is steeds onzekerder en betwistbaarder geworden. Dit komt doordat ouders meer vragen stellen en kritischer worden ten aanzien van het curriculum van hun kind, de kwaliteit van de instructie en vaardigheden die gebruikt worden door de leerkracht om het kind te beoordelen en evalueren (Moore & Lasky, 1999). Daarnaast moedigen politici ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid aan door het oprichten van ouderraden, waarin ouders hun opinie kunnen geven. Tevens worden de taken van de ouders gerelateerd aan school steeds serieuzer genomen (Dom & Verhoeven, 2006). Volgens Adams en Christenson (1998) is de

relatie tussen de ouders en school veranderd vanwege afnemende prestaties van leerlingen, een toename van gedragsproblemen, tienerzwangerschap en een toename van het aantal drop-outs. Daarnaast is de relatie tussen de ouders en de school veranderd door een grotere diversiteit van de ouderpopulatie, veranderingen in de gezinsstructuur, een toename in schoolkeuzes, meer ouderbetrokkenheid en nieuwe methoden voor beoordelingen en rapportages (Moore & Lasky, 1999). Deze ontwikkelingen leiden tot meer behoefte aan een effectieve partnerschapsrelatie tussen de ouders, de school en de gemeenschap. Het betrekken van ouders bij het onderwijs als partners vereist begrip voor de percepties die ouders hebben over scholing, hun aspiratie voor hun kinderen, de benadering van ouders ten aanzien van het ouderschap, de verwachtingen die zij hebben over leerkrachten en de opvatting van de ouders over hun rol en verantwoordelijkheden (Moore & Lasky, 1999). Partnerschap tussen de ouders en de school is in deze tijd een centrale component geworden in het onderwijs, waarbij gelijke doelen tussen de ouders en de school centraal staan (Adams & Christenson, 1998). In de volgende deelparagraaf wordt nader ingegaan op partnerschap.

1.1.2 Partnerschap

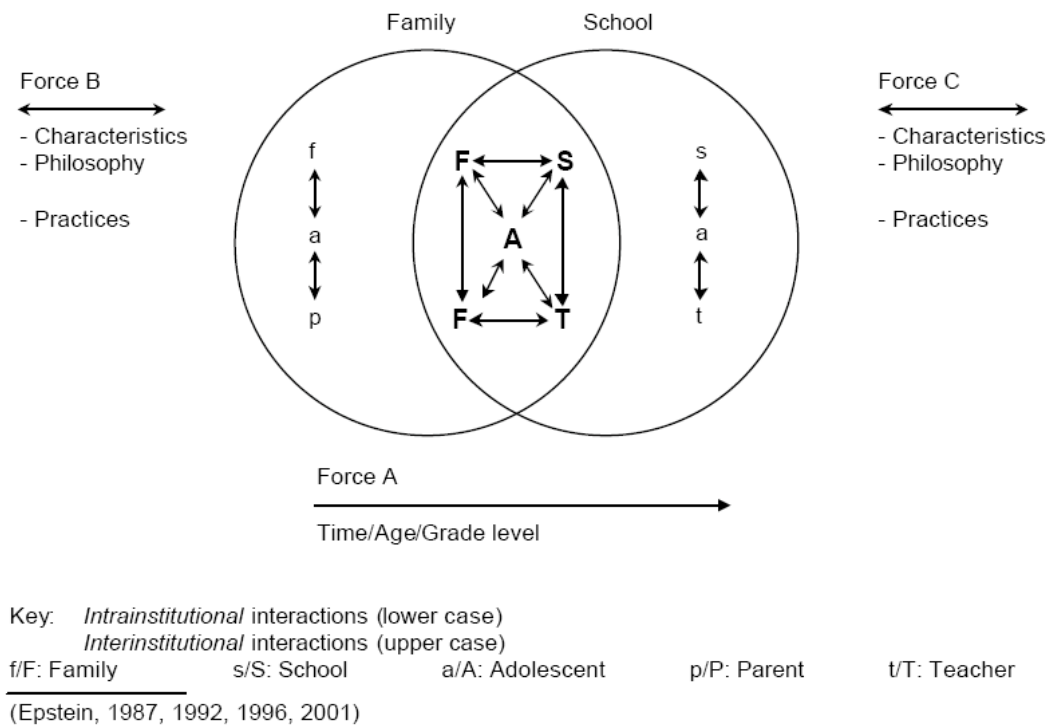
Partnerschap, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie tussen de ouders en school zijn termen die in de literatuur gebruikt worden om de samenwerking tussen de ouders en school te beschrijven (Brewster & Railsback, 2003). Sommige auteurs maken een onderscheid tussen de term ‘wederzijds’ partnerschap om de wederkerige taken en verantwoordelijkheden van de partners te beschrijven en ‘collaboratief’ partnerschap om de situatie te beschrijven waarin een taak of verantwoordelijkheid op verzoek van de school of de leerkracht wordt aangenomen. Bij partnerschap gaat het om wederzijds vertrouwen, overeenstemming over doelen en wederzijdse communicatie (Deslandes, 2001). Het is een proces waarin de betrokkenen elkaar steunen en waarbij getracht wordt zoveel mogelijk overeenstemming te bereiken met het oog op het verbeteren van de leerprestaties, motivatie en ontwikkeling van de leerling (Smit & Driessen, 2005). Ouderbetrokkenheid is belangrijk voor het opbouwen en in stand houden van een partnerschapsrelatie (Deslandes, 2001). Een voorbeeld van een partnerschapsmodel wordt besproken in de volgende deelparagraaf.

1.1.3 Een model voor partnerschap tussen de ouders en school

Een voorbeeld van een partnerschapsmodel is het model van Epstein (1987). Epstein liet zich inspireren door het ecologische model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Het model van Epstein biedt een kader waarin een partnerschapsrelatie tussen de ouders en school

zich kan ontwikkelen. Dit model, weergegeven in Figuur 1, bestaat uit verschillende gebieden, te weten de ouders, school en de leerling, die elkaar aantrekken of afstoten afhankelijk van drie krachten. De eerste kracht betreft de 'tijd' (force A), de tweede kracht betreft kenmerken, visies en vaardigheden van het gezin (force B) en de derde kracht betreft kenmerken, visies en vaardigheden van de school (force C). Deze drie krachten dragen bij (of juist niet) aan het creëren van een situatie waarin gezamenlijke activiteiten tussen de ouders en de school centraal staan. De twee gebieden (ouders en school) zullen elkaar meer overlappen gedurende de jaren dat een leerling op de basisschool zit dan wanneer een leerling op de middelbare school zit (Force A). Eveneens neemt de interactie tussen de ouders en de school toe indien de ouders participeren in het onderwijs (Force B). Hetzelfde scenario herhaalt zich wanneer de activiteiten van de leerkracht leiden tot meer ouderbetrokkenheid (Force C). De interactie tussen de ouders en school is maximaal wanneer de ouders en de school functioneren als oprechte partners met veel gezamenlijke activiteiten (Deslandes, 2001).

Epstein onderscheidt zes hoofdtypen 'betrokkenheid' die zijn te plaatsen binnen Epsteins "Overlapping Spheres of Influence Theory". Elk type 'betrokkenheid' vereist verschillende vaardigheden van partnerschap, derhalve zal de implementatie van het partnerschap variëren. De zes hoofdtypen kunnen een positieve invloed hebben op leerlingen, leraren en ouders. Het eerste type betreft basisverplichtingen van het gezin ten opzichte van hun kinderen, waaronder supervisie, begeleiding en voorzieningen ten aanzien van behoeftes. Het tweede type betreft basisverplichtingen van school ten aanzien van leerlingen en ouders. Scholen zijn verantwoordelijk voor het communiceren met gezinnen over het onderwijsprogramma en over vorderingen van leerlingen. Het derde type betreft ouderbetrokkenheid op school. Het gaat hier om ouders die werken of assisteren als vrijwilliger in de klas. Het vierde type betreft betrokkenheid bij leeractiviteiten in het gezin. Het gaat om het aanmoedigen van ouders en het bieden van hulp door de leerkracht. Het vijfde type betreft betrokkenheid bij het maken van beslissingen. Ouders worden gezien als participanten bij het nemen van beslissingen op school. Het zesde type betreft samenwerking met de gemeenschap. Het gaat om het coördineren van gemeenschapsmiddelen en diensten voor leerlingen, de ouders en de school. Ondanks variërende rolverdelingen met betrekking tot bepaalde typen 'betrokkenheid' (gezin, school en de gemeenschap) is er vermoedelijk sprake van sterke overeenstemming tussen deze drie gebieden voor het bereiken van een optimale ouderlijke betrokkenheid. Het is ook waarschijnlijk dat ouderbetrokkenheid kan leiden tot verbeteringen op school en in het leren van leerlingen, wanneer ouders en school handelen als effectieve partners in het onderwijs (Denessen, Smit & Slegers, 2001).



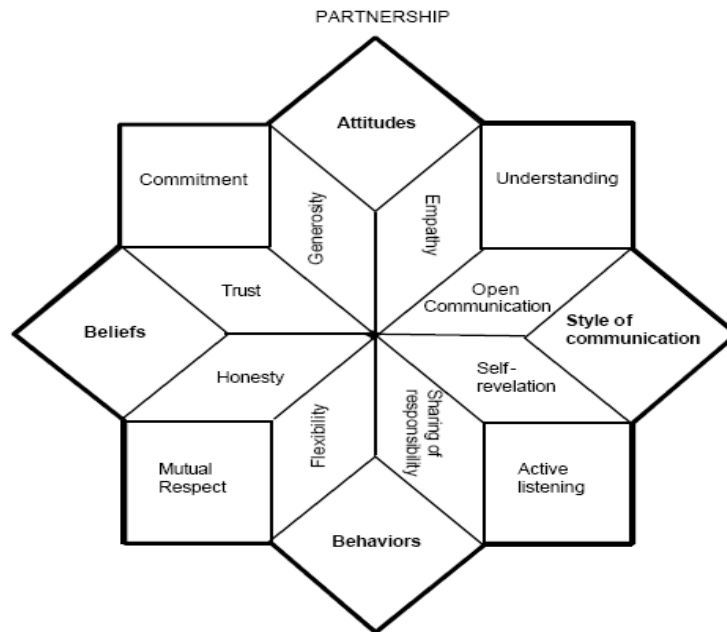
Figuur 1. Overlapping Spheres of Influence Model

1.1.4 Effectief partnerschap tussen de ouders en school

Er is nog weinig bewijs voor hoe scholen succesvol kunnen worden in het bevorderen van partnerschap tussen de ouders en school (Gettinger & Guetschow, 1998). Effectief partnerschap tussen de ouders en de school ontwikkelt zich indien de school alle ouders op een betekenisvolle en individuele manier zal betrekken (Swap, 1993). Hierbij staan overeenstemming over doelen, gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheden en rechten, gelijkheid en gezamenlijke deelname aan activiteiten centraal (Vosler-Hunter, 1989). Vosler-Hunter (1989) heeft dit vertaald in vijf kernelementen van partnerschap geïdentificeerd door leerkrachten en ouders van kinderen met emotionele- en gedragsproblemen. Deze kernelementen zijn wederzijds respect met betrekking tot vaardigheden en kennis, eerlijkheid, duidelijke communicatie, openheid en wederzijdse uitwisseling van informatie, wederzijdse overeenstemming over doelen en een gezamenlijke planning en participatie in het nemen van beslissingen (Vosler-Hunter, 1989). Bovengenoemde elementen zijn eenvoudig te verbaliseren, maar vaak moeilijk te implementeren in de praktijk. Enkele elementen worden weergegeven in Figuur 2.

Er is over het algemeen te weinig tijd voor een dialoog tussen de ouders en leerkracht en voor het oplossen van problemen (Swap, 1987). Uit onderzoek van Smit, Driessen en

Doesborgh (2005) naar de verwachtingen en wensen van allochtone en autochtone ouders ten aanzien van het onderwijs blijkt dat de opvoedingsdoelen van allochtone ouders doorgaans sterk afwijken van de Nederlandse gezinnen. Allochtone gezinnen neigen vaak tot het aanhouden van een streng regime voor hun kinderen. Het onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal bevordert deze houding, omdat het onvoldoende oriënteren in de samenleving conflicten op kan leveren. Vaak zien allochtone ouders de leerkracht als deskundige en hanteren de ouders vanuit hun traditie een streng regime. Deze discontinuïteit tussen de school en het gezin leidt vaak tot conflicten en vormt een belemmering voor een goede partnerschapsrelatie. Verder kan succesvol partnerschap zich niet ontwikkelen wanneer ouderbetrokkenheid alleen afkomstig is vanuit de behoefte die de school heeft of wanneer er sprake is van eenrichtingsverkeer op het gebied van communicatie. Het voorbeeld over de ouders van Max laat duidelijk zien hoe belangrijk het is dat er goed gecommuniceerd wordt. Leerkrachten die effectieve communicatie ervaren tussen de ouders, rapporteren verbeteringen in de relatie tussen de ouders en de leerkracht en een sterkere mate van ouderlijke steun. Tevens worden zij door ouders waargenomen als leerkrachten die competentier zijn dan leerkrachten die niet op een effectieve manier communiceren. Effectieve communicatie tussen de ouders en de school versterkt de mate van overeenstemming tussen de ouders en de school en hun verwachtingen ten aanzien van het leren van een leerling. Ouderbetrokkenheid op school en in het gezin neemt toe wanneer ouders erop kunnen vertrouwen dat de leerkracht hen op de hoogte houdt, waarde hecht aan hun medewerking en hen specifieke suggesties biedt hoe zij hun kind verder kunnen helpen bij het leren (Doover-Dempsey & Walker, 2002). Dunst, Johanson, Rounds, Trivette en Hamby (1992; zie Figuur 2) beschrijven vier categorieën met hun kenmerken die belangrijk zijn voor het opbouwen van een goede partnerschapsrelatie, waaronder vertrouwen (Deslandes, 2001). Vertrouwen kan gezien worden als één van de voorwaarden voor een goede partnerschapsrelatie en ouderbetrokkenheid.



Figuur 2. Model met kenmerken die geassocieerd worden met partnerschap

1.2 Vertrouwen tussen de ouders en leerkracht

Vertrouwen is het fundament voor het functioneren in een complexe maatschappij. Men rekent erop dat er mensen zijn die voedsel en medicijnen produceren. Ook zijn mensen afhankelijk van andere mensen die bekwaam zijn om huizen te bouwen. Verder vertrouwt men erop dat wanneer er afspraken worden gemaakt, deze ook worden nagekomen (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). Alle relaties zijn volgens Mitchell en Forsyth (2004) gebaseerd op vertrouwen. Kortom in ieder facet van ons leven zijn we afhankelijk van andere mensen en verwachten wij dat zij zich zullen gedragen volgens onze verwachting.

Een voorwaarde om ouders te betrekken als onderwijspartners is het creëren van een atmosfeer gekenmerkt door vertrouwen (Haynes, Ben-Avie, Squires, Howley, Negrón, & Corbin, 1996). Dit blijkt ook uit Figuur 2 waarin kenmerken die geassocieerd worden met partnerschap worden weergegeven.

De relatie tussen de ouders en leerkracht is gebaseerd op de overtuiging dat leerkrachten met ouders willen samenwerken en dat ouders gelijke en vitale partners in het schoolproces zijn. Vertrouwen is noodzakelijk voor het bereiken van effectieve samenwerking en communicatie en het fundament voor een positieve en productieve relatie tussen de ouders en de leerkracht (Baier, 1986).

De meeste mensen weten op basis van hun intuïtie wat vertrouwen is, maar een exacte definitie is moeilijk te geven. In de volgende deelparagraaf wordt getracht de belangrijkste definities over vertrouwen in interpersoonlijke relaties weer te geven.

1.2.1 Definitie van vertrouwen

Vertrouwen is een complex en dynamisch concept. Het kent vele facetten en verschillende grondslagen afhankelijk van de context waarop de vertrouwensrelatie gebaseerd is (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). Dit zorgt ervoor dat vertrouwen zowel moeilijk te definiëren als te meten is (Brewster & Railsback, 2003). In de definities over vertrouwen komen een aantal algemene condities als kenmerken naar voren. Een algemene conditie is het nemen van risico's die gepaard gaan met kwetsbaarheid. Wanneer er geen sprake is van kwetsbaarheid, zal er volgens Goddard, Hoy en Tschannen-Moran (2001) ook geen vertrouwen zijn. Vanuit een filosofisch perspectief heeft vertrouwen te maken met ethisch en moreel verantwoord gedrag. In economisch perspectief is vertrouwen gebaseerd op het maken van een kosten-batenanalyse (rationele benadering). De meeste definities zijn gebaseerd op de algemene overtuiging dat individuen of groepen handelen op een wijze waaruit blijkt dat ze het beste met de ander voor hebben. Rotter (1980, p. 651) definieert vertrouwen als volgt: "a generalized expectancy held by an individual that the word, promise, or statement of another individual can be relied upon." Deutsch (1973, p. 148) neemt een breder, algemener perspectief in om vertrouwen te definiëren, namelijk: "confidence that one will find what is desired from another, rather than what is feared". Scanzoni (1979) voegt aan deze definitie toe dat een individu zich in een kwetsbare positie dient te bevinden waar een beroep op het vertrouwen in een persoon moet worden gedaan. Baier (1986, p. 236) definieert vertrouwen als: "the reliance on other's competence and their willingness to look after rather than harm what is entrusted to their care." Holmes en Rempel (1989, p. 188) definiëren vertrouwen als volgt: "reflecting confident expectations of positive outcomes". De definitie die Adams & Christenson (1998, p. 6) gebruiken is "The expectation an individual will act to support the relationship or goals of the relationship in order to achieve positive outcomes for students". In het onderhavige onderzoek wordt de volgende definitie gehanteerd:

"one party's willingness to be vulnerable to another party
based on the confidence that the later party is (a) benevolent,
(b) reliable, (c) competent, (d) honest, and (e) open"

(Tschannen-Moran 1999, p. 189).

1.2.2 Het opbouwen van een vertrouwensrelatie

Vertrouwen tussen de ouders en leerkracht is een belangrijk kenmerk voor het opbouwen en in stand houden van de relatie tussen de ouders en de leerkracht (Adams & Christenson, 1998). Open communicatie, wederzijds respect, actief luisteren naar elkaar en eerlijkheid zijn belangrijke elementen nodig voor het opbouwen van een goede vertrouwensrelatie. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie kost tijd en is vaak een lang proces. Het wordt gekenmerkt door het uitwisselen van ideeën, informatie, gevoelens en hulpmiddelen. Als ouders vertrouwen hebben in leerkrachten betekent dit volgens Adams en Christenson (2000) dat ze er vertrouwen in hebben dat de leerkracht gekwalificeerd, eerlijk en betrouwbaar is en dat de leerkracht het beste met hun kinderen voor heeft. Een belangrijke bevinding uit een ander onderzoek van Adams en Christenson (1998) is dat voor het creëren van partnerschap tussen de ouders en de school de ouders een significant groter vertrouwen hebben in de leerkracht dan de leerkracht in de ouders heeft.

Volgens Margolis en Brannington (1998) moet er voor het bereiken van een optimale communicatie eerst sprake zijn van vertrouwen. Volgens Rempel, Holmes en Zanna (1985) ontwikkelt vertrouwen zich door de jaren heen als gevolg van frequent contact, frequente interacties en ontmoetingen. Ondanks deze bevindingen hebben ouders en leerkrachten over het algemeen weinig contact, tenzij het kind leer- of gedragsproblemen heeft (Deslandes, Roger, Turcotte & Bertrand, 1997). Er kan niet verwacht worden dat er een goede vertrouwensrelatie opgebouwd wordt als er alleen contact is op momenten dat er problemen zijn (Adams & Christenson, 1998). Wanneer er nauwelijks of geen sprake is van contact, schatten Bryk and Schneider (2002) in, dat de ouders en leerkracht zich terugwerpen op de algemene reputatie van de ander en op de etniciteit, het geslacht, de leeftijd en religie van het gezin. Vertrouwen kan toenemen door frequente communicatie, door goed te luisteren naar ouders en hen te respecteren. Tevens is het belangrijk om specifieke suggesties te geven aan ouders die hun kind willen ondersteunen bij het leren thuis (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Dit is gebaseerd op de acties en percepties van de intenties, competentie en integriteit van een persoon, de ouders of leerkracht.

Holmes en Rempel (1989) onderscheiden drie hiërarchische niveaus waarop vertrouwen gebaseerd is. Het eerste en laagste niveau van vertrouwen wordt in de literatuur aangeduid als “predictability” of voorspelbaarheid. Dit niveau is gebaseerd op de consistentie van terugkerend gedrag en de stabiliteit van de sociale omgeving. Vertrouwen wordt opgebouwd als een persoon herhaaldelijk wordt geobserveerd en zich gedraagt op de manier zoals van deze persoon verwacht wordt. Als een persoon zich niet volgens de verwachting

gedraagt en inconsistent is daarin dan is er sprake van verlies in het vertrouwen. Ouders die lagere niveaus van vertrouwen ervaren bij leerkrachten, nemen vaak ook minder positieve attitudes aan ten aanzien van ouderbetrokkenheid en ondernemen minder activiteiten op school (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Het tweede niveau “dependability” of afhankelijkheid wordt beschouwd als een kenmerk van een persoon en is niet zo zeer gebaseerd op specifieke gedragingen. Nadat een persoon heeft laten zien dat het gedrag voorspelbaar en consistent is en dat er tegemoet wordt gekomen aan onze behoeften dan is er sprake van vertrouwen op het tweede niveau.

Het derde niveau van vertrouwen is “faith” of geloof. Hiervan is sprake als een persoon zich gedraagt op een wijze waarop tegemoet wordt gekomen aan de behoeftes. Dit is het niveau waarin het vertrouwen niet langer meer op de proef gesteld wordt. Er is sprake van emotionele veiligheid, diepgaand vertrouwen. Een noodzakelijke conditie voor vertrouwen is interafhankelijkheid. Dit betekent dat de belangen van de ene partij niet bereikt kunnen worden zonder vertrouwen te hebben in de ander. Wanneer er geen sprake is van interafhankelijkheid, is er geen behoefte aan vertrouwen. Verandering in de mate van interafhankelijkheid, leidt tot een verandering in het niveau van vertrouwen (Hoy en Tschannen-Moran, 2000). Naarmate het vertrouwensniveau toeneemt, neemt tegelijkertijd het aantal risico's toe. Godberg (1999) omschrijft dit als een paradox. Om een vertrouwensrelatie op te kunnen bouwen, zal men risico's moeten nemen. Dit betekent dat men er rekening mee zal moeten houden dat de ander misschien niet te vertrouwen is. Vertrouwen en interafhankelijkheid hebben te maken met kwetsbaarheid. Tevens zal ook de investering in de relatie toenemen op emotioneel gebied, maar ook in de tijd die men aan elkaar spendeert, wanneer het niveau van vertrouwen toeneemt. Hoe meer de ouders en leerkracht met elkaar interacteren, des te meer zij welwillend zijn om elkaar te vertrouwen. Dit vertrouwen is gebaseerd op andermans handelingen, hun percepties, intenties, competentie en integriteit (Brewster & Railsback, 2003).

Naast de drie niveaus van vertrouwen zijn er vijf facetten van vertrouwen te onderscheiden. Deze worden in de volgende deelparagraaf beschreven.

1.2.3 Vijf facetten van vertrouwen

Vertrouwen bestaat uit meerdere facetten en fasen die afhankelijk zijn van de context (Hosmer, 1995). De fasen (niveaus) zijn hierboven beschreven. In de definitie van Tschannen-Moran (1999) worden vijf vertrouwensfacetten genoemd. Er is empirisch bewijs dat al deze facetten van belang zijn voor de relatie die de school bijvoorbeeld met ouders heeft (Hoy & Tschannen-Moran, 2000).

Het eerste en meest bekende facet betreft Welwillendheid (Benevolence). Het gaat hierbij om het vertrouwen dat het welbevinden van een persoon (of iets waar men zich zorgen over maakt) beschermd en niet beschadigd mag worden door de partij die men in vertrouwen heeft genomen (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). Het betekent dat men op de goede intenties van iemand leert te vertrouwen en het beste met de ander voor heeft.

Betrouwbaarheid (Reliability), het tweede facet, is de mate waarin men afhankelijk is van de andere partij. Dit facet kan gezien worden als een combinatie van Welwillendheid en het laagste niveau van vertrouwen (predictability). Bij dit facet gaat het om het vertrouwen dat er aan de behoeftes tegemoet wordt gekomen. Wanneer er sprake is van interafhankelijkheid, waarin er iets gevraagd wordt van een ander persoon kan deze persoon erop rekenen dat hieraan voldaan wordt door de ander (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). Bijvoorbeeld wanneer de ouders iets vragen van de leerkracht kunnen zij rekenen op de leerkracht.

Het derde facet is Competentie (Competence); een vermogen dat kennis, inzicht, attitudes en vaardigheidsaspecten omvat om in concrete taaksituaties doelen te bereiken. Bij competentie zijn goede intenties onvoldoende. Bijvoorbeeld wanneer een persoon afhankelijk is van een ander is het belangrijk dat deze persoon niet alleen goede intenties heeft, maar ook beschikt over bepaalde vaardigheden die nodig zijn om aan de verwachting van de ander te voldoen. Wanneer een leerkracht een leerling wil helpen met het leren, maar beschikt over onvoldoende vaardigheden om de leerling te helpen, zal het vertrouwen van de leerling in de leerkracht gering zijn (Hoy & Tschannen-Moran, 2000).

Eerlijkheid (Honesty), het vierde facet, gaat over het karakter van iemand en de mate waarin een ander persoon integriteit toont, situaties eerlijk weergeeft en waarheidsgetrouw spreekt over anderen. Het gaat erom dat de betreffende persoon zich aan zijn woord houdt.

Het laatste facet van vertrouwen is Openheid (Openness). Dit is de mate waarin de andere partij open staat voor communicatie en het uitwisselen van informatie. Bij openheid gaat het erom dat een persoon zich kwetsbaar opstelt. Openheid is gebaseerd op wederzijds vertrouwen, waarbij er geen relevante informatie wordt achtergelaten (Hoy en Tschannen-Moran, 2000).

Het vertrouwen van de leerkracht in de leerling en ouders omvat alle facetten die hierboven beschreven zijn (Tschannen-Moran en Hoy, 1998), maar het relatieve gewicht van deze facetten is afhankelijk van de mate van interafhankelijkheid en kwetsbaarheid in de relatie. Het belang van elk facet is mede afhankelijk van degene met wie er een vertrouwensrelatie opgebouwd wordt en de mate van interafhankelijkheid tussen de partijen (Hoy & Tschannen-Moran, 2000).

1.2.5 Risicofactoren met betrekking tot het vertrouwen tussen ouders en leerkracht

Primaire oorzaken van het niet betrokken zijn bij activiteiten gerelateerd aan school en geen vertrouwen hebben in de school ontstaan wanneer ouders twijfelen over de effectiviteit van de school, de competentie van de leerkracht en de integriteit van de schoolleiders. Tevens dragen conflicten tussen de ouders en leerkracht er toe bij dat de relatie en het vertrouwen tussen deze partijen wordt belemmerd. Gezinnen die problemen hebben en zien dat er geen actie ondernomen wordt door school om deze problemen op te lossen, interacteren niet langer meer met de personeelsleden op school (Brewster & Railsback, 2003). Bijvoorbeeld wanneer een kind laag presteert op school of gepest wordt en de leerkracht niets onderneemt, zal de ouder minder vertrouwen hebben in de leerkracht. Verder is de eerste indruk die een ouder van de leerkracht of de leerkracht van de ouder heeft van belang voor het verloop van deze relatie. Bijvoorbeeld als ouders zich onbegrepen of niet serieus genomen voelen, zullen zij niet snel terugkomen bij de leerkracht. Ook spelen ervaringen in het verleden met de school, ouders of leerkracht daarbij een rol. Ouders of leerkrachten die eerder een negatieve ervaring op hebben gedaan, zullen minder waarde hechten aan de inbreng van en communicatie met de ander. Verder kan een slechte communicatie ervoor zorgen dat er wantrouwen ontstaat tussen de ouders en leerkracht. Een andere risicofactor die een belemmering kan zijn voor een goede samenwerking zijn culturele verschillen tussen het gezin en school (Brewster & Railsback, 2003). Uit onderzoek van Smit, Driessen en Doesborgh (2005) blijkt dat traditionele allochtone ouders vinden dat veel leerkrachten te informeel met hun kinderen omgaan. Zij zien liever een grotere afstand tussen kinderen en volwassenen. Tevens blijkt uit dit onderzoek dat allochtone ouders een beperkt aantal rollen vervullen bij de voorbereiding op het onderwijs, het informeren van elkaar over opvoeding en onderwijs en het elkaar ondersteunen. Ook blijkt dat allochtone ouders ervaren dat de communicatie met de leerkracht vaak eenzijdig is. Verder blijkt dat de aanpak van de leerkracht ten opzichte van hun kinderen niet altijd overeenstemt met hetgeen zij als ouders voor ogen hebben.

Daarnaast blijkt uit hun onderzoek dat allochtone ouders doorgaans geen partnerschapsrelatie met de school op kunnen bouwen als gevolg van taalproblemen. Dit wordt mede veroorzaakt door voortdurende gezinsvormende migratie, culturele verschillen in communicatie en verschillen in opvattingen over de verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs. Allochtone ouders hebben de opvatting dat de school verantwoordelijk is voor het onderwijs en de ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding. Om de discontinuïteit tussen allochtone ouders en school te overbruggen is het noodzakelijk dat zowel de ouders als de

leerkrachten zich openstellen voor elkaar en dat ze het onderwijs als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid zien. Voor het onderzoek naar het vertrouwen tussen de ouders en de leerkrachten is het belangrijk dat kinderen met verschillende achtergronden participeren in dit onderzoek, daarom zijn er vier scholen betrokken die een goede representatie geven van verschillende etnische achtergronden.

Voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de ouders en de leerkracht is het belangrijk dat er continuïteit bestaat tussen hen (Godber & Esler, 1999), temeer omdat de schoolprestaties van de kinderen er door worden beïnvloed, zoals zal blijken in de volgende paragraaf.

1.3 Vertrouwen tussen de ouders en leerkracht en schoolprestatie

Uit onderzoek van Adams en Christenson (1998) blijkt dat het niveau van vertrouwen positief samenhangt met de schoolprestatie. Het vertrouwen in de leerkracht is belangrijk voor het schoolsucces van de leerling op de basisschool. Goddard, Hoy en Tschannen-Moran (2001) hebben onderzoek verricht naar het vertrouwen op 47 basisscholen in de Verenigde Staten. De belangrijkste bevindingen zijn dat de prestatie van een leerling hoger is op scholen waar leerkrachten een hoog niveau van vertrouwen rapporteren en dat armoede een grotere belemmering is voor het vertrouwen op scholen dan etniciteit. De conclusie van dit onderzoek is dat vertrouwen een context biedt die de schoolprestatie ondersteunt, ongeacht of er sprake is van armoede.

Bryk en Schneider (2002) concluderen op basis van een 10-jarig onderzoek bij 400 basisscholen in Chicago, dat vertrouwen tussen leerkrachten, de directeur, leerlingen en ouders een sterke voorspeller is voor het schoolsucces van een leerling.

Onderhavig onderzoek naar het vertrouwen tussen de ouders en de leerkracht maakt deel uit van het onderzoek naar de determinanten en langetermijneffecten van het Nijmeegse taalstimuleringsprogramma (NTSP). Het Nijmeegse Taalstimuleringsprogramma valt binnen educatieve voorschoolse educatie.

1.3.1 Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma

Het longitudinale onderzoek naar de determinanten en langetermijneffecten van het Nijmeegse taalstimuleringsprogramma “Horen, zien en...zeggen!” is in 2002 opgestart. Het taalstimuleringsprogramma richt zich op het stimuleren van de taal-, denk- en emotionele ontwikkeling van allochtone en autochtone kinderen. Veel van deze kinderen zijn gevolgd in hun ontwikkeling. Het gaat om kinderen die op peuterspeelzalen van het KION (Kinderopvang

Nijmegen) hebben gezeten. Tevens is dit onderzoek verricht bij kinderen die geen extra taalstimuleringsprogramma hebben gevolgd als peuter. Het gaat daarbij om een Islamitische basisschool en om een basisschool zonder religieuze signatuur. Daarnaast is dit onderzoek verricht bij kinderen die hebben deelgenomen aan een ander taalstimuleringsprogramma, te weten Piramide.

De doelstellingen van het TSP zijn a) het stimuleren van de spraak- en taalontwikkeling van peuters in achterstandssituaties, zodat dit leidt tot betere kansen in de verdere schoolcarrière van deze kinderen en b) het vergroten van de ouderbetrokkenheid bij de spraak- en taalontwikkeling van hun peuter door de ouders kennis en inzicht te geven in de rol die ze daarbij kunnen vervullen. Zoals al eerder is beschreven kan vertrouwen gezien worden als een voorwaarde voor een goede partnerschapsrelatie en ouderbetrokkenheid. Tevens speelt dit een rol voor de schoolprestatie van kinderen. In de volgende deelparagraaf wordt getracht de theorie te koppelen aan de praktijk.

1.3.2 Van theorie naar praktijk

Er is relatief veel onderzoek verricht naar ouderbetrokkenheid, maar over het algemeen is er nog erg weinig onderzoek verricht naar het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht en de vijf facetten. Adams en Christenson (1998) vonden dat zowel ouders als leerkrachten geloven dat het verbeteren van de communicatie tussen de ouders en school een belangrijke manier is om het vertrouwen in de ouders en school te vergroten. Verder vonden zij dat het soort interacties dat leerkrachten en ouders hebben betere voorspellers zijn voor het vertrouwen dan de frequenties van het contact. Adams en Christenson (2000) geven in hun artikel aan dat het belangrijk is om in de toekomst nader onderzoek te verrichten naar het vertrouwen tussen ouders en leerkrachten. Zij gaven aan dat als vervolg op hun onderzoek onderzocht kan worden hoe het vertrouwen varieert als functie van de schoolprestatie, het gedrag en de sociale competentie van leerlingen. Margolis en Brannigan (1986) wijzen erop dat het belangrijk is dat er in de toekomst meer aandacht aan het vertrouwen tussen de ouders en de leerkracht besteed moet worden. In onderhavig onderzoek wordt niet gekeken naar de gehele schoolprestatie, maar zal alleen gekeken worden naar de relatie tussen het vertrouwen en de leesontwikkeling. We zullen daarbij de volgende onderzoeksvragen beantwoorden. Ten eerste, is er sprake van overeenstemming tussen het vertrouwen van de leerkracht en het vertrouwen van de ouders? Ten tweede, is de etniciteit van de ouders van invloed op het vertrouwen? Ten derde, heeft het vertrouwen een voorspellende waarde op de leesontwikkeling? Ten slotte, is er een relatie tussen enerzijds het vertrouwen en anderszijds de frequentie van het contact, mate van

tevredenheid over de relatie, het welbevinden van het kind en de sfeer thuis en op school, en de vijf facetten van vertrouwen?

2. Methode

2.1 Onderzoekspopulatie

De oorspronkelijke onderzoeksgroep bestond uit 150 peuters. In 2006-2007 participeerden 24 basisscholen uit Nijmegen, die ook deelnamen aan het taalstimuleringsprogramma, aan het onderzoek naar het vertrouwen tussen ouders en leerkrachten. Het betrof in totaal 38 autochtone kinderen en 70 allochtone kinderen waarvan 33 Turks, 19 Marokkaans en 18 kinderen met een andere etniciteit dan hiervoor genoemd is. Er participeerden 55 kinderen in het onderzoek naar vertrouwen die behoren tot de KION-groep en het NTSP volgden, 20 kinderen namen deel die geen taalstimuleringsprogramma hebben gevolgd, 12 kinderen van een Islamitische basisschool participeerden in dit onderzoek en ten slotte participeerden 22 kinderen die deel uitmaakten van de groep die als peuter het taalstimuleringsprogramma Piramide hebben gevolgd. Aan dit onderzoek namen in totaal 50 meisjes en 58 jongens deel. Er zaten 86 kinderen in groep 3 en 22 kinderen in groep 4. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 86 maanden. In dit onderzoek participeerden tevens 28 autochtone ouders en 27 allochtone ouders en 23 autochtone leerkrachten.

2.2 Meetinstrumenten

1. Vertrouwensvragenlijst voor ouders en leerkrachten

Voor het vaststellen van het vertrouwen tussen de ouders en de leerkracht bestaan geen standaardtests, daarom is er een vragenlijst ontwikkeld, afgeleid van de vragenlijst van Adams en Christenson (2000), welke het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht beoogt te meten. Deze vragenlijst bestond uit de volgende schalen: vertrouwen, de frequentie en de mate van tevredenheid over de interactie tussen de ouders en de leerkracht. De vragenlijst die gebruikt werd voor onderhavig onderzoek bestond uit een vierpuntsschaal variërend van 1. helemaal oneens, oneens, eens tot helemaal eens en bevatte 38 stellingen en één open vraag. De items van de vragenlijst voor de ouders correspondeerden met de items van de vragenlijst voor de leerkracht. De vragenlijst impliceerde vijf facetten te weten 'Welwillendheid', 'Betrouwbaarheid', 'Competentie', 'Eerlijkheid', 'Openheid'. Elk facet werd gemeten door een aantal items uit de vragenlijst. Voor een volledig overzicht wordt verwezen naar Bijlage A. Welwillendheid werd gemeten met de items 9, 12, 16, 17, 18 en 20. Betrouwbaarheid met de

items 3, 6, 7, 10, 11, 30 en 34. Competentie met de items 1, 2, 15, 19, 28 en 33. Eerlijkheid met de items 22, 25, 27, 29, 31, 32 en Openheid met de items 4, 5, 8, 13, 14, 23, 24, 26. De items 35, 36, 37 en 38 zijn niet opgenomen in de vertrouwensvragenlijst, waarin de vijf facetten zijn opgenomen, maar wel in de gehele vragenlijst. Item 35 meet de frequentie van het contact tussen de ouders en de leerkracht. Item 36 meet het welbevinden van het kind op school of thuis. Item 37 meet de mate van tevredenheid over de relatie tussen de ouders en de leerkracht. Ten slotte meet item 38 de sfeer van het kind op school en thuis.

2. Leestoets

Voor het bepalen van de leesvaardigheid werd de Drie-Minuten-Toets, DMT (Verhoeven, 1995) bij alle kinderen afgenomen. De Drie-Minuten-Toets kan bij kinderen van groep 3 t/m 8 van het basis- en speciaal onderwijs worden afgenomen. Deze toets beoogt de technische leesvaardigheid te meten. De beoordeling volgens de COTAN op uitgangspunten bij de testconstructie, kwaliteit van het testmateriaal, kwaliteit van de handleiding, normen betrouwbaarheid en begripsvaliditeit is goed. De beoordeling op criteriumvaliditeit is onvoldoende (COTAN, 2005). Normaal gesproken worden er drie kaarten afgenomen waarop in totaal 150 of 120 niet samenhangende woorden in vijf rijen staan afgedrukt. Gezien het leesniveau van kinderen uit groep 3 werden alleen de Kaarten 1B en 2B afgenomen. Voor kinderen uit groep 4 werden wel drie kaarten afgenomen. Per kaart krijgt het kind één minuut de tijd om woorden hardop voor te lezen. Van elke kaart zijn er parallel versies, A, B en C. Kaart 1 bestaat alleen uit klankzuivere, eenlettergrepige woorden van niveau I. Het betreft mk (fee), km (as) en mkm-woorden (vak). Kaart 2 heeft eenlettergrepige woorden van niveau II. Het betreft woorden van het type mmkm (kring), mkmm (jurk), mmkmm (schuld), mmmkm(sprong) en mkmmm(m) (dienst). Kaart 3 bestaat uit woorden van twee of meer lettergrepen vanaf niveau II bijvoorbeeld wasmand, klapraam, maar hoofdzakelijk vanaf niveau III bijvoorbeeld tante, kooien en gevangenis. De ruwe score op de Drie-Minuten-Toets wordt bepaald door het aantal goed gelezen woorden in één minuut. Op de Kaarten 1 en 2 is de minimum score 0 en de maximum score 150. Op Kaart 3 bedraagt de minimum score 0 en de maximum score 120. De kinderen die deelnamen aan het onderzoek zaten in groep 3 en 4. Alle ruwe scores op de DMT zijn omgezet naar niveau scores in verband met de verschillen tussen de kinderen van groep 3 en 4. De kinderen uit groep 4 hebben meer leesonderwijs gehad.

2.3 Procedure

Eind januari/begin februari zijn de ouders telefonisch benaderd, nadat de definitieve versie van de vragenlijst was gedrukt. Tijdens dit telefoongesprek werden de ouders over het onderzoek naar het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht geïnformeerd. Indien de ouders bereid waren mee te werken, is er een afspraak gemaakt om de ouders thuis te interviewen. De ouders van de basisschool zonder religieuze signatuur zijn benaderd middels een brief. Om een afspraak te maken voor het interviewen van deze ouders op school, konden zij zich intekenen op een intake-lijst. De ouders van de Islamitische basisschool hebben een uitnodiging ontvangen voor een thee-ochtend, waar de ouders werden geïnterviewd. Hiervoor waren twee tolken aanwezig. De leerkrachten van de verschillende basisscholen zijn middels een brief op de hoogte gesteld van het onderzoek. De vragenlijsten voor de leerkrachten inclusief een retour-envelop zijn naar de desbetreffende basisschool verzonden. De leerkracht van groep 3 van een derde basisschool met voornamelijk autochtone leerlingen werd persoonlijk benaderd om te vragen of hij zijn medewerking wilde verlenen aan dit onderzoek. De leerkracht heeft de ouders geïnformeerd middels een brief.

De Drie-Minuten-Toets maakt deel uit van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) van het CITO. De meeste scholen hebben daarom zelf de Drie-Minuten-Toets afgenomen. Deze gegevens worden door de scholen naar de universiteit verzonden.

3. Resultaten

Allereerst is de interne consistentie van de hele vragenlijst bepaald door middel van Cronbach's alpha en daarnaast voor de vijf facetten van vertrouwen voor de ouders en leerkracht. De betrouwbaarheid van de hele vertrouwensvragenlijst voor de ouders in termen van Cronbach's alpha is 0.97 en voor de leerkracht 0.98. Cronbach's alpha is 0.91 voor Welwillendheid van de ouders. 0.85 voor Betrouwbaarheid. 0.81 voor Competentie. 0.92 voor Eerlijkheid en .87 voor Openheid van de ouders. Cronbach's alpha is 0.92 voor Welwillendheid van de leerkracht. 0.92 voor Betrouwbaarheid. 0.90 voor Competentie. 0.90 voor Eerlijkheid en 0.91 voor Openheid van de ouders. In het vervolg van de bespreking van de resultaten zal eerst de vraag beantwoord worden of er sprake is van overeenstemming tussen het vertrouwen van de ouders en het vertrouwen van de leerkracht? Daarna zal antwoord gegeven worden op de vraag of de etniciteit van invloed is op het vertrouwen? Verder zal antwoord gegeven worden op de vraag of het vertrouwen een voorspellende waarde heeft op de leesontwikkeling? Ten slotte zal er een antwoord gegeven worden op de vraag of de vier overige items van de vragenlijst en de vijf facetten met elkaar samenhangen?

3.1 Overeenstemming tussen het vertrouwen van de ouders en de leerkracht¹

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag werd eerst de Pearson correlatie uitgevoerd. Hieruit bleek dat de intercorrelaties van de vijf facetten van de leerkrachten en de vijf facetten van de ouders erg hoog zijn (zie Tabel 3.1.1). Dit was te verwachten omdat de interne consistentiematen van de afzonderlijke facetten erg hoog waren en die van de totale vertrouwensvragenlijst ook. Dit lijkt erop te wijzen dat er één onderliggende vertrouwensdimensie aan de vragenlijst ten grondslag ligt. Op basis hiervan moest een afweging gemaakt worden óf er gekozen wordt voor één vertrouwensdimensie óf voor handhaving van de vijf facetten die geoperationaliseerd zijn op basis van wetenschappelijke literatuur. Er werd gekozen om het onderscheid in vijf facetten te handhaven. Wellicht kunnen deze facetten meer inzicht geven in de mate van overeenstemming tussen de ouders en leerkracht ten aanzien van vertrouwen dan wanneer er gekozen wordt voor één vertrouwensdimensie.

Tabel 3.1.1

Pearson correlaties tussen de facetten

<i>Welwillendheid</i>		.88	.91	.85	.85
<i>Betrouwbaarheid</i>	.79		.91	.85	.84
<i>Competentie</i>	.82	.84		.86	.87
<i>Eerlijkheid</i>	.80	.86	.79		.81
<i>Openheid</i>	.75	.78	.74	.82	
	<i>Welwillendheid</i>	<i>Betrouwbaarheid</i>	<i>Competentie</i>	<i>Eerlijkheid</i>	<i>Openheid</i>

Noot. In de driehoek rechtsboven staan de r 's voor de leerkrachten ($n = 95$) en in de driehoek linksonder die van de ouders ($n = 55$). Alle correlaties zijn significant, $p < .001$.

De correlaties tussen de vijf facetten van de ouders en van de leerkracht zijn laag (zie Tabel 3.1.2). Dit betekent dat er nauwelijks samenhang tussen de perceptie van de ouders en de perceptie van de leerkracht is ten aanzien van vertrouwen (op geen enkel facet). Hieruit kan opgemaakt worden dat de belevingswereld van de ouders ten aanzien van vertrouwen anders is in vergelijking met de leerkracht wanneer gekeken wordt naar de te onderscheiden facetten. Wanneer bijvoorbeeld gekeken wordt naar het eerste facet (Welwillendheid) van de ouders en het eerste facet van de leerkracht blijken deze nauwelijks met elkaar te correleren. Dit geldt overigens ook voor de andere vier facetten. Met behulp van de t -tests voor gepaarde

¹ Voor een definitie van de facetten zie inleiding

waarnemingen werd onderzocht of er (significante) verschillen bestaan tussen de facetten van de ouders en de leerkracht.

Er zijn in totaal 42 ouders en leerkrachten die aan elkaar te koppelen zijn om het verschil tussen de ouders en leerkrachten ten aanzien van vertrouwen in kaart te brengen. Wanneer een vergelijking gemaakt werd tussen het eerste facet “Welwillendheid” van de ouders en de leerkracht, kan gezegd worden dat er geen significant verschil is tussen deze twee facetten (zie Tabel 3.1.2).

Het tweede facet “Betrouwbaarheid” laat zien dat de ouders een hoger gemiddelde behalen op dit facet dan de leerkracht. Dit verschil is significant en betekent dat de ouders meer vertrouwen hebben in de Betrouwbaarheid van de leerkracht dan de leerkracht in de ouders.

Het derde facet is “Competentie”. Ook hier zien we dezelfde tendens als bij het facet Betrouwbaarheid. Het gemiddelde van de ouders op dit facet ligt significant hoger dan het gemiddelde van de leerkracht. Dit betekent dat de ouders meer vertrouwen hebben in de Competentie van de leerkracht dan de leerkracht in de ouders heeft.

Tevens zien we deze tendens bij het vierde facet “Eerlijkheid”. Het gemiddelde van de ouders op dit facet ligt significant hoger dan het gemiddelde van de leerkracht. Dit betekent dat de ouders meer vertrouwen hebben in de Eerlijkheid van de leerkracht dan de leerkracht in de ouders heeft.

Tenslotte het facet “Openheid”. De ouders behalen ook hier een hoger gemiddelde dan de leerkracht, maar dit verschil is marginaal significant. Het betekent dat de ouders meer vertrouwen hebben in de Openheid van de leerkracht dan de leerkracht in dit opzicht in de ouders heeft.

Tabel 3.1.2

T-tests voor gepaarde waarnemingen en de correlaties tussen ouders en leerkrachten.

Facet	Ouders	Leerkracht	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Welwillendheid	3.37	3.30	.75	41	.46	.05
Betrouwbaarheid	3.45	3.23	2.40	41	.02	.20
Competentie	3.44	3.23	2.43	41	.02	.20
Eerlijkheid	3.50	3.29	2.54	41	.02	.24
Openheid	3.33	3.13	1.81	41	.08	-.13

Noot. *p* is tweezijdig

Samenvatting

Er blijkt geen overeenstemming te zijn tussen het vertrouwen van de ouders en het vertrouwen van de leerkracht. De ouders hebben meer vertrouwen in de leerkracht op vier van de vijf facetten, te weten Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Over het algemeen kan gezegd worden dat de ouders meer vertrouwen in de leerkracht hebben dan de leerkracht in de ouders heeft.

3.2.1 De relatie etniciteit van de ouders en het vertrouwen?

Om te onderzoeken of de etniciteit van de ouders van invloed is op het vertrouwen werd een 2 (eticiteit: allochtoon vs. autochtoon) bij 5 (vertrouwen: welwillendheid vs. betrouwbaarheid vs. competentie vs. eerlijkheid vs. openheid) variantieanalyse uitgevoerd op de gemiddelde scores per facet. De variabele etniciteit was een tussengroepenvariabele en vertrouwen een binnengroepenvariabele. Het hoofdeffect van etniciteit was niet significant $F < 1$. Het algemene vertrouwen van de autochtone ouder in de leerkracht ($Gem = 3.34$, $SD = .37$) wijkt niet significant af van het vertrouwen van de allochtone ouders ($Gem = 3.39$, $SD = .43$). Het hoofdeffect van vertrouwen was significant, $F(4,212) = 5.56$, $p < .0001$, net als de interactie tussen etniciteit en vertrouwen, $F(4, 212) = 3.32$, $p = .01$. Het interactie-effect duidt aan dat de verschillen tussen de twee groepen op de verschillende facetten van vertrouwen niet gelijk zijn aan elkaar (zie Figuur 3.2.1). Daarom werd er voor elke groep afzonderlijk een ANOVA uitgevoerd met herhaalde meting op de factor vertrouwen.

Voor de autochtone ouders was het hoofdeffect significant, $F(4,108) = 10.99$, $p = .0001$. Op basis van post-hoc bonferroni-gecorrigeerde toetsen ($p < .05$) kon vastgesteld worden dat het facet 'Openheid' significant lager werd beoordeeld door autochtone ouders dan Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid, terwijl Welwillendheid en Openheid niet significant van elkaar afweken.

Voor de allochtone ouders was het hoofdeffect van vertrouwen niet significant $F < 1$. Op basis van post-hoc bonferroni-gecorrigeerde toetsen ($p < .05$) konden geen significante verschillen tussen de facetten voor de allochtone ouders worden vastgesteld.

Figuur 3.2.1. Scores op vertrouwen per facet van de ouders in de autochtone en de allochtone ouders

Tabel 3.2.1

T-toets voor onafhankelijke waarnemingen: vijf facetten van vertrouwen van de ouders

Facet	Autochtoon	Allochtoon	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Welwillendheid	3.34	3.28	.38	53	.70
Betrouwbaarheid	3.45	2.34	.99	53	.33
Competentie	3.48	3.31	1.56	53	.13
Eerlijkheid	3.47	3.39	.68	53	.50
Openheid	3.23	2.32	-.75	53	.46

Noot. $n = 28$ autochtone ouders en $n = 27$ allochtone ouders.

Vervolgens werd nader onderzoek verricht naar de verschillen tussen de ouders per facet. Hiervoor werden *t*-toetsen voor onafhankelijke waarnemingen uitgevoerd waarbij etniciteit de groepsfactor vormde en de score op de facetten de afhankelijke variabelen. Hieruit kwam naar voren dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de autochtone en allochtone ouders in de leerkracht op geen van de facetten significant verschilde.

Samenvatting

Uit de analyses blijkt dat het facet 'Openheid' lager wordt beoordeeld door autochtone ouders dan Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid. Welwillendheid en Openheid blijken niet van elkaar af te wijken. Voor de allochtone ouders konden geen verschillen tussen de facetten worden vastgesteld. Tevens kwam naar voren dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de autochtone en allochtone ouders in de leerkracht op geen van de facetten verschilt. De etniciteit van de ouders is niet van invloed op het vertrouwen van de ouders in de leerkracht.

3.2.2 Vertrouwen van de leerkracht in de ouders

Er werd onderzocht of de etniciteit van de ouders van invloed is op het vertrouwen van de leerkracht in de ouders. Dezelfde analyses zoals beschreven in de paragraaf hierboven werden ook uitgevoerd om vast te stellen of de etniciteit van de ouders van invloed is op het vertrouwen van de leerkracht in de ouders. Tevens werd hiervoor een 2 (eticiteit: allochtoon vs. autochtoon) bij 5 (vertrouwen: welwillendheid vs. betrouwbaarheid vs. competentie vs. eerlijkheid vs. openheid) variantieanalyse uitgevoerd op de gemiddelde scores per facet. De variabele etniciteit was een tussengroepenvariabele en vertrouwen een binnengroepenvariabele. Het hoofdeffect van etniciteit was significant $F(1, 93) = 11.91, p < .001$. Het algemene vertrouwen van de leerkracht in de autochtone ouder ($Gem. = 3.29, SD = 0.08$) is significant hoger dan dat in de allochtone ouder ($Gem. = 2.95, SD = 0.06$). Ook het hoofdeffect van vertrouwen was significant, $F(4, 372) = 21.70, p < .0001$, net als de interactie tussen etniciteit en vertrouwen, $F(4, 372) = 4.20, p = .002$. Het interactie-effect duidt aan dat de verschillen tussen de twee groepen op de verschillende facetten van vertrouwen niet gelijk zijn aan elkaar (zie Figuur 3.2.2). Daarom werd er voor elke groep afzonderlijk een ANOVA uitgevoerd met een herhaalde meting op de factor vertrouwen.

Voor de autochtone ouders was het hoofdeffect van vertrouwen significant, $F(4, 136) = 5.22, p = .001$. Op basis van post-hoc bonferroni-gecorrigeerde toetsen ($p < .05$) kon vastgesteld worden dat het facet 'Openheid' significant lager werd beoordeeld door de leerkrachten dan welwillendheid, betrouwbaarheid en competentie, terwijl eerlijkheid en openheid niet significant van elkaar afweken.

Voor de allochtone ouders was het hoofdeffect van vertrouwen significant, $F(4, 236) = 24.57, p < .0001$. Op basis van post-hoc bonferroni-gecorrigeerde toetsen ($p < .05$) kon vastgesteld worden dat op het facet 'Openheid' significant lager werd gescoord dan op alle

andere facetten en 'Eerlijkheid' significant hoger dan 'Betrouwbaarheid', 'Competentie', en 'Openheid'.

Vervolgens werd nader onderzoek verricht naar de verschillen tussen de leerkracht en de ouders per facet. Hiervoor werden *t*-toetsen voor onafhankelijke waarnemingen uitgevoerd waarbij etniciteit de groepsfactor vormde en de score op de facetten de afhankelijke variabelen. Hieruit bleek dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de leerkracht in de autochtone ouders op alle facetten significant hoger lag dan dat van de leerkracht in de allochtone ouders. Dit betekent dat de leerkracht significant meer vertrouwen heeft in de autochtone ouders dan in de allochtone ouders op alle vijf facetten (zie hiervoor Tabel 3.2.1).

Figuur 3.2.2. Scores op vertrouwen per facet van de leerkracht in de autochtone en de allochtone ouders

Tabel 3.2.1

T-toets voor onafhankelijke waarnemingen: vijf facetten van vertrouwen van de leerkracht

Facet	Autochtoon	Allochtoon	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Welwillendheid	3.36	3.01	3.14	93	.00

Betrouwbaarheid	3.30	2.96	2.85	93	.00
Competentie	3.30	2.96	3.24	93	.00
Eerlijkheid	3.32	3.09	2.08	93	.04
Openheid	3.19	2.73	3.84	93	.00

Noot. $n = 35$ autochtone ouders en $n = 55$ allochtone ouders

Om een helder beeld te krijgen van het vertrouwen van de leerkracht per facet over de etniciteit gespecificeerd in Nederlandse ($N = 35$), Turkse ($N = 25$) Marokkaanse ($N = 19$) en Andere ouders ($N = 16$) werd ONEWAY-ANOVA uitgevoerd. Hiervoor werd een 4 (eticiteit: Nederlands vs. Turks vs. Marokkaans vs. Anders) bij 5 (vertrouwen: welwillendheid vs. betrouwbaarheid vs. competentie vs. eerlijkheid vs. openheid) variantieanalyse uitgevoerd. De variabele etniciteit was een tussengroepenvariabele en het vertrouwen was een binnengroepenvariabele. Uit de analyse bleek dat de gemiddelde scores per facet op vertrouwen (marginaal) significant verschillen voor de Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en ouders die behoren tot de groep Anders (zie Tabel 3.2.2). Met behulp van post-hoc bonferroni-gecorrigeerde toetsen ($p < .05$) kon vastgesteld worden dat de leerkracht het minste vertrouwen heeft in de Welwillendheid ($p = .01$), Betrouwbaarheid ($p = .02$) Competentie ($p = .03$) en Openheid ($p = .003$) van de Marokkaanse ouders en het meeste vertrouwen heeft in de Nederlandse ouders. Er zijn geen verschillen in vertrouwen tussen de Turkse, Marokkaanse en ‘Andere’ ouders. Verder bleek uit de analyses dat er een (marginaal) significant verschil tussen het vertrouwen van de leerkracht in de Betrouwbaarheid ($p = .08$), Competentie ($p = .08$) en Openheid ($p = .01$) van de Nederlandse en Turkse ouders, waarbij de leerkracht meer vertrouwen heeft in de Nederlandse dan in de Turkse ouders. Tevens is er een marginaal significant verschil tussen het vertrouwen van de leerkracht in de Openheid ($p = .05$) van de Nederlandse ouders en ouders die behoren tot de groep ‘Anders’.

Tabel 3.2.2

Variantie-analyse met als tussengroepenvariabele etniciteit en binnengroepenvariabele vertrouwen

Facet		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Welwillendheid	<i>tussengroepenvariabele</i>	3	4.36	.01
	<i>binnengroepenvariabele</i>	91		
Betrouwbaarheid	<i>tussengroepenvariabele</i>	3	3.74	.01
	<i>binnengroepenvariabele</i>	91		
Competentie	<i>tussengroepenvariabele</i>	3	3.66	.02
	<i>binnengroepenvariabele</i>	91		
Eerlijkheid	<i>tussengroepenvariabele</i>	3	2.63	.06

	<i>binnengroepenvariabele</i>	91		
Openheid	<i>tussengroepenvariabele</i>	3	6.19	.001
	<i>binnengroepenvariabele</i>	91		

Noot. De tussengroepenfactor is etniciteit en de binnengroepenfactor is vertrouwen.

Samenvatting

Uit de analyses blijkt dat het facet ‘Openheid’ lager werd beoordeeld door de leerkrachten dan Welwillendheid, Betrouwbaarheid en Competentie. Tevens werd vastgesteld dat op het facet ‘Openheid’ lager werd gescoord dan op alle andere facetten en op ‘Eerlijkheid’ hoger dan ‘Betrouwbaarheid’, ‘Competentie’, en ‘Openheid’. Verder bleek dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de leerkracht in de autochtone ouders op alle facetten hoger lag dan dat van de leerkracht in de allochtone ouders. Dit betekent dat de leerkracht meer vertrouwen heeft in de autochtone ouders dan in de allochtone ouders op alle vijf facetten. Daarnaast bleek dat de gemiddelde scores per facet op vertrouwen verschillen voor de Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en ouders die behoren tot de groep Anders. De Turkse, Marokkaanse en de groep Andere ouders verschillen niet van elkaar. De leerkracht heeft het meeste vertrouwen in de Nederlandse ouders en het minste vertrouwen in de Marokkaanse ouders.

3.3. Heeft het vertrouwen een voorspellende waarde op de leesontwikkeling?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd.

3.3.1 Vertrouwen van de ouders in de leerkracht gerelateerd aan de leesontwikkeling

Uit de meervoudige regressieanalyse bleek dat er onvoldoende variantie werd verklaard door de gezamenlijke predictoren $F(5,52) = .64, p > .05$. Dit werd bevestigd door de Pearson correlaties. Deze bleken erg laag te zijn en niet significant.

Er was geen significante samenhang tussen het vertrouwen van de ouders in de Welwillendheid van de leerkracht en de score op DMT Kaart 1 ($Beta = 0.01, t(5,47) = 0.05, p > .05$). Een lage score op de DMT correspondeert met een hoog leesniveau in het databestand. Tevens bleek dat er geen significante samenhang was tussen het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid van de leerkracht en de score op DMT Kaart 1 ($Beta = 0.52, t(5,47) = 1.64, p > .05$). Daarnaast bleek ook dat er geen significante samenhang was tussen het vertrouwen van de ouders in de Competentie van de leerkracht en de score op DMT Kaart 1 ($Beta = -0.30, t(5,47) = -1.05, p > .05$). Verder bleek dat het vertrouwen van de ouders in de Eerlijkheid van de leerkracht niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 1 ($Beta$

= -0.07, $t(5,47) = -.23$, $p > .05$). Ten slotte zien we dat het vertrouwen van de ouders in de Openheid van de leerkracht niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 1 ($Beta = -.10$, $t(5,47) = -1.40$, $p > .05$). Uit deze analyses bleek dat geen van de vijf facetten van vertrouwen van de ouders significant samenhangt met de score op DMT Kaart 1. 6.4% van de score op de DMT Kaart 1 wordt verklaard door vertrouwen.

Tevens werd er een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd om te bepalen of de 5 facetten een voorspellende waarde hebben voor de score op DMT Kaart 2. Er bleek dat er onvoldoende variantie werd verklaard door de gezamenlijke predictoren $F(5,48) = .997$, $p > .05$). Er is geen samenhang tussen de scores op vertrouwen van de ouders in de Welwillendheid van de leerkracht en de score op DMT Kaart 2 ($Beta = -.14$, $t(5,43) = -.46$, $p > .05$). Tevens bleek dat het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid van de leerkracht niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = 0.63$, $t(5,43) = 1.82$, $p > .05$). Daarnaast kwam naar voren dat het vertrouwen van de ouders in de Competentie van de leerkracht niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = -.337$, $t(5,43) = -1.15$, $p > .05$). Verder bleek dat het vertrouwen van de ouders in de Eerlijkheid van de leerkracht geen niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = -.53$, $t(5,43) = -1.58$, $p > .05$). Ten slotte zien we dat het vertrouwen van de ouders in de Openheid van de leerkracht niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = .28$, $t(5,43) = .98$, $p > .05$). Uit deze analyse kwam naar voren dat de 5 facetten van vertrouwen van de ouders niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2. Dit kwam overeen met de Pearson correlaties. 10.4 % van de score op DMT Kaart 2 werd verklaard door het vertrouwen van de ouders in de leerkracht.

Samenvatting

Er is geen samenhang tussen de vijf facetten van de ouders en de score op DMT Kaarten 1 en 2. Dit betekent dat het vertrouwen van de ouders op geen van de vijf facetten een voorspellende waarde heeft op de leesontwikkeling.

3.3.2 Vertrouwen van de leerkracht in de ouders gerelateerd aan de leesontwikkeling

Meervoudige regressieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of het vertrouwen van de leerkracht in de ouders een voorspellende waarde heeft op de score op DMT Kaart 1. Uit de analyses kwam naar voren dat de vijf vertrouwensaspecten van de leerkracht marginaal significant samenhangen ($F(5,93) = 2.32$, $p = 0.05$) met de score op leeskaart 1 van de DMT. Wanneer gekeken werd naar de Pearson correlatie bleek dat er een significante samenhang was

tussen vier van de vijf facetten, te weten Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie (marginaal) en Eerlijkheid van de leerkracht en de score op DMT Kaart 1.

Uit de analyses voor het eerste facet bleek dat het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid van de ouders significant samenhangt met de score op DMT Kaart 1. Hoe groter het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid van de ouders, hoe lager de score op DMT Kaart 1 onder constanthouding van Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid ($Beta = -.55$ $t(5,88) = -2.06$, $p = .04$). Beta is negatief, omdat een lage score op de DMT, wijst op een hoog leesniveau. Wanneer gekeken werd naar de unieke bijdrage van Welwillendheid kan gezegd worden dat 4.3% verklaard wordt door dit facet onder constanthouding van de andere facetten. Daarnaast kwam uit de analyses naar voren dat het vertrouwen in de Betrouwbaarheid niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 1 ($Beta = -.00$ $t(5,88) = -.01$, $p > .05$). Tevens zien we dat het vertrouwen van de leerkracht in de Competentie van de ouders niet significant samenhangt met de score op de DMT ($Beta = 0.18$ $t(88) = .58$, $p > .05$). Verder hangt het vertrouwen van de leerkracht niet significant samen met de Eerlijkheid van de ouders en de score op DMT Kaart 1 ($Beta = -0.25$ $t(5,88) = -1.14$, $p > .05$). Ten slotte bleek dat het vertrouwen van de leerkracht in de Openheid van de ouders marginaal significant samenhangt met de score op leeskaart 1 van de DMT ($Beta = 0.42$ $t(5,88) = 1.96$, $p = .05$). Er geldt hoe groter het vertrouwen van de leerkracht in de Openheid van de ouders hoe hoger de score op DMT Kaart 1 en dus hoe lager het leesniveau. Wanneer gekeken werd naar de unieke bijdrage van Openheid kan gezegd worden dat 3.9% verklaard wordt door dit facet onder constanthouding van de andere facetten, te weten Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid. Uit de analyses kwam naar voren dat de vijf vertrouwensaspecten van de leerkracht marginaal significant effect ($p = 0.05$) hebben op leeskaart 1 van de DMT.

Ook werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd om na te gaan of het vertrouwen van de leerkracht in de ouders een voorspellende waarde heeft op de score op DMT Kaart 2. Uit de analyses kwam naar voren dat de vijf vertrouwensaspecten van de leerkracht significant samenhangen ($F(5,91) = 2.32$, $p = .04$) met de score op leeskaart 2 van de DMT. De resultaten verkregen door middel van de Pearson correlatie bevestigen dit en laten zien dat er een significante samenhang is tussen alle vijf vertrouwensfacetten en de score op DMT Kaart 2. Het eerste facet van de leerkracht Welwillendheid bleek marginaal significant samen te hangen met de score op DMT Kaart 2. Er geldt hoe groter het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid van de ouders, hoe lager de score op DMT Kaart 2, maar hoe hoger het leesniveau, onder constanthouding van Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en

Openheid ($Beta = -.53$ $t(86) = -1.96$, $p = .053$). Wanneer gekeken werd naar de unieke bijdrage van Welwillendheid kan gezegd worden dat 3,9% verklaard wordt door dit facet onder constanthouding van de andere. Daarnaast kwam uit de analyses naar voren dat het vertrouwen van de leerkracht in de Betrouwbaarheid van de ouders niet significant samenhangt met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = -.02$ $t(86) = -.08$, $p > .05$). Verder laten de resultaten zien dat het vertrouwen van de leerkracht in de Competentie van de ouders niet samenhangt met de score op leeskaart 2 van de DMT ($Beta = 0.28$ $t(86) = .92$, $p > .05$). Daarnaast hangt het vertrouwen van de leerkracht in de Eerlijkheid van de ouders niet significant samen met de score op DMT Kaart 2 ($Beta = -0.24$ $t(86) = -1.07$, $p > .05$). Ten slotte bleek dat het vertrouwen van de leerkracht in de Openheid van de ouders niet samenhangt met de score op leeskaart 2 van de DMT ($Beta = 0.42$ $t(86) = 1.96$, $p < .05$).

De resultaten verkregen door middel van de Pearson correlatie laten zien dat er een significante samenhang is tussen alle vijf vertrouwensfacetten en de score op DMT Kaart 2.

Samenvatting

De facetten Welwillendheid en Openheid voorspellen de scores op DMT Kaarten 1 en 2. Dit betekent naarmate de leerkrachten hoger scores op Welwillendheid en Openheid van ouders de kinderen van deze ouders ook hoger scores op lezen.

3.4. Samenhang tussen enerzijds het vertrouwen en anderszijds de frequentie van het contact, welbevinden, mate van tevredenheid over de relatie en de sfeer op school en thuis

Met behulp van de Pearson correlatie is de mate van samenhang bepaald tussen de frequentie van het contact, het welbevinden, de mate van tevredenheid over de relatie tussen de ouders en leerkracht en de sfeer op school en thuis.

3.4.1. Ouders

Uit de analyses kwam naar voren dat de Betrouwbaarheid van de ouders in de leerkracht marginaal significant samenhangt met de frequentie van het contact dat de ouders hebben met de leerkracht (zie Tabel 3.4.1). Tevens bleek dat het vertrouwen in de Openheid van de leerkracht significant samenhangt met de frequentie van het contact. Dit betekent dat hoe hoger de frequentie van het contact van de ouders met de leerkracht is, hoe groter het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid en Openheid van de leerkracht. Daarnaast bleek uit de analyses dat het welbevinden van het kind op school significant samenhangt met Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Dit betekent dat hoe meer het kind zich op zijn gemak voelt op school, hoe groter het vertrouwen van de ouders in

de leerkracht op alle facetten. Verder bleek de mate van tevredenheid van de ouders over de relatie met de leerkracht significant samen te hangen met alle vijf vertrouwensfacetten. Dit betekent dat hoe groter de tevredenheid van de ouders is over de relatie met de leerkracht, des te groter het vertrouwen in de Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid van de leerkracht. Er bleek een significante samenhang te zijn tussen de sfeer van de leerling op school en Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Dit betekent dat hoe beter de sfeer op school is, des te groter het vertrouwen van de ouders in de leerkracht op alle vijf facetten.

Ten slotte bleek uit de analyses dat er geen significante samenhang was tussen de frequentie van het contact, het welbevinden van het kind, mate van tevredenheid over de relatie, de sfeer en de score op DMT Kaarten 1 en 2.

Tabel 3.4.1.

Correlaties tussen de vijf facetten en vier overige items van de vragenlijst

Facet	Frequentie contact	Welbevinden	Tevredenheid	Sfeer op school
Welwillendheid	.21	.62**	.50**	.68**
Betrouwbaarheid	.25	.43**	.48**	.51**
Competentie	.17	.41**	.51**	.50**
Eerlijkheid	.15	.58**	.43**	.49**
Openheid	.28**	.48**	.48**	.50**

Noot. Betrouwbaarheid en frequentie van het contact heeft als p-waarde .07. Alle ** correlaties zijn significant, $p < .001$.

Samenvatting

Uit de analyses blijkt dat hoe hoger de frequentie van het contact van de ouders met de leerkracht is, hoe groter het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid en Openheid van de leerkracht. Tevens bleek dat hoe meer het kind zicht op zijn gemak voelt op school, hoe groter het vertrouwen van de ouders in de leerkracht op alle facetten. Dit geldt ook voor de mate van tevredenheid van de ouders over de relatie met de leerkracht en de sfeer op school. Er is geen samenhang vastgesteld voor de frequentie van het contact, het welbevinden van het kind, mate van tevredenheid over de relatie, de sfeer en de score op DMT Kaart 1 en 2.

3.4.2. Leerkracht

Uit de Pearson correlatie bleek dat de frequentie van het contact significant samenhangt met Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid (zie Tabel

3.2.2). Dit betekent dat hoe hoger de frequentie van het contact van de leerkracht met de ouders is, hoe groter het vertrouwen van de leerkracht is op alle vertrouwensfacetten. Uit de analyses kwam naar voren dat het welbevinden van het kind thuis significant samenhangt met het vertrouwen dat de leerkracht heeft in de Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid. Dit betekent dat het oordeel van de leerkracht over het welbevinden van het kind thuis samenhangt met de vier bovengenoemde facetten. Verder bleek uit de analyses dat hoe groter de tevredenheid van de leerkracht is over de relatie met de ouders, des te groter het vertrouwen in de Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid van de ouders. Tenslotte bleek er een significante samenhang te zijn tussen de sfeer van de leerling thuis en Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. Dit betekent dat hoe beter de sfeer thuis is, des te groter het vertrouwen van de leerkracht in de ouders op alle vijf facetten.

Ten slotte bleek uit de analyses dat er geen significante samenhang was tussen de frequentie van het contact, het welbevinden van het kind, de mate van tevredenheid over de relatie en de score op DMT Kaart 1 en 2. Er bleek wel sprake te zijn van een significante samenhang tussen de sfeer van het kind thuis en de score op DMT Kaart 1 ($r = -.29$, $p = .01$) en DMT Kaart 2 ($r = -.34$, $p = .001$). Dit betekent dat hoe beter de sfeer thuis is, des te hoger de score op DMT Kaart 1 en 2. De correlatie is negatief, omdat in het databestand een score 1 correspondeert met een hoog leesniveau (A) en een score 5 met een laag leesniveau (E).

Tabel 3.4.2.

Correlaties tussen de vijf facetten en vier overige items van de vragenlijst

Facet	Frequentie contact	Welbevinden	Tevredenheid	Sfeer thuis
Welwillendheid	.33**	.29**	.67**	.68**
Betrouwbaarheid	.31**	.25**	.66**	.59**
Competentie	.36**	.19	.70**	.63**
Eerlijkheid	.25**	.25**	.59**	.66**
Openheid	.42**	.14	.69**	.59**

Noot. Competentie en frequentie van het contact heeft als p-waarde .06 . Alle ** correlaties zijn significant, $p < .001$

Samenvatting

Uit de analyse bleek dat hoe hoger de frequentie van het contact van de leerkracht met de ouders is, hoe groter het vertrouwen van de leerkracht op alle vertrouwensfacetten. Dezelfde

tendens zien we voor de mate van tevredenheid van de leerkracht over de relatie met de ouders en de sfeer bij de leerling thuis. Verder bleek hoe beter het oordeel van de leerkracht over het welbevinden van het kind thuis, hoe groter het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid van de ouders. Tevens bleek dat hoe beter de sfeer bij de leerling thuis is, hoe hoger de score op DMT Kaarten 1 en 2.

4 Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht, waarbij een onderscheid werd gemaakt in vijf facetten van vertrouwen. Deze facetten zijn Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie, Eerlijkheid en Openheid. In dit onderzoek is gekeken of er overeenstemming is tussen het vertrouwen van de ouders en het vertrouwen van de leerkracht. Daarnaast is nagegaan of de etniciteit van de ouders van invloed is op het vertrouwen en of het vertrouwen een voorspellende waarde heeft op de leesontwikkeling. Ten slotte is gekeken of er samenhang is tussen enerzijds de vijf vertrouwensfacetten en anderzijds de frequentie van het contact, het oordeel over het welbevinden van het kind, de mate van tevredenheid over de relatie tussen de ouders en leerkracht en het oordeel over de sfeer bij het kind thuis en op school. In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken en verklaringen gegeven. Tevens worden enkele beperkingen van dit onderzoek beschreven. Ten slotte worden implicaties voor de praktijk en suggesties voor toekomstig onderzoek gegeven.

4.1 Resultaten en verklaringen

In onderstaande paragraaf worden de resultaten en verklaringen gegeven per onderzoeksvraag.

4.1.1 Wederzijds vertrouwen tussen ouders en leerkrachten

Uit de resultaten komt naar voren dat de percepties van de ouders met betrekking tot de vijf vertrouwensfacetten niet overeen blijken te komen met de percepties van de leerkracht. De ouders hebben meer vertrouwen in de Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid van de leerkracht dan de leerkracht in de ouders. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat er geen sprake is van overeenstemming tussen het vertrouwen van de ouders en het vertrouwen van de leerkracht. Uit een onderzoek van Adams en Christenson (1998) blijkt ook dat ouders meer vertrouwen hebben in de leerkracht dan de leerkracht in de ouders. Een verklaring volgens hen kan zijn dat leerkrachten in de ogen van ouders betrouwbare mensen zijn die zich aan hun woord houden en die in staat zijn de leerling goed te onderwijzen. Ouders

zetten een eerste stap door vertrouwen te hebben in de school waar ze hun kind naar toe sturen. Zij geven hun kind over aan een vreemde die het kind zal onderwijzen. Ouders verwachten van de leerkracht dat deze in staat zal zijn deze taak succesvol te volbrengen. Leerkrachten zijn voortdurend op zoek naar gedragingen van ouders die ertoe leiden dat zij het vertrouwen van de leerkracht verdienen. Leerkrachten observeren of het gedrag van de ouders betrouwbaar en voorspelbaar is. Het vertrouwen van de leerkracht in de ouders komt vaak niet verder dan het eerste niveau van vertrouwen, 'voorspelbaarheid'. Een andere verklaring voor het verschil in vertrouwen in lijn met Dom en Verhoeven (2006), is de houding van de leerkracht ten opzichte van de ouders. Leerkrachten zien zichzelf als deskundigen en creëren op deze wijze een afstand tussen zichzelf en de ouders. Wanneer de ouders te veel betrokken worden in schoolse zaken, krijgt de leerkracht het gevoel dat zijn professionele autonomie wordt aangetast (Dom en Verhoeven, 2006).

4.1.2 De rol van etniciteit in het vertrouwen tussen ouders en leerkrachten

Uit de resultaten van de onderzoeksvraag naar de invloed van etniciteit op vertrouwen blijkt dat het facet 'Openheid' lager wordt beoordeeld door autochtone ouders dan Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid. Voor de allochtone ouders konden geen verschillen tussen de facetten worden vastgesteld. Tevens bleek dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de autochtone en allochtone ouders in de leerkracht op geen van de facetten verschilt. Daarnaast bleek ook dat het facet 'Openheid' lager werd beoordeeld door de leerkrachten dan Welwillendheid, Betrouwbaarheid en Competentie. Ook werd vastgesteld dat op het facet 'Openheid' lager werd gescoord dan op alle andere facetten en op 'Eerlijkheid' hoger dan 'Betrouwbaarheid', 'Competentie', en 'Openheid'. Verder kwam uit de resultaten naar voren dat het gemiddelde vertrouwensoordeel van de leerkracht in de autochtone ouders op alle facetten hoger ligt dan dat van de leerkracht in de allochtone ouders. Dit betekent dat de leerkracht meer vertrouwen heeft in de autochtone ouders dan in de allochtone ouders. Ook kwam uit de resultaten naar voren dat de gemiddelde scores per facet op vertrouwen verschillen voor de Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en ouders die tot een andere niet-Nederlandse groep behoren (de groep 'Anders'), waarbij de leerkracht het meeste vertrouwen heeft in de Nederlandse ouders en het minste vertrouwen heeft in de Marokkaanse ouders. De Turkse, Marokkaanse en de groep Andere ouders verschillen niet van elkaar. Er kan geconcludeerd worden dat de etniciteit van de ouders niet van invloed is op het vertrouwen dat de ouders hebben in de leerkracht, terwijl de etniciteit van de ouders wel van invloed is op het vertrouwen dat de leerkracht heeft in de autochtone en allochtone ouders. Een plausibele

verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten de neiging hebben anderen eerder te vertrouwen wanneer ze deze persoon als hun gelijken zien (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deze vorm van vertrouwen is gebaseerd op normen ten aanzien van verplichtingen en kenmerken als achtergrond, sociale status en etniciteit. Ook blijkt dat het moeilijker is om iemand te vertrouwen wanneer er sprake is van diversiteit, omdat de kennis van mensen over een andere cultuur vaak beperkt en gebaseerd is op stereotypen of ideeën die misleidend kunnen zijn. Dit kan leiden tot vooroordelen ten aanzien van competenties, intenties en handelingen van allochtone ouders. Uit een onderzoek van Smit, Driessen en Doesborg (2005) blijkt dat leerkrachten (scholen) te weinig openstaan voor de specifieke opvattingen, wensen en verwachtingen van allochtone ouders. Uit een onderzoek van Booijink (2007) blijkt dat nagenoeg alle leerkrachten een negatief beeld hebben over allochtone ouders. Met name het onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal veroorzaakt problemen in de communicatie. Dit kunnen belemmeringen zijn voor het vertrouwen tussen de allochtone ouders en leerkracht. Daarentegen denken allochtone ouders minder negatief over leerkrachten. Wat de reden is dat de leerkrachten het minste vertrouwen heeft in de Marokkaanse ouders is vooralsnog onduidelijk.

4.1.3 Vertrouwen en leesontwikkeling

Uit de resultaten van de derde onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat het vertrouwen van de ouders in de leerkracht op geen van de vijf facetten een voorspellende waarde heeft op de leesontwikkeling. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ouders het vertrouwen dat zij hebben in de leerkracht los zien van de leesontwikkeling van hun kind, omdat het kind uiteindelijk zelf moet presteren. Leerprestaties worden beoordeeld door de leerkracht. Mogelijk speelt de relatie die de leerling met de leerkracht heeft daarin een rol. Het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid en Openheid van de ouders blijkt, daarentegen wel een voorspellende waarde op de leesontwikkeling (DMT Kaart 1) te hebben. Tevens blijkt de Welwillendheid van de leerkracht een voorspellende waarde te hebben op de leesontwikkeling (DMT Kaart 2). Het feit dat de leerkracht vertrouwen heeft in de Welwillendheid van de ouders betekent dat de leerkracht vertrouwen heeft in de goede intenties van de ouders. Hoe meer vertrouwen de leerkrachten hebben in de Welwillendheid en Openheid van de ouders, des te eerder zullen zij bereid zijn om ouders specifieke suggesties te geven over hoe zij hun kind het beste kunnen ondersteunen bij het lezen thuis, dan wanneer zij geen vertrouwen hebben in de ouders. Dit kan leiden tot hogere leesprestaties. In de meeste literatuur over vertrouwen wordt gekeken naar het vertrouwen en de schoolprestatie en niet

naar de leesontwikkeling. Bryk en Schneider (2002) concluderen op basis van een longitudinaal onderzoek dat het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht een sterke voorspeller is voor het schoolsucces van een leerling.

4.1.4 Vertrouwen enerzijds en frequentie van contact, welbevinden, tevredenheid over de relatie en de sfeer thuis en op school anderzijds

Ten slotte worden de resultaten en bijbehorende verklaringen besproken voor de laatste onderzoeksvraag. Uit de resultaten komt naar voren dat er een positieve samenhang bestaat tussen de frequentie van het contact van de ouders met de leerkracht en het vertrouwen van de ouders in de Betrouwbaarheid en Openheid van de leerkracht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat naarmate er meer contact is tussen de ouders en leerkracht de drempel voor de ouders minder hoog wordt om de leerkracht in vertrouwen te nemen en problemen te bespreken, dan wanneer er weinig contact is. Volgens Adams en Christenson (1998) kan er niet worden verwacht dat er een goede vertrouwensrelatie opgebouwd wordt als er alleen contact is op momenten dat er problemen zijn. Vertrouwen kan toenemen door frequente communicatie, door goed te luisteren naar ouders en hen te respecteren. Tevens blijkt uit de resultaten dat hoe meer het kind zich op zijn gemak voelt op school, hoe groter het vertrouwen van de ouders in de leerkracht op alle facetten. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat kinderen die goed in hun vel zitten, meer plezier in het naar school hebben, zich beter ontwikkelen en wellicht beter presteren dan kinderen die niet goed in hun vel zitten. Dit leidt er toe dat ouders meer vertrouwen hebben in de leerkracht. Dezelfde tendens als voor de frequentie van het contact zien we voor de mate van tevredenheid van de ouders over de relatie met de leerkracht en de sfeer op school. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat wanneer de ouders tevreden zijn over de relatie met de leerkracht en de sfeer op school goed is, zij meer vertrouwen hebben en positiever gestemd zijn over de leerkracht dan wanneer zij ontevreden zijn en de sfeer op school onaangenaam is. Er is geen samenhang vastgesteld tussen enerzijds de frequentie van het contact, het welbevinden van het kind, de mate van tevredenheid over de relatie, de sfeer en anderzijds de score op DMT Kaart 1 en 2. Dit zou verklaard kunnen worden doordat het vertrouwen van de ouders zich ontwikkelt indien de relatie tussen de leerkracht en de leerling goed is. Volgens Deslandes (2001) hebben ouders de neiging meer vertrouwen te hebben in de leerkracht als deze respect heeft voor en interesse toont in het kind en het kind aanmoedigt om te leren. Er zijn dus zeer waarschijnlijk andere factoren die samenhangen met de score op de DMT. Uit de analyses voor de leerkracht blijkt dat de frequentie van het contact met de ouders positief samenhangt met alle vertrouwensfacetten. Dit komt overeen met de

bevindingen van Brewster en Railsback (2003). Zij concludeerden dat hoe meer de ouders en leerkracht met elkaar interacteren, des te meer zij bereid zijn om elkaar te vertrouwen. Tevens blijkt uit onderzoek van Booijink (2007) dat naarmate de frequentie van het contact tussen de leerkracht en ouders hoger is, zij beter op de hoogte blijven en elkaar beter leren kennen dan wanneer er weinig contact is. Dit kan er voor zorgen dat het vertrouwen van de leerkracht in de ouders groeit. Ook bestaat er een positieve samenhang tussen de mate van tevredenheid van de leerkracht over de relatie met de ouders en het vertrouwen. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat de leerkracht opener en eerlijker zal zijn naar ouders toe wanneer hij tevreden is over de relatie met de ouders. Tevens zien we deze tendens voor de sfeer bij de leerling thuis en het vertrouwen. Verder komt uit de resultaten naar voren dat er een positieve samenhang bestaat tussen het oordeel van de leerkracht over het welbevinden van het kind thuis en het vertrouwen van de leerkracht in de Welwillendheid, Betrouwbaarheid, Competentie en Eerlijkheid van de ouders. Een mogelijke verklaring is dat als het kind zich thuis op zijn gemak voelt en goed in zijn vel zit, de leerkracht eerder geneigd is vertrouwen te hebben in de ouders. Het wel of niet goed in zijn vel zitten heeft vaak mede te maken met de thuissituatie en de sfeer. Tevens blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen de sfeer bij de leerling thuis volgens de beoordeling van de leerkracht en de score op DMT Kaart 1 en 2. Henderson en Berla (1994) concluderen dat een positieve (leer)omgeving thuis (sfeer), een goede communicatie en realistische verwachtingen over het schoolsucces van de leerling goede voorspellers voor de schoolprestatie van leerlingen zijn.

Uit bovenstaande blijkt dat veel factoren van de leerkracht met elkaar samenhangen. Leerkrachten onderzoeken eerst of ouders hun vertrouwen verdienen. Het vertrouwen dat zij hebben in de ouders komt vaak niet verder dan het eerste niveau 'voorspelbaarheid' (predictability). Leerkrachten hebben de neiging anderen eerder te vertrouwen wanneer ze deze persoon als hun gelijken zien. Hun ideeën over vertrouwen zijn veelal gebaseerd op normen ten aanzien van verplichtingen en kenmerken als achtergrond, sociale status en etniciteit. De kennis van mensen over een andere cultuur is vaak beperkt, waardoor de leerkracht zich vasthoudt aan stereotypen, vooroordelen of ideeën die misleidend kunnen zijn. Leerkrachten zien zichzelf als deskundigen en creëren op deze wijze een afstand tussen zichzelf en de ouders. Zij willen graag hun professionele autonomie behouden.

4.2 Enkele beperkingen van het huidige onderzoek

Alvorens een algemene conclusie te trekken wil ik nog wijzen op een enkele beperking van het huidige onderzoek.

Omdat de deelnemers telefonisch zijn benaderd zijn alleen die ouders betrokken bij het onderzoek die via de telefoon te bereiken waren. Dit kan ertoe leiden dat de steekproef niet representatief is voor de populatie. Bovendien waren er ouders die niet bereid waren mee te werken, waardoor er een steekproefbias heeft kunnen ontstaan. Een deel van de respondenten werd geworven uit een bestaand bestand voor het onderzoek naar de langetermijn effecten van een taalstimuleringsprogramma. De reden waarom respondenten weigerden mee te werken was vaak “geen tijd, geen zin of het gaat nu goed met mijn kind op taalgebied”, waardoor zij het niet meer nodig bevonden om nog mee te werken aan het onderzoek.

De interne consistentie bepaald door Cronbach's alpha is voor alle facetten erg hoog. Dit heeft te maken met de hoge intercorrelaties tussen de facetten die bepaald zijn middels de Pearson correlatie. Hieruit kon afgeleid worden dat er zeer waarschijnlijk één vertrouwensdimensie aan de vragenlijst ten grondslag ligt. Het was niet mogelijk om dit vast te stellen met behulp van Factoranalyse vanwege een te kleine onderzoekspopulatie. Voor toekomstig onderzoek is het wenselijk dat er gewerkt wordt met een grotere onderzoekspopulatie, waardoor eventuele effecten beter kunnen worden vastgesteld. Tevens kunnen dan uitspraken gedaan worden die generaliseerbaar zijn.

De leesontwikkeling van kinderen is alleen in kaart gebracht met de DMT Kaarten 1 en 2. Bij enkele kinderen is er een derde leeskaart afgenomen, maar dit aantal was zeer gering. Hierdoor was het niet mogelijk de resultaten op de derde leeskaart te interpreteren. Om een vollediger beeld te krijgen van de leesontwikkeling zouden nog enkele leestesten afgenomen kunnen worden, bijvoorbeeld de Brus Eén-minuut-test en AVI- leestoetsen. Het is mogelijk dat de DMT-scores niet helemaal betrouwbaar zijn, omdat deze test is afgenomen door diverse scholen die mogelijk verschillende richtlijnen hanteren. Ook is niet gecontroleerd op fouten die tijdens de afname of het scoren gemaakt kunnen zijn.

Verder is er in dit onderzoek geen aandacht besteed aan de positie van het kind/de leerling, terwijl deze een mediërende rol heeft in de relatie tussen de ouders en de leerkracht (zie Figuur 1). Het gaat uiteindelijk om de ontwikkelingen en de mogelijkheden van het kind/ de leerling.

4.3 Implicaties voor de praktijk en suggesties voor toekomstig onderzoek

Algemeen kan geconcludeerd worden dat de leerkracht negatiever oordeelt over het vertrouwen van de ouders dan de ouders over de leerkracht. De perceptie van de leerkracht wat het vertrouwen in allochtone ouders betreft is negatiever dan hun perceptie ten aanzien van autochtone ouders.

4.3.1 Implicaties voor de praktijk

Vertrouwen is fundamenteel voor het functioneren in een complexe maatschappij en noodzakelijk voor een effectieve samenwerkingsrelatie, een goede communicatie en de basis voor een productieve relatie tussen de ouders en leerkracht! Vertrouwen tussen de ouders en leerkracht wordt gezien als een voorwaarde voor een effectieve partnerschapsrelatie. Om de partnerschapsrelatie te bevorderen is het belangrijk dat de leerkracht meer vertrouwen krijgt in de ouders. Zij zouden ouders moeten beschouwen als hun gelijken. Tevens zouden zij zich meer moeten openstellen voor de suggesties, ideeën en opvattingen van ouders, met name voor de allochtone ouders. Om de communicatie tussen allochtone ouders en leerkrachten te verbeteren zouden beide partijen een middenweg moeten vinden door bijvoorbeeld het niveau waarop gecommuniceerd wordt beter op elkaar af te stemmen en de tijd te nemen voor elkaar. Ook is er een mogelijkheid om een tolk in te schakelen wanneer allochtone ouders taalproblemen hebben. Hierdoor krijgen beide partijen het gevoel dat ze serieus worden genomen. Het belang voor verbeteringen in de communicatie tussen ouders en leerkracht wordt ondersteund door vraag 39 van de vragenlijst voor ouders en leerkrachten. Ouders en leerkrachten konden bij deze vraag aangeven wat zij graag zouden willen veranderen in de vertrouwensrelatie. Vijf van de vijftien ouders ervaren communicatieproblemen met de leerkracht, als gevolg van taalproblemen of onvoldoende overeenstemming over normen en waarden. Tevens gaven leerkrachten over vier van de negen ouders, waarover zij vraag 39 hebben ingevuld, hetzelfde antwoord. Twee allochtone ouders gaven tijdens het interview aan dat zij graag zouden willen dat de leerkracht op huisbezoek komt. Volgens Booijink (2007) is dit zinvol voor het opbouwen van een vertrouwensband. Huisbezoeken kunnen gezien worden als een manier om belangstelling te tonen en om beter contact te krijgen met de ouders. Daarnaast krijgen leerkrachten via huisbezoeken meer informatie over de thuissituatie. Ook kan de leerkracht via huisbezoeken inzicht krijgen in het feit dat niet alle allochtone ouders hetzelfde zijn. Hierdoor zouden bepaalde stereotype beelden van de leerkracht bijgesteld kunnen worden waardoor vooroordelen zullen verminderen of verdwijnen.

Tevens blijkt uit vraag 39 dat vijf van de vijftien ouders graag meer contact zouden willen met de leerkracht. Vaak is er alleen contact op momenten dat er problemen zijn, dat is in hun ogen onvoldoende. Vier leerkrachten gaven aan meer contact te willen met ouders. Daarnaast gaven twee ouders aan dat de leerkracht hen te weinig op de hoogte stelt. Tenslotte gaven twee van de vijftien ouders aan dat de leerkracht te weinig aandacht heeft voor hun kind als gevolg van een toename in het aantal leerlingen en leerlingen die te veel aandacht opeisen in de klas. Dit betekent dat er rekening gehouden moet worden met het aantal leerlingen in een

klas, zodat de leerkracht zijn aandacht kan verdelen over de leerlingen. Ook zou de leerkracht een stagiaire aan kunnen nemen die aandacht kan besteden aan leerlingen die extra aandacht of ondersteuning nodig hebben.

4.3.2 Suggesties voor toekomstig onderzoek

Aangezien uit het onderzoek naar voren komt dat de leerkracht minder vertrouwen heeft in de ouders, met name in de allochtone ouders dan in de autochtone ouders, verdient het aanbeveling om in de toekomst nader onderzoek te verrichten naar de oorzaken van deze verschillen. Door een dergelijk onderzoek kan inzichtelijk worden gemaakt welke factoren deze verschillen kunnen veroorzaken met als doel om deze verschillen te verkleinen of te doen verdwijnen. Tevens zou in de toekomst nader onderzoek kunnen worden verricht naar het vertrouwen tussen de ouders en leerkrachten op de middelbare school. Drie ouders gaven tijdens het interview aan dat zij het interessant vinden als er onderzoek uitgevoerd zou worden naar het vertrouwen voor ouders en leerkrachten op de middelbare school. Een moeder vertelde dat zij beduidend meer conflicten heeft met leerkrachten op de middelbare school dan op de basisschool. Zij gaf aan daardoor minder vertrouwen te hebben in de leerkrachten en de school. Hierbij zou gekeken kunnen worden naar etniciteit. Een laatste suggestie voor toekomstig onderzoek is de rol van de leerling in het onderzoek te betrekken. In dit onderzoek is immers de rol van de leerling buiten beschouwing gelaten. Een belangrijke vraag is hoe het vertrouwen tussen de ouders en leerkracht varieert als functie van het gedrag en de sociale competentie van leerlingen.

5. Literatuurlijst

- Adams, K. S., en Christenson, S. L. (1998). Differences in Parent and Teacher Trust Levels: Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships. *Special Services in the Schools*. pp.1-22.
- Adams, K. S., en Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.
- Baier, A.C. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96, 231-260.
- Balkenende, J.T. (2006). Vanuit waarden werken aan vertrouwen. Verkregen 3 juli 2007. http://oudersbao.kennisnet.nl/ouders_school/conflict
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Onderzoeksrapport. Leiden Rijks Universiteit.
- Brewster, C., en Railsback, J. (2003). Building trust with schools and diverse families: *A Foundation for Lasting Partnerships* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory Retrieveable from, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/83/ec.pdf
- Bryk, A.S. en Schneider, B. (2002). Trust in schools: A care resource for improvement. New York: Russel Sage Foundation.
- Christenson, S.L. (2002). *Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's learning Competence? The Future of School Psychology* pp. 1-51. University of Minnesota.
- Coleman, J. S., Campbell, e., Mood, A., Weinfeld, E., Hobson, C., York, R., McPartland, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- COTAN (2005). *Documentatie van Tests en Testresearch in Nederland. Aanvulling 2005/02*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit en F., & Slegers (2001). Culture Differences in Education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.). *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents Schools and Communities* (pp 55-66). Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Mc Gill Journal of Education*, 32, 191-208.

- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.). *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents Schools and Communities*. (pp.11-23). Nijmegen, Institute for Applied Social
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Dom, L. en Verhoeven, J.C. (2006). *Partnership and conflict between parents and schools: how are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)*. *Journal of Education Policy*, 21, 567-597.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C.M., & Hamby, D., 1992. Characteristic of parent and professional partnerships. In: Christenson, S.I. and Conoly, J.C., Editors, 1992. *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*, (pp. 157-174). National Association of School Psychologists, Silver Spring, MD.
- Gettinger, M. & Waters Guetschow, K. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*. 32, 39-52.
- Godber, Y., en Esler, A. (1999). Beyond Academics: Home-School Collaboration To Promote Health & Learning. N/A. Retrieveable from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/03/89.pdf
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (2001). A Multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3-17.
- Haynes, N.M., Ben-Avie, M., Squires, D.A., Howley, J.P., Negron, E.N., & Corbin, J.N. (1996). It takes a village: The SDP school. In J.P. Comer, N.M. Haynes, E.T. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village: The Comer Process for reforming education* (pp. 42-71). New York: Teacher's College Press.
- Henderson, A.T., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Holmes, J. G. & Rempel, J.K. (1989). Trust in close relationships. In C. Hendrich, *Close relationships* (pp. 187-220). Sage, Newbury Park, CA.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Walker, J.M.T. (2002). *Family-School Communication*. Vanderbilt University, Nashville. A paper prepared for the Research Committee of the Metropolitan

- Nashville/Davidson County. Retrievable http://www.vanderbilt.edu/Peabody/family-school/school%20reports/HooverDempsey_Walker.pdf
- Hosmer, L. T. (1995). *Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics*. *Academy of Management Review*, 20 (2), 379-403.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Hoy, W. K. en Tschannen-Moran, M. (2000). *A Multidisciplinary Analyses of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust*. *Review of Educational Research* , 70, 574-593.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basis Books.
- Margolis, H. en Branningan, G. (1986). Building Trust with parents. *Academic Therapy*, 22 1, 71-74.
- Mitchell, R.M.M. & Forsyth, P.B. (2004). *Trust, the Principal, and Student Identification*.
- Moore, S., en Lasky, S. (1999). Parent involvement in education: models, strategies and contexts. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers. *Bridges between home and school* (pp. 13-18). Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- Rempel, J.K., Holmes, J. G. en Zanna, M. P. (1995). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 491, 498-512.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist* 35, 1-7.
- Scanzoni, J. (1979). Social exchange and behavioral interdependence. In R. L. Burgess & T.L.Hustun (Eds.), *Social exchange in developing relationships*. New York: AcademicPress.
- Smit, F., & Driessen, G., (2005). *Parent-school-community relations in a changing society: Bottlenecks, pitfalls and solutions*. Institute for Applied Social Sciences (ITS).
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh., J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders overonderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Wolf, K. van der, & Slegers, P. (2001). (Eds). *A bridge tot he future Collaborationbetween parents, schools and community*. Nijmegen / Amsterdam ITS- /SCOKohnstamm Institute.
- Swap, S.M. (1987). Enhancing parent involvement in schools. New York: *Teacher College Press*.
- Swap, S.M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts of practice*. NewYork: Teachers College Press.

Elzinga, A. & Teeseling, van I, (2004). Conflict met school J/M vakblad voor ouders.

Verkregen op 3 juli 2007, http://oudersbao.kennisnet.nl/ouders_school/conflict)

Tschannen-Moran, M. (1999). *Collaboration and the need for trust. Journal of EducationAdministration* 39, 308-331.

Verhoeven, L. (1995). *Drie-Minuten-Toets. Handleiding. Kaarten en formulieren*. Arnhem: Cito.

Vosler-Hunter, R.W., (1989). *Changing roles, changing relationships: Parent and professional collaboration on behalf of children with emotional disabilities.*

PortlandState University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, Portland, OR.

Bijlage A

Vragenlijst voor ouders

Het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen mensen kost tijd, maar is van groot belang voor bijvoorbeeld de schoolprestatie van kinderen. Het concept “vertrouwen” heeft onder andere betrekking op betrouwbaarheid, competentie, eerlijkheid, openheid, kwetsbaarheid, communicatie en wederzijds respect.

Door middel van deze vragenlijst kan het vertrouwen tussen ouders en leerkracht gemeten worden. Er zijn vier antwoordmogelijkheden uiteenlopend van “helemaal mee oneens”, “oneens”, “eens” tot “helemaal eens”. Kleur het rondje, dat het meest van toepassing is op u, helemaal in. Ik zou u vriendelijk willen vragen geen vragen over te slaan. Er is slechts één antwoord mogelijk.

	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal eens
Ik heb er vertrouwen in dat de leerkracht:				
1) mijn kind leert lezen, schrijven en rekenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) mijn kind normen en waarden bij brengt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) mijn kind helpt bij het oplossen van ruzies met leeftijdsgenoten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) mij goed op de hoogte houdt van de ontwikkelingen van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) mijn deelname aan activiteiten op school aanmoedigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) mijn kind bij overtreding van regels daar op wijst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) makkelijk te bereiken is als ik een probleem of vraag heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) mij op de hoogte houdt van alle belangrijke informatie over school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) het zelfvertrouwen van mijn kind zal vergroten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) een positieve werk- en leerhouding van mijn kind aanmoedigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) mijn kind inzicht geeft in wat mag en niet mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) vriendelijk is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) open staat voor mijn gedachten, ideeën en suggesties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) mij op de hoogte houdt van culturele activiteiten (bijvoorbeeld: gratis muziekconcerten, festivals, kunsttentoonstellingen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) mij respecteert als een goede ouder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) duidelijk betrokken is bij het onderwijs van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) om mijn kind geeft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18) het beste uit mijn kind naar voren weet te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) mijn respect verdient door zijn/haar inzet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) in de klas doet wat het beste is voor mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) bereid is om mijn kind extra hulp te bieden als mijn kind dat nodig heeft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) mijn kind eerlijk en gelijk behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) mij betreft bij het maken van beslissingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) actief naar mij luistert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) mij serieus neemt als ik een vraag stel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) open naar mij toe is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) het beste met mijn kind voor heeft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) dezelfde doelen heeft als wij (ouders).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) informatie verstrekt over mijn kind die klopt en betrouwbaar is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) voldoende tijd voor mij vrijmaakt als ik mijn zorgen over mijn kind wil bespreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) zich aan zijn/haar afspraken houdt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32) zijn/haar verantwoordelijkheden neemt voor zijn/haar eigen handelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33) zijn/haar vaardigheden en kennis goed kan overbrengen op mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34) mij kan vertellen hoe ik mijn kind het beste kan helpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Zelden of nooit	Af en toe	Vaak	Heel vaak
35) Ik heb contact met de leerkracht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36) Mijn kind voelt zich op zijn gemak op school:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Slecht	Matig	Goed	Heelgoed
37) Ik vind de relatie met de leerkracht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38) De sfeer op school is:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39)

- Indien er volgens u nog geen of in uw ogen te weinig sprake is van een goede vertrouwensrelatie met de leerkracht, zou u dan één voorbeeld kunnen noemen waaruit dat het meest blijkt?
- Wat zou er volgens u gedaan kunnen worden om het vertrouwen tussen u en de leerkracht te verbeteren?

.....

.....

.....

Vragenlijst voor de leerkracht

Ik heb er vertrouwen in dat de ouders/verzorgers:	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal eens
1) hun kind thuis helpen bij het leren lezen, schrijven en rekenen.	0	0	0	0
2) hun kind normen en waarden bij brengen.	0	0	0	0
3) hun kind helpen bij het oplossen van ruzies met leeftijdsgenoten.	0	0	0	0
4) mij goed op de hoogte houden van de ontwikkelingen van hun kind.	0	0	0	0
5) deelnemen aan activiteiten op school.	0	0	0	0
6) hun kind bij het overtreden van regels daar op wijzen.	0	0	0	0
7) makkelijk te bereiken zijn als ik een vraag of probleem heb.	0	0	0	0
8) mij op de hoogte houden van alle belangrijke informatie over de thuissituatie.	0	0	0	0
9) het zelfvertrouwen van hun kind proberen te versterken.	0	0	0	0
10) een positieve werk- en leerhouding van hun kind aanmoedigen.	0	0	0	0
11) hun kind inzicht geven in wat mag en niet mag.	0	0	0	0
12) vriendelijk zijn.	0	0	0	0
13) open staan voor mijn gedachten, ideeën en suggesties.	0	0	0	0
14) op de hoogte zijn van culturele activiteiten (bijvoorbeeld: gratis muziekconcerten, festivals, kunsttentoonstellingen).	0	0	0	0
15) mij respecteren als een goede leerkracht.	0	0	0	0
16) duidelijk betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind.	0	0	0	0
17) om hun kind geven.	0	0	0	0
18) het beste uit hun kind naar voren weten te halen.	0	0	0	0
19) zich inzetten om hun kind zoveel mogelijk te ondersteunen.	0	0	0	0
20) thuis doet wat het beste is voor hun kind.	0	0	0	0
21) bereid zijn om hun kind extra hulp te bieden als hun kind dat nodig heeft.	0	0	0	0
22) alle kinderen in het gezin eerlijk en gelijk behandelen.	0	0	0	0
23) mij betrekken bij het maken van beslissingen.	0	0	0	0
24) actief naar mij luisteren.	0	0	0	0
25) mij serieus nemen als ik een vraag stel.	0	0	0	0
26) open naar mij toe zijn.	0	0	0	0
27) het beste met het kind voor hebben.	0	0	0	0

28) dezelfde doelen hebben als ik (leerkracht).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) informatie verstrekken over hun kind die klopt en betrouwbaar is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) voldoende tijd voor mij vrijmaken als ik mijn zorgen over hun kind wil bespreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) zich aan hun afspraken houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32) hun verantwoordelijkheden nemen voor hun eigen handelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33) hun vaardigheden en kennis goed kunnen overbrengen op hun kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34) mij ook kunnen vertellen hoe ik hun kind het beste kan helpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Zelden of nooit	Af en toe	Vaak	Heel vaak
35) Ik heb contact met de ouders:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36) Mijn leerling voelt zich op zijn gemak op school:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Slecht	Matig	Goed	Heel goed
37) Ik vind de relatie met de ouders:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38) De sfeer bij de leerling thuis is (voor zover te beoordelen):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39) -Indien er volgens u nog geen of in uw ogen te weinig sprake is van een goede vertrouwensrelatie met de ouder(s), zou u dan één voorbeeld kunnen noemen waaruit dat het meest blijkt?

-Wat zou er volgens u gedaan kunnen worden om het vertrouwen tussen u en de ouders te verbeteren?

.....

.....

.....