Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Vakgroep Sociale Agogiek
Academiejaar 2008-2009

Welke ouder is een goede schoolouder?
Intergenerationeel onderzoek naar de beleving van de relatie ouderschap en school.

Rocky Zutterman

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie sociale agogiek.

Promotor: Prof. dr. Geert Van Hove
Copromotor: dr. Bruno Vanobbergen

Inzagerecht in de scriptie

Ondergetekende, Rocky Zutterman, geeft hierbij toelating aan derden, niet behorend tot de examencommissie, om zijn proefschrift in te zien. Deze toelating geeft aan derden tevens het recht om delen uit de scriptie te reproduceren of te citeren, mits correcte bronvermelding.

18/05/2009

Universiteit Gent
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Vakgroep Sociale Agogiek
Academiejaar 2008 - 2009

Welke ouder is een goede schoolouder?

Intergenerationeel onderzoek naar de beleving van de relatie ouderschap en school.

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie sociale agogiek.

Promotor: Prof. Dr. Geert Van Hove
Copromotor: Dr. Bruno Vanobbergen
Voorgelegd door Rocky Zutterman

‘Met name knikte hij instemmend toen ik zei dat ik in mijn hoofd allerlei reconstructies had gemaakt, dat de dingen daardoor echter niet duidelijker, maar juist raadselachtiger waren geworden. Hoe meer beelden uit het verleden ik verzamel, hoe onwaarschijnlijker ik het vind dat het verleden zich op die manier zou hebben afgespeeld, want niets ervan is normaal te noemen, het meeste is belachelijk en als het niet belachelijk is, dan is het ontstellend.’

W.G. Sebald

Voorwoord

"Weet je wat zo raar is van vaders en moeders? Al is hun eigen kind het walgelijkste mormel dat je je voor kunt stellen, zij blijven er van overtuigd dat hij of zij fantastisch is.

Ach, dat geeft helemaal niet. Zo zijn die dingen nu eenmaal. Pas wanneer die ouders ons beginnen te vertellen hoe briljant hun afgrijselijke spruit is, roepen wij: 'Haal een bakje. Ik moet overgeven!'

Schooljuffrouwen en meesters hebben veel te lijden onder dit soort lariekoek van trotse ouders. Maar zij zetten ze dat meestal wel weer betaald wanneer het tijd is voor het rapport. Als ik een onderwijzer was zou ik een paar heel gemene opmerkingen bedenken voor de kinderen van zulke liefhebbende ouders. 'Uw zoon Maximiliaan,' zou ik schrijven, 'is een volslagen onbenul. Ik hoop dat u een eigen zaak hebt waar u hem een baantje kunt bezorgen als hij van school komt, want u kunt er donder op zeggen dat hij nergens aan de slag komt.' Of als ik die dag in een dichterlijke bui was zou ik misschien schrijven: 'Het is een merkwaardig feit dat bij sprinkhanen de gehoororganen aan weerszijden van de buik zitten. Te oordelen naar wat uw dochter Vanessa de afgelopen maanden heeft opgestoken, bezit zij in het geheel geen gehoororganen.' Ik zou zelfs nog dieper in de biologie duiken en schrijven: 'De cicade scharrelt zes jaar als larve onder de grond en leeft niet meer dan zes dagen in de vrije lucht en de zonneschijn. Uw zoon Frederik heeft zes jaar als larve rondgescharreld op deze school en we zitten nog steeds te wachten tot hij zich zal ontpoppen.' Een bijzonder irritant meisje zou mij misschien prikkelen tot: 'Fiona heeft de ijzige schoonheid van een ijsberg, maar in tegenstelling tot de ijsberg zit bij haar helemaal niets onder de oppervlakte.' Ik denk dat ik het best leuk zou vinden de rapporten te schrijven van de monsters in mijn klas. Maar genoeg hierover. We moeten verder.

Zo nu en dan kom je ouders tegen die het tegenovergestelde standpunt innemen, die zich totaal niet interesseren voor hun kinderen. Deze zijn natuurlijk veel erger dan trotse ouders."

(Roald Dahl – Matilda (1988), (p. 7-8-9))

Wat er zo plezierig was aan mijn thesis? Ik mocht luisteren naar mensen. Negentien uitgesponnen verhalen van bijzondere mensen. Allen waren ze ouder, ouders die soms zomaar wat vertelden, en op andere ogenblikken hun woorden heel bewust afwogen. Ouders die me vertelden waarom ze hun plekje in het schoolleven van hun kind warm hielden, wat ze deden en waarom. Dat leverde verhalen op net zo hilarisch als onze heer Roald Dahl uit zijn pen wist te persen, maar evenzeer een schat aan woorden en inzichten, waarvan ik zeker ben dat ik ze niet allemaal heb weten open te breken. Maar dat is niet zo erg. Ik heb mijn best gedaan.

Voor mijn licentiaatverhandeling mocht ik een jaartje extra uittrekken en de zo vrijgekomen uren delen met een eerste betaalde job.

Er kwamen 430 pagina's interviews bij kijken, menig uren op de trein, een plooifietsje dat me door het zuiden van West-Vlaanderen loodste, en heel veel boeken en artikels. Lezen, schrijven, herlezen, herschrijven. Soms had ik het geluk dat er een bakje leut en enkele muziekjes bij kwamen kijken als het avondrood reeds enkele uren onvindbaar was. Andere keren was het bikkelhard afzien. Dit moet ik schrijven, dat ben ik de student in me verplicht. Net als elke zelfverklaarde student schrijf ik in mijn voorwoord dat het zwelgen en zwoegen geweest is. En nog steeds als iedereen heb ik het in mijn voorwoord ook over die maar. Maar, ik heb overleefd!

Daar ben ik heel wat mensen dankbaar voor. Mijn vrienden die goed konden doen alsof ze interessant vonden waar ik naar toe werkte, enkele klasgenootjes, een vriendin die wel wat kan tekenen, prof. Dr. Bruno De Wever die mijn vragen betreffende mondelinge geschiedenis beantwoordde, oudjes die meer dan hun spaargeld ter beschikking stelden, een vriendin die ik niet snel zal inwisselen, een promotor die zonder zeer sterk aanwezig te zijn toch heel motiverend was en een copromotor die naast doctor in het motiveren ook inhoudelijk zeer hulpvaardig was. Tot slot wil ik heel hard de mensen bedanken die mijn onderzoek mogelijk maakten. Zonder jullie woorden was dit nooit mogelijk geweest. Ik dank jullie allemaal.

Inhoudsopgave

Voorwoord 1

Inhoudsopgave 3

Inleidende woorden 5

Theoretische onderbouwing 6

1 Een begin 6
.1.1 Geschiedenis: bron en methode 7
.1.2 Postmoderne lezing van de pedagogische historiografie 8
.1.3 History of education en the new cultural history of education! 8
.1.4 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek? 11
2 Op safari door het land van gisteren 12
.2.1 Verschoolsing van het leven 12
.2.2 Verschoolsing exemplarisch voor een toegenomen pedagogisering 16
.2.3 Een korte geschiedenis over de relatie tussen ouders en scholen 18
.2.4 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek? 21
3 Ouderbetrokkenheid 23
.3.1 Ouders en scholen 23
.3.2 Waarom werk maken van ouderbetrokkenheid? 23
.3.3 Ouderbetrokkenheid omschrijven 26
.3.4 Van welke invloed zijn deze verschillende vormen van ouderbetrokkenheid? 27
.3.5 Ouderrollen op school 28
.3.6 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek? 29

Onderzoek 31

1 Onderzoeksvragen 31
2 Onderzoeksopzet en methode 33
.2.1 Onderzoeksmethode: Belevingsonderzoek en mondelinge bronnen 33
.2.2 Intergenerationeel onderzoek 40
.2.3 Onderzoeksopzet 40
3 Selectieproces om tot de respondenten te komen 44
4 Het verzamelen van verhalen 47
5 Betrouwbaarheid & validiteit van de data en conclusies 49
.5.1 Betrouwbaarheid 49
.5.2 Validiteit 49

Onderzoeksbevindingen 51

1 Grootoudergesprekken 51
.1.1 Thuis en school: twee gescheiden werelden? 52
.1.2 Thuis? 55
.1.3 Op school? 58
.1.4 De goede schoolouder 62
2 Oudergesprekken 73
.2.1 Thuis en school: twee gescheiden werelden? 73
.2.2 Thuis? 78
.2.3 Op school? 82
.2.4 De goede schoolouder 94

Conclusie **104**
1 Methodologische conclusie 104
2 Inhoudelijke conclusie 106
3 Verder onderzoek 109

Nawoord **112**

Bibliografie **113**

Bijlagen **120**
.1.1 Brief Ouders *120*
.1.2 Identificatiefiche respondenten *120*
.1.3 Vragenlijsten ouders & grootouders *120*
.1.4 Transcripties, opnames & logboek *120*
.1.5 West-Vloams voe behinners *120*

Inleidende woorden

Een hele tijd terug trok ik naar Kortrijk en ging aan de slag bij het onderwijsopbouwwerk voor mijn stage. Die stage wees me eens te meer op de twijfel die ik na mijn tweede jaar aan de universiteit had gekend. Ik had nooit echt kunnen kiezen voor sociale agogiek of onderwijskunde. Op mijn stageplek werkte ik rond ouderbetrokkenheid in het schoolleven van kinderen. Ik interviewde 'professionals' die op de één of andere manier iets te vertellen hadden over ouderbetrokkenheid. In een tweede deel van die stage interviewde ik een veertiental kinderen. Ik vroeg hen hoe zij dachten over ouderbetrokkenheid. Uit de interviews met de professionals was gebleken dat zij het belang van ouderbetrokkenheid zeer sterk koppelden aan de (vermeende) voordelen die dit teweegbracht voor de kinderen. In een derde fase, en die had ik voorbehouden voor mijn thesis, wilde ik me verwonderen over de verhalen van ouders zelf. Uiteindelijk staan zij centraal in deze thematiek. Het was me een enorme verrijking om die verschillende oogpunten aan bod te laten komen. Er zijn veel actoren die allemaal hun belangen hebben bij ouderbetrokkenheid, zijn het nu ouders, hun kinderen, het beleid, of wetenschappers. Er zijn heel wat stemmen, en ik wilde er zoveel mogelijk horen.

In het eerste deel van dit huzarenstukje serveer ik een literatuurstudie die een inleiding moet bieden op de thema's die mijn probleemstelling omkaderen. Een eerste thema is de aandacht voor het historische in sociaal werk alsook de nadruk op macrohistorisch onderzoek. Een tweede thema is de toegenomen en toenemende verschoolsing en pedagogisering van het leven, wat duidelijker maakt waarom het de moeite loont de vraag *'Welke ouder is een goede schoolouder?'* in een intergenerationeel perspectief te plaatsen. Een derde thema is wat precies allemaal onder ouderbetrokkenheid kan worden verstaan. In het tweede deel van deze thesis wordt het gevoerde onderzoek uiteengezet. Na een beschrijving van de onderzoeksvraag, krijgen de onderzoeksmethoden en het onderzoeksopzet alle aandacht. Het derde deel handelt over de onderzoeksresultaten die gekoppeld worden aan de literatuurstudie. Tot slot volgt er een discussie- en reflectiemoment. Een aantal vragen staan daarbij centraal. Wat kan dit intergenerationeel onderzoek ons leren over de vormgeving aan het abstracte begrip ouderbetrokkenheid? Welke intenties kunnen worden blootgelegd, welke doelen onderscheiden, wat zijn vooronderstellingen, op wat zijn deze gebaseerd en hoe bepalend is de tijdscontext voor het individueel en collectief omschrijven van een goede schoolouder?

Theoretische onderbouwing

1 Een begin

"Het is een feit dat het wereldbeeld dat op zeker moment het meest algemeen verbreid is onder de leden van een samenleving, bepalend is voor de economie, de politiek, de zeden en gewoonten."

(Michel Houellebecq – 1999 (p.7))

Sociaal werk is ingebed in de sociale en culturele condities waaraan het zelf ook vorm geeft. Zo verschuift het accent van een doel-middelrelatie naar een verantwoordingsrelatie. Een nood aan verantwoording waarom op een specifiek moment in de tijd ten aanzien van een zekere situatie op die welbepaalde wijze tussengekomen wordt (De Bie, 2001). De verwetenschappelijking en professionalisering van het beroep van sociaal werkers vergt dan ook dat de professionele deskundigheid (of 'technische' professionaliteit) gepaard gaat met een kritische reflectie over het sociaal werk als mede-actor in de probleemsituaties waarvoor het ingezet wordt. In dit verband hanteert men wel eens de 'catchy phrase': "Doen we de dingen goed en doen we de goede dingen?" Dit laatste wordt aangeduid als een 'normatieve' of 'reflectieve' professionaliteit[1]. Die 'reflectieve' professionaliteit houdt onder meer in dat sociaal handelen historisch begrepen moet worden. Ons handelen vandaag verwijst naar het verleden en is gericht op de toekomst (De Bie, 2001).

Voor het historische is er ondanks het wezenlijke belang ervan in sociaal werk weinig aandacht, stellen Fisher en Dybicz[2]. Ondanks, omdat de ontwikkeling van een reflectieve professionaliteit berust op inzicht in de cultuurpatronen en theorieën die de geschiedenis van het sociaal werk tot op vandaag dragen. In dat verband stellen ze dat sociaal werkers zelden geschiedenis als een methode van onderzoek en evaluatie leren hanteren (Fauri, 1988, in Fisher & Dybicz, 1999), maar daarentegen wel vertrouwd zijn met geschiedenis als kennisbron. Historische aandacht is volgens hen meestal aandacht ter legitimering van de noodzakelijkheid aan sociaal werk(ers). *"While most historical research done in social work dissertations has been "top-down" and supportive of the profession – what historians call "institutional" and "contributionist" history – they have helped define the profession of social work and the field of social welfare."* (Fisher & Dybicz, 1999, pp. 114).

1 Zelfevaluatierapport Sociale Agogiek maart 2008

2 Hiervoor baseren ze zich op een studie die ze zelf uitvoerden naar het aantal doctoraatsverhandelingen sociaal werk waarbij historisch onderzoek de boventoon voert.

.1.1 Geschiedenis: bron en methode...

In de omgang met het verleden schuilt een groot gevaar. We moeten ons afvragen of we wel in staat zijn om het verleden echt te kennen. Postmoderne theoretici menen dat dit onmogelijk is, vermits we geen rechtstreekse toegang hebben tot dat verleden. Het verleden dat de historicus ons presenteert is dan geen objectieve reconstructie maar een subjectieve constructie, één (van de mogelijke) interpretaties van het verleden in het licht van een bepaalde onderzoeksvraag (Henkens & Catteeuw, 2003). Ruimer opgevat dient alle kennis – ook de exact wetenschappelijke –als een conversatie (en niet als een overeenstemming) tussen kennis en werkelijkheid worden gezien, poneert Richard Rorty, pionier van de 'linguistic turn'. Kennis veronderstelt de taal waarin ze wordt geformuleerd. Sinds de linguïstische wending weten we dat taal de werkelijkheid niet kan weerspiegelen en dat de betekenis van teksten varieert naargelang de tijd waarin ze gelezen wordt. Vandaar de epistemologische noodzaak van interpretatie en van interpretatieve vaardigheden (wat traditioneel de hermeneutiek wordt genoemd). Binnen het bestek van de eigen tijd, kan een vervlogen cultuur alleen maar begrepen worden door er een gesprek mee aan te knopen: door er (via teksten) ervaringen mee op te doen en er nieuwe begrippen voor te ontwikkelen. Pas in zo een dialoog zullen we het verleden geleidelijk aan kunnen 'be-grijpen', wat noodzakelijkerwijze ook een verandering van onze eigen categorieën en standpunten veronderstelt (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2005).

Bronnen geven nooit de ene, volledige historische werkelijkheid weer, maar bieden slechts een fragmentarische blik. Zij verstrekken bovendien vaak een subjectief of een beperkt beeld. Als historisch onderzoeker kun je fouten maken in heuristiek (bvb. door bronnenmateriaal éénzijdig te selecteren) en/of historische methode (bvb. door de gevonden bronnen verkeerd te interpreteren). Bovendien is het vaak onmogelijk om alle beschikbare bronnen te bestuderen, gewoonweg omdat er doorgaans te veel zijn. Het verhaal dat de onderzoeker brengt is in belangrijke mate een product van zijn ganse persoonlijkheid, en is geschreven met een bepaald doelpubliek voor ogen. De historicus[3] wordt steeds beïnvloed door zijn milieu, tijd, confessionele en politieke overtuiging, nationaliteit, leeftijd, geslacht, enzovoort... (Henkens & Verheyen, 2001). Marc Depaepe (2004) stelt (pp.14): *"De sterveling is geen bovenhistorisch archimedisch punt gegund."* Daarmee is echter niet gezegd dat het schrijven van geschiedenis onmogelijk is. De studie van het (historisch) pedagogisch handelen is niet vrij van deze aandachtspunten, waardoor ook hier een 'postmoderne lezing van' onstaat.

[3] Grosvenor, Lawn & Rousmaniere (1999) stellen in dit verband dat we als historici in een machtspositie en een positie van reflexiviteit verkeren.

.1.2 Postmoderne lezing van de pedagogische historiografie

We spreken over een pedagogische historiografie of geschiedschrijving en niet over historische pedagogiek om de bekommernis om de historiciteit (en dus relativiteit) van die ontwikkelingen aan te tonen. Umberto Eco (1990, in Depaepe, Simon & Van Gorp, 2005) stelt dat als we niet in staat zijn de relativiteit van de categorieën die wij gebruiken in te zien, we het gevaar lopen niets te winnen, en alles te verliezen. Onze waarneming van de 'werkelijkheid' gebeurt letterlijk vanuit een bepaald biologisch, historisch, maatschappelijk, cultureel, ideologisch 'oogpunt' terwijl het kennen van (en dus ook het denken, spreken en schrijven over) die 'werkelijkheid' hoe dan ook plaatsgrijpt via de reductionistische insnijding van het concrete woord. Kennis (over het verleden) komt tot stand via (tijdgebonden) talige begrippen (waarvan de betekenisinhouden voortdurend in functie van het heden mee veranderen)[4]. De *new cultural history of education* valt te typeren als een postmoderne lezing van de pedagogische historiografie. In plaats van tot een naïeve omgang met teksten (als doorzichtige ramen op het verleden[5]), roepen *new cultural historians of education* op tot aandacht voor 'tekstuele stiltes' en 'blinde vlekken' (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2005).

.1.3 History of education en the new cultural history of education!

"...it is difficult to believe that historians have made almost no attempt to reconstruct the classroom, the culture of the classroom, the social relations of the classroom."

(Silver, 1992, pp. 105)

Aan de pedagogische realiteit op het microniveau wordt al te gemakkelijk voorbij gegaan (Grosvenor, 1999)[6]. De druk van de historisch-pedagogische onderzoekstraditie, waarbij de geschiedenis van het curriculum de toon voert, én de methodologische problemen eigen aan de pedagogische realiteitsgeschiedenis, maakten lange tijd het klaslokaal tot een zwarte doos[7] van de opvoedingsgeschiedenis. Deze blinde vlek werd een schitterend gebrek eens ontdekt.

---

4 Immers, in de mate dat het menselijk handelen zijn zin ontleent aan de totaliteit van de culturele context waartoe het behoort, kan het niet worden gevat door het in een andere, hedendaagse context te zetten. Dat zou op zijn minst getuigen van een moeilijk te verantwoorden 'etnocentrisme'.

5 Marc Reynebeau stelt in deze lijn in zijn inleiding van *De eeuw van België*: *"Dé waarheid over de geschiedenis bestaat niet. Een boeiende, veelzijdige en kritische kijk echter wel."*

6 Zo schrijven ook Marc Depaepe en Frank Simon in *Is there any place for the History of "Education" in the "History" of Education? A plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools* dat de *history of schooling* zich voornamelijk toespitst op het macro- en mesoniveau. Het microniveau blijft ongemoeid, waardoor er vaagheid blijft bestaan over wat er nu daadwerkelijk gebeurde op school.

7 Grosvenor (1999) spreekt over 'silences', Depaepe (1997) over het 'ontmythologiseren' en 'ontluisteren van grote verhalen' (waarbij die grote verhalen kaderen in het modernistische vooruitgangsgeloof).

Een nieuwe blik op de werkelijkheid kreeg met de *classroom history* voet aan de grond, waarbij in tegenstelling tot *curriculum history* gevolg zou worden gegeven aan de vraag om historische pedagogiek meer van 'binnenuit' te laten gebeuren, minder gestuurd door externe conceptualiseringen[8].

Er wordt in de literatuur gesproken over een zogenaamde *new history of education* die zoals Novoa (1992, pp. 5) stelt gekenmerkt wordt door zes tendensen: "*Des structures aux acteurs; du système aux écoles; de l'externalité à l'internalité; des idées aux discours; des faits aux politiques; du national au local/global.*" Deze tendensen maken dat vooreerst de beleving, het subject, de herinnering, mondelinge geschiedenis (opnieuw?) op de voorgrond treden. Daarnaast worden scholen onderwerp van onderzoek, eerder dan de systemen. Ten derde is er een verschuiving van het externe naar het interne, waarbij men de schoolcultuur tracht te reconstrueren met aandacht voor de culturele context en de bepaaldheid in de tijd. Ook het verschil tussen opvoedingsdoelen en –resultaten wordt erkend. Voorheen bestudeerde men voornamelijk de 'grote' pedagogen en hun ideeën, terwijl nu ook het discours voorwerp van studie wordt[9]. Deze vallen immers niet noodzakelijk samen, meer nog, de twee kunnen zelfs haaks op elkaar staan[10]. De productie, wording, verspreiding en aanvaarding van vertogen wordt zeer belangrijk. We moeten dus vooral verbanden proberen te onderzoeken van het onderwijs met de maatschappij, de sociale en culturele betekenis van pedagogisch – didactisch gedrag en gebruiken te achterhalen, en niet zozeer de diepe overtuigingen die ze begeleiden (Depaepe et al, 1999). In het verlengde daarvan kan de wending naar het politieke verklaard worden. Niet zozeer de feiten op zich, wel de feiten in relatie met macht en maatschappij worden onderwerp van onderzoek. Geschiedenis van menselijke kennis en wetenschap komt voor Foucault in ruime mate neer op het ontrafelen van die vaak verborgen machtsmechanismen. Hij spreekt over een 'geduldige constructie van vertogen over vertogen' (Depaepe, 2004). Dit maakt dat ze voor de rest van de tijd weer aan nieuwe vertogen en mogelijke transformaties wordt blootgesteld. Tot slot een zesde tendens. Men komt meer en meer op het lokaal of net

---

8 Tenorth (in Cohen en Depaepe) spreekt in dit verband over de afhankelijkheid van de historische pedagogiek van conceptualisaties van buitenaf, waardoor de verregaande en verdergaande pedagogiseringsparadox niet kan verklaard worden.

9 Ulla Johansson (1999) schrijft in *Silences & Images: The Social History of the Classrooms* (pp. 49-50): *"The classrooms in the past were totally silenced with no human beings appearing in research reports, except for influential politicians and great thinkers, mostly men, who were seen to have had a crucial impact on educational reform. Thus, intentions, motives, and school policy were implicitly synonymous with school 'reality'."* Verder geeft ze ook mee dat: *"Human beings were completely absent in the sociology of education. Structures operated seemingly regardless of human thoughts, feelings, hopes and fears. Critical voices drew attention to the fact that structures ultimately were supported by people, and that structural theories left much unexplained, such as how education reproduces ideology, culture, social class, or labour power. What mechanisms are operating, and what role do teachers and pupils play in the process of reproduction? In order to find answers to such questions, the researcher has to collect information on what goes on in the classroom and, as for a historical study, is obliged to try to break the silences of the classroom of the past."*

10 Zo kon het katholiek onderwijs te Vlaanderen, in het leven geroepen om de religieuze 'macht' te behouden, niet vermijden dat de secularisering zich in de 20ste eeuw heeft doorgezet (Depaepe, Dams, De Vroede, Eggermont, Lauwers, Simon, Vandenberghe & Verhoeven,1999).

het internationaal niveau uit voor vergelijkend historisch pedagogisch onderzoek, in plaats van op het nationale.

Om de historische pedagogiek meer van 'binnenuit' te benaderen voelt men zich onwillekeurig aangetrokken tot het kwalitatief – onderwijskundig onderzoek naar de interactie in de klas (Depaepe et al, 1999). Zoals bij elke geschiedenis van de menselijke relatiepatronen wordt men bij de pedagogische realiteitsgeschiedenis constant geconfronteerd met bronnenmateriaal dat niet rechtstreeks informeert over hetgeen zich daadwerkelijk heeft afgespeeld. Voor de studie van vervlogen opvoedingsrelaties is men onder meer aangewezen op getuigenissen in dagboeken, brieven, romans en biografieën; evenals op artefacten zoals klas- en schoolfoto's, schriften, examens, lesvoorbereidingen, inspectie- en visitatieverslagen, schoolprospectussen en –reglementen, artikels in pedagogische periodieken, oud-leerlingenbladen en schoolkranten[11], ... (Depaepe, 2004). Uiterst bruikbaar zijn tevens de hoeveelheid schoolgeschiedenissen die de laatste decennia verschenen zijn[12].

Voor deze benadering is het interdisciplinaire karakter van het onderzoek kenmerkend. Men gaat op zoek naar raakvlakken tussen geschiedenis, sociologie, bepaalde methoden van onderzoek,... om de werkelijkheid 'eerlijker' te benaderen[13]. Daarbij is, zoals eerder door Novoa gesteld, belangrijk om niet zozeer de grote ideeën van een bepaalde tijdsperiode te kennen, te 'inventariseren' zo je wil, maar net de relatie tussen kennis, macht en sociale verandering in kaart te brengen. Door het verleden te bestuderen wordt betracht het 'alledaagse' leven zoals we dat vandaag kennen te begrijpen. Op die manier ontstaat de ruimte om de relativiteit van ons denken en handelen in te zien en onderliggende machtsstructuren en veronderstellingen aan de oppervlakte te laten opborrelen.

---

11 Het Schoolmuseum te Ieper speelt hierop in door vroegere klasjes te tonen, maar ook via het beheer van een pedagogisch documentatiecentrum waarin alle mogelijke objecten, handboeken, tijdschriften, wandplaten, foto's, diploma's en didactisch materiaal worden verzameld. Zo kun je een idee krijgen van hoe het er vroeger aan toe ging in ons (lager) onderwijs (Roelstraete, 2006).

12 Zie bijvoorbeeld *Met lei en griffel: Ruim 200 jaar onderwijs in Sint-Eloois-Winkel* van de hand van Dr. R.Carton (1992). Ter ere van het honderdjarig bestaan van het Heilig-Hart Instituut Annuntiaten Heverlee verscheen in 1994: *100 jaar Heilig – Hartinstituut Annuntiaten Heverlee: geschiedenis van een school en een congregatie* door Ria Christens. Ook Frans Hollevoet (1991) zette zich aan een schoolgeschiedenis, maar dan van meerdere scholen binnen eenzelfde dorp: *Van griffel tot kroontjespen. Het schoolverleden van Markegem.* In 1993 verscheen *'t Fort 150 jaar. Geschiedkundig overzicht 1843 – 1993 Onze-Lieve-Vrouw Ter Engelen Kortrijk*, verwerkelijkt door Amaat Verschave. Dit lijstje zou makkelijk verder aangedikt kunnen worden.

13 In *De pedagogisering achterna* halen de auteurs Nietzsche aan, die in 1887, lang voor er sprake was van postmodernisme in de geschiedschrijving of filosofie, de aandacht vestigde op het perspectivistische van onze waarneming: *"Er is alleen maar een perspectivistisch 'kennen'; en hoe meer affecten we betreffende een zaak laten meespreken, hoe meer ogen, verschillende ogen, we voor dezelfde zaak weten te gebruiken, des te volledi ger zal ons 'begrip' van deze zaak, onze 'objectiviteit' zijn."* (Depaepe, 2004, pp. 13)

.1.4 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek?

Met deze 'nieuwe' traditie van historisch pedagogische geschiedschrijving heb ik onderdak gevonden voor mijn onderzoeksthema, de beleving van het schools ouderschap door ouders en grootouders zelf. De individuele beleving staat centraal, waardoor de dagdagelijkse onderwijs- en opvoedingswerkelijkheid helemaal anders benaderd wordt, namelijk op het microniveau met specifieke aandacht voor 'tekstuele stiltes' en 'blinde vlekken'. Er wordt getracht aan de hand van de verhalen van ouders en grootouders uit het zuiden van West-Vlaanderen de schoolcultuur te reconstrueren met aandacht voor de culturele context en de bepaaldheid in de tijd.

Via die verhalen probeer ik de rol die ouders in het schoolse leven opnamen/opnemen te (re)construeren, voor wat betreft ouderbetrokkenheid en -participatie. De vragen hoe en waarom de invulling van het schools ouderschap verandert vormen de leidraad doorheen mijn verhaal. Welke (de)constructies van vertogen laten zich in deze zien via een intergenerationele vergelijking tussen ouders en grootouders van lagere schoolkinderen vandaag?

Ik haalde aan dat sociaal werkers zelden geschiedenis als een methode van onderzoek en evaluatie leren hanteren, maar daarentegen wel vertrouwd zijn met geschiedenis als kennisbron. Binnen het bestek van de eigen tijd, kon een vervlogen cultuur slechts begrepen worden door er mee in dialoog te gaan. Dit doel, discours en politiek een klankkast geven via het microniveau, staat voor ogen in mijn onderzoeksopzet. Het is immers niet zozeer verdienstelijk om de grote ideeën van een bepaalde tijdsperiode te 'inventariseren', maar net de relatie tussen kennis, macht en sociale verandering in kaart te brengen. Op die manier wordt het mogelijk het 'alledaagse' leven te begrijpen.

2 Op safari door het land van gisteren

Het is belangrijk om een korte schets te geven waar die 'kleine' mensen, die deel uitmaken van mijn onderzoek, gesitueerd worden in de grote wereld[14]. De verdeling van de opvoedende en onderwijzende taken tussen ouders en het onderwijs en algemener het belang van de school binnen een samenleving wordt beïnvloed door verschillende factoren. Heel ruim vallen hieronder de sociale, culturele, economische, wetenschappelijke, politieke en maatschappelijke context van een bepaalde tijd. Eventuele spanningen tussen ouders en de school dienen dan ook begrepen te worden binnen dit kader, en mogen niet louter gezien worden als problemen ten gevolge van individuele verschillen. Wat als (ab)normaal, (on)wenselijk of (on)gepast wordt beschouwd, is niet tijdloos. In wat volgt probeer ik een schets te geven van een aantal belangrijke tendensen van de voorbije eeuw die van invloed zijn (geweest) op het schoolouderschap vandaag. Het is en blijft uiteraard een kunstmatig aangelegde verzameling gegevens, die verre van volledig is (en nooit volledig kan zijn), maar ze helpt bij de vraag naar factoren die bepalend zijn (geweest) voor de constructie van de schoolse ouderbetrokkenheid en –participatie invulling van vandaag. In een eerste deel ga ik dieper in op een aantal algemenere tendensen die in verband kunnen worden gebracht met de verschoolsing van het leven, daarna spits ik wat meer toe op de relatie tussen ouders en scholen de voorbije eeuw.

.2.1 Verschoolsing van het leven

Schoollopen is lang niet van alle tijden. Nog geen eeuw geleden werd de leerplichtwet ingevoerd. Op 19 mei 1914 werd de leerplichtwet officieel gemaakt waardoor alle kinderen acht schooljaren verplicht zouden doorlopen. Een kind werd leerplichtig vanaf zes jaar en bleef dat tot zijn[15] veertiende[16]. Het zevende en achtste studiejaar vormden

---

14 Zoals Louis Paul Boon sprak over Daens, toen nog een boek in wording, aangehaald door Gita Deneckere in *Inleiding tot de lokale geschiedenis van de 19de en 20ste eeuw* (pp. 269): "*Ik zou volstrekt historisch willen werken en die hele sociale strijd willen weergeven met al zijn kleinigheden. Al die kleine mensjes, met hun kleine belangetjes, die nooit een grote lijn gezien hebben."* Paul Thompson omschreef dit mooi als: "*A man will talk of the Second World War, not in terms of Rommel or Montgomery or Eisenhower, but in a way which everyone who served under those generals would understand. And poverty in the Thirties to a woman with six children would not be in terms of coalition governments and social legislation and trade union demands, but soup-kitchens, shoes for the family, the memory of a day's outing to the seaside – the common body of daily life."* (pp. 158, Voice of The Past, 1998)

15 Voor het lezersgemak wordt enkel het mannelijk verwijswoord hij of zijn gebruikt, waar in feite hij/zij of zijn/haar wordt bedoeld.

16 Johan Roelstraete (2006) schrijft in *Je stamboom, je familiegeschiedenis* dat hij in het schooljaar 1953-1954 een zevende, voorbereidende jaar, volgde. Dit was verplicht voor de jongens die een middelbare studie wilden volgen. Zijn grootvader Aimé (geboren in 1891) zat tot zijn elfde jaar in de gemeenteschool van Lauwe, maar moest dan, zoals de meeste jongens in het dorp, meehelpen om de kost te verdienen. De lagere school was voor de meesten het eindstation.

de vierde graad van het lager onderwijs, wat officieel bleef bestaan tot in de jaren 1970[17] (Van Gompel, 2006). Deze leerplichtwet luidde een belangrijke stap voorwaarts in van de verschoolsing van de opvoeding (Snik, 2007) en het onderwijs. Men probeerde via aangepaste moralisering (schoolsparen, schoolmutualiteiten, huishoudkunde, gymnastiek, gezondheidsleer,...) de lagere school vorm te geven als 'school voor het leven' (Depaepe, 1999).

De invoering van de leerplicht stootte op heel wat weerstand. Vooral op het platteland konden ouders moeilijk aanvaarden dat ze hun kroost, heel wat helpende handen, dagelijks naar school moesten sturen tot hun 14de verjaardag[18]. De extra centen die de kinderen binnenbrachten door uit werken te gaan waren voor heel veel gezinnen meer dan noodzakelijk. Het zou duren tot in de late jaren 1930 vooraleer ouders zich met de leerplicht konden verzoenen. De kinderbijslag die het verlies gedeeltelijk compenseerde, zal hier wel voor iets tussen gezeten hebben (Van Gompel, 2006).

Mijn onderzoek[19] 'start' in de jaren zestig. Het zijn de gouden jaren, het is een tijd van emancipatie van de vrouw, wijzigende gezinsstructuren, geloof in de ongebreidelde vooruitgang, er is een stijging van de (materiële) welvaart[20] voor grote delen van de bevolking, ... De afbraak van het autoritaire opvoedingsmodel wordt ingeluid en men proclameert – althans in theorie – de doorbraak van het emancipatorische opvoedingsmodel, beter bekend als het model van de onderhandelingshuishouding. Ook is de ontwikkelingspsychologie reeds enkele decennia het groeiproces van het kind aan het 'onttoveren' (een term van Max Weber, 1924) waardoor de 'natuurlijke' ontwikkeling van het kind steeds meer kenbaar wordt. Normaal en abnormaal worden makkelijker omschrijfbaar. Zo kunnen – en moeten - ouders de ontwikkeling van hun kind 'beter' begeleiden. Micha De Winter (1986) heeft het over de 'helping-mode' waarbij ouders door de populaire psychologie geacht worden hun kind te ondersteunen in zijn ontwikkeling.

---

17 Ook al bleef het 7de en 8ste studiejaar officieel bestaan tot in de jaren 1970, op een aantal plaatsen werd er meer dan een decennium eerder van afgezien. Frans Hollevoet voltooide in 1991 een studie van het Markegemse schoolleven en daarin valt te lezen dat het 8ste leerjaar wegviel in 1955 en in 1961 het 7de er definitief verdween.

18 De leerplicht valt dan wel niet samen met de schoolplicht, vrijwel alle kinderen gaan 'gewoon' naar school om tegemoet te komen aan de leerplicht.

19 De meeste ouders in mijn onderzoek zijn eind de jaren 1960 geboren. Zie daarvoor de identificatiefiches. Het is interessant wat verder in de tijd terug te gaan, om de wereld van de ouders én van de grootouders te leren kennen, zodat er een eerlijkere vergelijking van schoolse betrokkenheid en –participatie mogelijk wordt.

20 Tussen 1947 en 1950 steeg de koopkracht met 15 procent. Vanaf dat moment zou de koopkracht, zij het niet zo buitensporig als in de voorgaande periode, noch met een constant ritme tot rond 1980 blijven stijgen. Deze toegenomen financiële mogelijkheden leidden tot opmerkelijke verschuivingen in de gezinsbudgetten (Reynebeau, 1999).

De verwetenschappelijking treft niet alleen de rol die ouders spelen in het leven van een kind, maar evenzeer de pedagogiek als wetenschap en de professionalisering van de leerkracht. De toegenomen kennis moet leiden tot meer deskundigheid in het onderwijs. Bijscholing en permanente vorming zijn daarbij belangrijke hulpmiddelen. Dit impliceert dat de onderwijsgevende in het vizier komt, en zo "van zijn verhoogje afdaalt". Althans, zo is de perceptie. Onderwijzers voelen zich steeds vaker ondergewaardeerd[21]. Ze durven al eens een historisch referentiepunt hanteren van de op een voetstuk geplaatste schoolmeester, die naast de pastoor, de dokter en de notaris, tot de notabelen van het dorp behoorde. Ze leven met een beeld van de verheerlijkte dorpsonderwijzer, de wijze raadgever, de briefschrijver van de kleine man, de raadgever van de boeren, de bezieler – secretaris – penningmeester van tal van verenigingen, de beoefenaar van talloze bijberoepen, de vaderfiguur die door iedereen met achting werd begroet[22]. Maar waren de onderwijzers destijds wel notabelen? Wat was in die tijd, in die samenleving, de echte plaats van de onderwijzer(es)? Wie waren die meesters voor wie kinderen schichtig naar de overkant van de straat glipten als ze elkaar toevallig kruisten (Van Gompel, 2006)?

Nog in de jaren 1960 neemt het belang van het middelbaar onderwijs aanzienlijk toe. Zo krijgt de lagere school een andere betekenis. Het kind wordt in de lagere school – en dat is een nieuw gegeven – rijp gemaakt voor het middelbaar onderwijs. Het lager onderwijs heeft niet langer een eigen finaliteit, maar verkrijgt de functie van de voorbereiding op het middelbaar onderwijs. De lagere school raakt 'gevangen' tussen enerzijds de kleuterschool – thuishaven van spel en vrijheid – en anderzijds de middelbare school – synoniem voor ernstig werk en systematisch vakonderricht (Depaepe et al, 1999). Het belang van het middelbaar onderwijs vloeit voort uit de economische transformatie van ons land. De expansie en vooral de groei van de tertiaire sector drijven de vraag naar beter geschoolde werknemers de hoogte in. Hoewel het langs de ene kant verdienstelijk is voor een arbeider om in de late jaren '50 een vrouw te hebben die aan de haard kan zitten en zich enkel met het huishouden en de kinderen dient bezig te houden, doet er zich door het toegenomen belang van de tertiaire sector ook een omgekeerde wending voor. De groeiende tertiaire sector biedt steeds meer arbeidskansen aan vrouwen, die als

---

21 Dani Van Gompel, auteur van *Tien op tien en een kus van de juffrouw: De lagere school in Vlaanderen, vroeger en nu*, is een oud-directeur en leraar. Hij spreekt dan ook zeker vanuit een eigen buikgevoel als hij stelt dat onderwijzers en onderwijzeressen, hoewel ze lesgeven en kinderen opleiden tot volwaardige leden van de samenleving en dit een moeilijke en veeleisende taak is, dit beroep niet echt volgens zijn belang bezoldigd wordt. De auteur spreekt over het uitbetalen van hongerlonen. Inzake de waardering voor het onderwijzerschap is de discussie over de vervrouwelijking van het leerkrachtenkorps een zeer interessante. Opvallend is dat bij het begin van de 20ste eeuw ongeveer evenveel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten in het lager onderwijs stonden. Langzaam maar zeker zouden er steeds minder mannen een loopbaan in het lager onderwijs uitbouwen. Leidde de vervrouwelijking van het onderwijzerschap in het verleden tot een mindere waardering, of leidde de mindere waardering tot vervrouwelijking? Vast staat dat ze hand in hand gaan. (Depaepe, De Vroede & Simon, 1993).

22 Een recente verheerlijking van dit beeld vind je bijvoorbeeld bij Les Choristes, een Franse film daterend van 2004, of de in Vlaanderen vrij bekende televisiereeks *Terug naar Oosterdonk* maar misschien evenzeer in *De eeuw van België*. Reynebeau schrijft (pp. 174) "*Zolang het dorp een gesloten entiteit bleef, behoorde de onderwijzer tot de intellectuele notabelen en morele vertrouwensfiguren. Tegenover zijn leerlingen kon hij zijn gezag zo nodig ook met harde hand laten gelden. Het ontzag waarmee kinderen naar hem opkeken, weerspiegelde zich in dat van hun ouders, die meestal maar een beperkte schoolse opleiding hadden genoten.*"

gevolg van de toegenomen onderwijsmogelijkheden ook beschikbaar worden voor de arbeidsmarkt. Daardoor gaan steeds meer jonge vrouwen uit werken in banen die hen zelfstandigheid en zelfontplooiing kunnen bieden[23]. De gezinsstructuur wijzigt, mede door de veranderde levensloop van de vrouw, de vooruitgang van de medische wetenschap en de toename van de welvaart. Geboorteregeling en anticonceptie doen immers vanaf 1965 het geboortecijfer aanzienlijk dalen. Dit heeft onder meer zijn terugslag op het onderwijzend personeel dat voor een deel overtollig wordt[24] (Carton, 1992).

Geleidelijk aan blijven ook gehuwde vrouwen, zelfs al hebben ze kinderen, werken. Huisvrouw zijn wordt steeds minder een evidentie (Reynebeau, 1999). Na de invoering van de vijfdaagse schoolweek in november 1969 krijgen ouders dan ook meer problemen met de opvang van hun kinderen[25] dan wanneer deze maatregel pakweg een decennium eerder zou zijn doorgevoerd (Hollevoet, 1991).

De economische malaise van de jaren 1970 en de 'link' tussen werkloosheid en scholingsgraad leiden in 1983 tot een uitbreiding van de leerplicht. Scholing wordt zo weer iets belangrijker bevonden in de weg naar maatschappelijk succes. De uitbreiding van de leerplicht tot 18 jaar op 29 juni 1983[26] is één van de vele indicatoren die wijst op een toegenomen en toenemende verschoolsing van het kinderlijke leven. Niet alleen de bovengrens wordt opgerekt, vandaag staat ook de ondergrens ter discussie. Getuige hiervan het grote belang dat viceminister-president van de Vlaamse Regering en Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke hecht aan kleuterparticipatie. Het schooljaar 2007 – 2008 werd uitgeroepen tot jaar van de kleuter[27]. Vandenbroucke laat in dat jaar ook een ballonnetje op om de leerplicht van zes naar vijf jaar te brengen. Ger Snik (2007) spreekt over de verschoolsing van de vroegkinderlijke opvoeding, waarbij hij doelt op de professionalisering van de vroegkinderlijke opvoeding, en hij hekelt daarbij onder meer de politici. Volgens Snik is men vooral te vinden voor een verlaging van de leerplicht omdat deze maatregel goed is voor de economie, de emancipatie van vrouwen, en de oplossing van allerlei maatschappelijke problemen (cohesietekort, integratie, criminaliteit).

---

23 De activiteitsgraad van vooral jonge vrouwen nam heel snel toe. In 1961 was 52 procent van de 20 tot 24 jarige vrouwen economisch actief, in 1970 was dat reeds 61%.

24 Daar komt in de jaren 1970 nog eens de economische crisis bij die leidde tot een groeiende werkloosheid en een bonte resem maatregelen om de oververzadigde welvaartseconomie te redden. De ministers draaiden de geldkraan dicht dat het een aard had (Hollevoet, 1991).

25 Om daaraan tegemoet te komen stond het ministerie toe dat er vanaf september 1970 op woensdagnamiddag allerlei niet-verplichte socio-culturele en sportactiviteiten georganiseerd werden (Hollevoet, 1991).

26 www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9403. Ook al is er leerplicht tot 18 jaar, de mogelijkheid bestaat om deeltijds school te lopen vanaf 15 – 16 jaar.

27 Zie bijvoorbeeld www.jaarvandekleuter.be of http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1205123046738&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister_frank_vandenbroucke/MIN_Publicatie/Publicatie_met_relatiesMIN&ppid=1142511947272&site=minister_frank_vandenbroucke&subtype=Toespraak

Sinds 1990 gaan de meeste moeders uit werken[28]. Volgens Hollevoet (1991) vergroot zo de druk op de scholen om meer werk te maken van de opvoedende taak. Ook Van Gompel (2006) bevestigt dit min of meer door te stellen dat de voorbije jaren de lagere school evolueert van een leer- en onthoudschool in de richting van een zorgschool. Door het toenemend aantal allochtonen, eerst in de steden en later ook in de dorpen, probeerde het Vlaams ministerie van Onderwijs de scholen te stimuleren om ook voor die kinderen te zorgen. GON[29], GOK[30], leerlingvolgsystemen, ... ontstonden zo. Ondanks die toegenomen zorg gaat het onderwijsbeleid steeds meer uit van economische uitgangspunten. Efficiëntie, management en rendement worden sleutelbegrippen (Depaepe, 1999).

.2.2 Verschoolsing exemplarisch voor een toegenomen pedagogisering

De veralgemening van het onderwijs mag gezien worden als één van de kroonjuwelen van wat cultuurhistorisch de modernisering van onze leefomgeving wordt genoemd. Daarbij is opmerkelijk dat het veralgemeend onderwijs, aanvankelijk een vrucht van de Verlichting in brede zin, algauw instrumenteel is geworden voor het bereiken van andere idealen: humanisering, natievorming, welvaart, welzijn, ... (Verhoeven, 2004, in M. D'Hoker & M.Depaepe, pp. 183).

De impliciete regels die het leven in de klas en op school bepalen zijn echter niet alleen determinerend voor andere opvoedkundige 'settings', maar ook verbonden met de meer fundamentele processen van de modernisering van de samenleving, die zelf hoe langer hoe schoolser werd. Om op dat procesmatige karakter te wijzen, hebben Depaepe et al. (1999) bewust het begrip 'grammar of schooling[31]' vertaald als de 'grammatica van de verschoolsing'. De centrale plaats die de school invult in het leven van kinderen en volwassenen is zo exemplarisch geworden voor het betoog van de sterke pedagogisering die zich de voorbije eeuw heeft doorgezet. De term "pedagogisering" werd naar verluid tijdens de jaren 1960 door de socioloog Janpeter Kob in Duitsland gelanceerd. Hij beoogde daarmee de trend te omschrijven waarbij nagenoeg alle sociale instanties in de zich verder moderniserende samenleving onder opvoedkundig standpunt kwamen te staan (Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp & Simon, 2007).

---

28 In de jaren 1950 wilde de vader geweten hebben dat hij een behoorlijke job had, zodat zijn inkomen volstond om het hele gezin overeind te houden. Dus kon moeder de vrouw maar beter thuis blijven om voor het gezin te zorgen. Want werken en kinderen opvoeden, dat gaat niet samen. Zo moet ook de regering er toentertijd over gedacht hebben, die moedigde vrouwenarbeid allerminst aan (Reynebeau, 1999). Verder spreekt Reynebeau over de arbeider die het als een voorwerp van sociale trots zag dat zijn vrouw niet hoefde te werken. Dat toonde aan dat hij beantwoordde aan de eisen van het arbeidsethos, dat hij door zijn werkgever werd gewaardeerd en dat hij een voortreffelijk kostwinner was die zich van een behoorlijke baan had weten te verzekeren.

29 GON = Geïntegreerd ONderwijs. Voor meer info, zie http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.asp?id=55&fid=1

30 GOK = Gelijke OnderwijsKansen. Voor meer info, zie http://www.steunpuntgok.be/

31 Een term van Larry Cuban en David Tyack.

Het woord pedagogisering heeft ondertussen een hele geschiedenis achter de rug. In Vlaanderen was het begin de jaren 1990 veeleer een etiket, een boventerm die de gestadige uitbreiding en de toegenomen diepgang van de educatieve actie tijdens de negentiende en twintigste eeuw wilde aanduiden. De idee van uitbreiding van educatieve actie sloeg niet alleen op de toename van het aantal opvoedings- en onderwijsinstanties, maar evenzeer op de steeds centralere rol van het pedagogische in de samenleving. Meer pedagogische bekommernis, meer pedagogische zorg verscherpte in kwalitatieve zin ook de specificiteit van de pedagogische interventie. Waarin deze bestond? Algemeen genomen diende ze zich aan als een verschuiving in het gedragsrepertorium van de opvoeder, de pedagoog, de leraar: fysieke dwang (die natuurlijk ook gepaard ging met psychische druk) moest plaats maken voor een meer psychologische "behandeling" van het kind, een "ontlichamelijking" van de pedagogische interventie als het ware, die uitmondde in steeds meer emotionele manipulatie. Deze tendens werd gezien als een gevolg van een toegenomen deskundigheid (verwetenschappelijking) en academisering (de pedagogische wetenschappen op universiteiten) (Depaepe et al, 1999; Depaepe et al, 2007).

Maar, zo stellen Depaepe et al (2007), niet zonder ironie worden de consequenties van "meer" opvoeding, vorming, onderwijs en pedagogische zorg, dikwijls beschreven in termen van toegenomen afhankelijkheid, bevoogding, betutteling, bemoedering, verkleutering, verpampering, infantilisering, ...[32] Terwijl de toegenomen pedagogisering net zou moeten leiden tot autonomie, mondigheid, zelfstandigheid, emancipatie en dergelijke meer. De paradox van de pedagogisering is geboren. Pedagogisering zet(te) dus niet aan tot bevrijding, maar tot onderwerping van de geest. In plaats van de samenleving aan te passen aan de mensen, worden de mensen via het proces van pedagogisering aangepast aan de (neoliberale) samenleving. Het problematiseren van ingrijpende zaken zoals globalisering, depolitisering van de economie[33] ... zijn geen gewenste uitkomsten van pedagogisering. Aldus is het niet zozeer emancipatie dan wel domesticatie van het denken dat men nastreeft. Of ietwat stouter gesteld: pedagogisering is de kunst om mensen via het leren steeds "dommer" te maken (Ribolits en Zuber, 2004, in Depaepe et al, 2007).

Vandaag is de school een rationele mythe geworden die zichzelf in stand houdt. Ook al is er de paradox van de pedagogisering, het belang van school wordt niet langer in vraag gesteld. De school is er, punt. Deze triomf van de school hangt voor Meyer en Rowan niet af van het feit of ze al dan niet goed functioneert, maar van de alom verspreide mening dat ze, met het oog op de realisaties van het plan, onvervangbaar is (Depaepe et al,

[32] Lea Dasberg (1994) sprak in haar zeer bekende werk *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel* over een evolutie waarbij kinderen eerst niet langer volwassen hoefden te zijn en vervolgens niet langer volwassen mochten zijn.

[33] Zie bijvoorbeeld Slavoj Zizek (1998) die in zijn *Pleidooi voor intolerantie* wijst op de depolitisering van de economie, en de onmacht van 'de heersers' (waarmee de beleidsorganen worden bedoeld).

1999). Men heeft zich neergelegd bij de normale gang van zaken, waarbij moralisering (en de daaruit voortvloeiende socialisatie, disciplinering en domesticatie[34] in ruil voor kennisverwerking (de uitgelezen hefboom tot autonomie en emancipatie binnen de neo-kapitalistische klassenmaatschappij en later ook de neo-liberale maatschappij) gevraagd werd en wordt. Een verhoging van het cultureel kapitaal van de leerling en dus ook van de slaagkansen in het latere leven, dient afgekocht te worden met gehoorzaamheid en onderwerping aan de pedagogische autoriteit van leerkrachten en directie (Depaepe et al, 2007). We mogen stellen dat er een machtsonevenwicht ontstaan is tussen de school en de afnemers, de consumenten (kinderen en hun ouders), ervan.

.2.3 Een korte geschiedenis over de relatie tussen ouders en scholen

Eerder kwam aan bod dat het schoolse leven lang niet zo natuurlijk is als het misschien wel lijkt. De leerplicht werd in 1914 ingevoerd en sindsdien is er op vele vlakken een toegenomen verschoolsing van het kinderlijke leven waarneembaar. De toenemende verschoolsing van het leven en de wettelijk vastgelegde overdracht van een deel van de opvoedingstaken van de ouders naar de school heeft een grote stempel gedrukt op de veranderende relatie tussen ouders en scholen. De geschiedenis van de aanwezigheid van ouders in het schoolse leven van hun kinderen toont dat naargelang er zich sociale, culturele, economische, historische en maatschappelijke ontwikkelingen voltrekken... andere relaties tussen school, ouders en de (lokale) gemeenschap ontwikkel(d)en (Brain & Reid, 2003).

In 1933 stelde *L'Educateur belge*[35] bij zijn lezers bijvoorbeeld, al dan niet onderwijzend schoolpersoneel, een onderzoek in naar de mogelijkheden om de contacten met de ouders te intensifiëren. Uit de ingestuurde reacties bleek dat zowel aan huisbezoeken bij de ouders als aan integratie op school werd gedacht. Het jaarlijkse huisbezoek had volgens een Luikse schooldirecteur een stimulerend effect voor de kinderen. Bovendien kon de onderwijzer door zijn tactvol optreden het vertrouwen en sympathie van de ouders winnen. Het middel bij uitstek tot integratie op school lag, steeds volgens dezelfde bron, in de organisatie van zogenaamde openbare lessen. Die bevatten bij voorkeur drie delen: een inleidend gedeelte, waarbij het schoolhoofd of een andere pedagogische autoriteit de ouders onderhield over een actueel thema, zoals de toenmalig sterk besproken gezagscrisis; een middendeel, waarin de ouders de klas binnen werden geloodst en zagen hoe de moderne onderwijsmethoden concreet in het werk gingen en, laatst maar niet in het minst, een ontspannend gedeelte met voordracht en zang van de kinderen, gekoppeld aan een kosteloze tombola voor de ouders en het uitdelen van snoep aan de kinderen.

---

34 Toegepast op kinderen verwijst domesticatie naar het tammer maken van kinderen; het eruit halen van het wilde, onvoorspelbare en het kind omvormen naar het vertrouwde.

35 Het orgaan van de F.I.C. (Fédération des Instituteurs Chrétiens)

Anderen pleitten voor veranderingen aan het schoolreglement of aan de –organisatie, zoals het wegnemen van borden waarop te lezen stond *"Interdiction aux parents de parler aux instituteurs, la Direction étant seule responsable de l'école"* (Depaepe, Devroede & Simon, 1993, pp. 149-150), voor permanente toegangsmogelijkheden van de ouders tot de school, voor de organisatie van schoolfeesten met participatie vanwege de ouders (bv. Sinterklaasfeest, moederdag, enz.), voor tentoonstellingen van de schriften en werken van de leerlingen aan het eind van het schooljaar, voor meer informatie via wekelijks te ondertekenen agenda's, enzomeer.

Niet iedereen was echter gelukkig met deze voorgestelde initiatieven. Een oude schoolrat liet verstaan dat hij niet veel moest weten van de inmenging van de ouders in zaken waar ze toch niets van afwisten. Beter was het om hen na de school goede raad mee te geven voor de opvoeding thuis. Iemand zag in dat verband zelfs heil in een wekelijkse opvoedkundige kroniek in het parochieblad, waarin de onderwijzer zijns inziens, naast de pastoor, een vaste rubriek diende te verkrijgen. Tot besluit van de reeks voorstellen wees kannunik Petit, superior van het seminarie te Bastenaken, er op dat er een stilzwijgend contract bestond tussen ouders en school. De delegatie van de macht van de vader moest door de ouders als het ware worden afgekocht met de onderwerping aan het schoolreglement. *"Het toevertrouwen van de kinderen aan de leerkracht impliceerde immers dat deze als moreel model mocht en moest fungeren. Spijtig genoeg, aldus nog Petit, waren vele ouders niet in staat een degelijke opvoeding te verzorgen. Het gezag, waarover Decoene (minister) en consoorten talrijke bijdragen pleegden, scheen in de moderne wereld zijn aantrekkingskracht te hebben verloren en dat legde onmiskenbaar een hypotheek op de relatie tussen huis en school. Ouders verwenden hun kinderen, maakten ze tot slachtoffer van de nerveuze, nimmer tevreden en op het genieten afgestemde tijdgeest en ondermijnden daardoor het respect voor de leraar. Sommigen deinsden er niet voor terug, de onderwijzer in het bijzijn van de kinderen openlijk belachelijk te maken als de parasiet die maar vijf uur per dag werkte en ellenlange vakanties genoot, of, erger nog, de kinderen expliciet tot ongehoorzaamheid aan te zetten, wat L'Educateur belge regelrechte sabotage noemde."* (Depaepe, Devroede & Simon, 1993, pp.150).

Er laten zich een aantal navenante gelijkenissen met de huidige situatie zien. Zo wilde men toentertijd de sympathie van de ouders inwinnen en werd er reeds belang gehecht aan ouderbetrokkenheid in de zin van betrokkenheid op school. Door in de klas van hun kind te komen kunnen ouders zich een idee vormen van hoe het er aan toegaat (maar is dit ook belangrijk omdat kinderen op die manier aanvoelen dat mama en papa willen weten hoe het er op school aan toe gaat). Net als vandaag is er de discussie in welke mate ouders aanwezig mogen zijn in de school. In 1933 zijn er de bordjes waarop te lezen staat dat het verboden is met de leerkracht te praten. Nu is er in bepaalde scholen een witte lijn op de speelplaats die niet mag overgestoken worden door ouders. Men maakt via de bordjes of de witte lijn eenzelfde iets duidelijk: ouders zijn hier niet

welkom. Op andere momenten zijn ze dan weer wel welkom, bijvoorbeeld bij ouderavonden, schoolfeesten, of bij problemen met het kind, mogen ze de lijn over of praten met de leerkracht, wat het geheel een dubbel karakter geeft. Ook toen al wordt er getwijfeld aan de opvoedingskwaliteiten van de ouders, getuige daarvan de suggestie om in het parochieblad een stuk te voorzien alwaar de leerkracht zijn opvoedkundige tips kan uitspreiden waardoor ouders zich kunnen inspireren. Deze technieken worden nog steeds volop gehanteerd, zij het in meer subtiele varianten. Als ouder word je bijvoorbeeld in het tienkamp van minister van onderwijs Vandenbroucke aangesproken als een ouder die het beste voor zijn kind wil en dus een partnerschap aangaat met de school. De minister schrijft: *"Een 'cultuur van partnerschap' tussen leerkrachten en ouders is nodig, willen we alle leerlingen optimale kansen bieden. Hen een warm welkom geven op school, en tegelijk een minimale bereidheid tot contact eisen. Dit stimuleert de schoolprestaties van kinderen. Aangezien voor vele kansarme ouders de drempel naar de school hoog blijft, kunnen scholen in overleg met armoede- en migrantenverenigingen andere vormen zoeken om met hen contact te leggen, eventueel binnen het Lokaal Overlegplatform (LOP) en met ondersteuning van de lokale overheid."*[36] Een ander punt van dit tienkamp is het ondersteunen van een bewuste studiekeuze: *"De studiekeuze van leerlingen bepaalt sterk hun beroepskeuze en daarmee ook hun kansen op de arbeidsmarkt. Daarom zetten we diverse actielijnen uit die leerlingen en hun ouders ondersteunen om een gemotiveerde studie- en beroepskeuze te maken."*[37] Ouders waren in de jaren 1930 best zo weinig mogelijk op school aanwezig, tenzij op zorgvuldig georchestreerde momenten. Ze stonden volgens de lezers van *l'Educateur belge* onder de onderwijsinstelling, die zowel in onderwijs- als opvoedkundig opzicht de meerdere was.

Uit bovenstaande paragraaf blijkt dat er overeenkomsten zijn met vandaag, maar we zien ook dat ouders nu meer 'geholpen' worden door de school en het beleid bij hun schoolouderschap (zie bijvoorbeeld het tienkamp van minister Vandenbroucke). Om 'geholpen' te worden is er nood aan toenemend contact met de ouders die beïnvloeding van hun gedrag mogelijk maakt. Een eerste strategie om daartoe te komen is ouders steeds meer te typeren als opvoedingsonzeker en opvoedingszwak, als hulpbehoevenden. Dit geeft niet enkel aanleiding tot allerhande initiatieven van opvoedingsondersteuning, maar ook tot het beschermen van kinderen tegen hun ouders[38]. Hoe eerder een kind van huis uit en naar de school toe is, is het adagio. Om die reden gaat men de vroegkinderlijke opvoeding door professionals stimuleren. Voorschoolse kinderopvang moet een (ortho)pedagogische draai krijgen, wat haar legitimering zal aanscherpen (Snik, 2007). Een tweede strategie bestaat erin de school te 'verplichten' tot meer en beter contact met ouders. Voor de school is het belangrijk om

[36] http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Article_C&cid=1196998951640&pagename=minister_frank_vandenbroucke%2FArticle_C%2FArticlePageMIN&lang=NL

[37] Zelfde voetnoot als 36.

[38] Dit proces is al een heel eind aan de gang: "*Christopher Lasch has argued* (in Haven in a Heartless World: The Familiy Besieged) *that the social and economic changes of the Industrial Revolution led educators and social reformers to deem the family incompetent and to expropriate childrearing by putting it in the hands of the state and "helping" insitutions."* (Baez & Talburt, 2008, pp. 26).

een goed contact te onderhouden met ouders al ware het maar omdat ouders in het andere geval steeds kunnen beslissen om hun kind van de school te halen. Dit kan leiden tot minder werkingsmiddelen voor de school als het leerlingenaantal terugloopt. Door ouderbetrokkenheid te stimuleren, bereikt het beleid dat ouders de kennis en de autoriteit verwerven om de school in vraag te stellen als ze vinden dat die niet voor de volle honderd procent draait (Baez & Talburt, 2008). Andersom is het voor ouders ook van belang om een positief contact met de school te onderhouden. Aangezien hun kinderen er een groot deel van hun tijd doorbrengen, kunnen ouders – tenminste als zij voeling willen houden met de leefwereld van hun kind – moeilijk anders dan minimaal betrokken zijn bij de school van hun kind. De overheid speelt hier op in door participatie en betrokkenheid van ouders op school de laatste jaren sterk te promoten. Er worden allerlei raden ingesteld waarin ouders zetelen om hun inspraak op school te krijgen. Een vierde strategie tenslotte bestaat erin als staat en burgerinstellingen een taal te gebruiken van ondersteuning en partnerschap naar gedeelde doelen voor de jonge ouders zodat zij vrijwillig ingaan op interventies die niet lijken in te gaan tegen hun privacy en autoriteit (Baez & Talburt, 2008). De tijd dat ouders hun kinderen naar school stuurden en de rest overlieten aan de leraar lijkt definitief voorbij te zijn (Dom, 2006).

"Vijftig jaar geleden kwamen ouders ten hoogste eens op school om een rapport op te halen, en dan nog... Nu zijn er schoolfeesten, grootouderfeesten, quizzen, informatie-avonden, leesmoeders, zwemvaders, knutseloma's,... en noem maar op. Er is dus alleszins meer contact tussen ouders en scholen dan vroeger. Of het ook altijd een goed contact is, is nog de vraag."

(Dom, 2006, p. 1)

Zoals uit dit citaat blijkt is er vandaag meer contact tussen ouders en scholen dan vroeger. Maar hoe de contacten doorheen de tijd precies zijn gaan toenemen, is heel wat minder duidelijk. Waarom zijn ouders zich steeds meer gaan bezighouden met het schoolleven van hun kinderen? Er zijn de strategieën die hierboven werden aangehaald en er is het toegenomen belang van scholing om maatschappelijk succes te bereiken, maar zijn deze voldoende om tot een verklaring te komen? Dit thema lijkt voor mij in de literatuur ook één van de 'silences' waar Grosvenor (1999) over spreekt.

.2.4 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek?

Zoals reeds in de inleiding van *Op safari door het land van gisteren* aangehaald heb ik geprobeerd om in dit deel een aantal tendensen van de voorbije eeuw te schetsen die van invloed zijn (geweest) op het schoolouderschap. De toenemende verschoolsing van het leven waarbij de school zich ontwikkelde tot een rationele mythe en de zich daaruit ontwikkelende nood aan samenwerking heeft een grote stempel gedrukt op de veranderende relatie tussen ouders, scholen en kinderen. Door deze tendensen te expliciteren in de literatuurstudie leveren ze de mogelijkheid om tot betere, meer

genuanceerde inzichten te komen in het intergenerationeel onderzoek naar de beleving van de relatie ouderschap en school.

3 Ouderbetrokkenheid

In dit derde deel wordt er stil gestaan bij de verschillende invullingen en (beoogde) effecten van ouderbetrokkenheid.

.3.1 Ouders en scholen

De laatste decennia is er een significante toename in de aandacht voor de relatie thuis, school en de bredere gemeenschap[39] (zie ook Birenbaum – Carmeli, 1999; Brain & Reid, 2003; Cairney, 2000; Crozier, 1999; Dom, 2006; Silver, 1992). De rol van ouders in het onderwijs neemt aan belang toe. Steeds meer worden zij gezien als partners van de school in het opleiden van hun kinderen[40]. Ouders worden door beleidsmaatregelen aangemoedigd om hun betrokkenheid bij de school te vergroten (getuige daarvan het recente participatiedecreet van 2004[41]). Hun mening over het onderwijs wint aan invloed. Ook worden ze almaar meer actief betrokken bij het schoolgebeuren. Ze zijn de laatste dertig jaar een meer centrale positie gaan innemen in het onderwijs door hun lidmaatschap in bestuur- en/of adviesorganen. Deze meer formele betrokkenheid is iets dat sinds het begin van de jaren zeventig in België en Nederland veelal aangeduid wordt met de term ouderparticipatie (Dom, 2006). Het onderscheid ouderbetrokkenheid - ouderparticipatie wordt veelal gezien als een verschil van gerichtheid op het eigen kind versus de meer formele betrokkenheid bij de school (Birenbaum-Carmeli, 1999).

.3.2 Waarom werk maken van ouderbetrokkenheid?

De verhoogde belangstelling voor ouders wortelt in de jaren 1960, toen uit verschillende hoeken beargumenteerd werd dat de sociale achtergrond van leerlingen verreweg de meeste invloed heeft op schoolprestaties van leerlingen (onder meer het Plowden rapport van 1967, Coleman in 1966). Het thuismilieu was van bepalende aard, aldus diende er werk gemaakt te worden van een goede relatie tussen beide.

In een poging te achterhalen wat verklarende variabelen kunnen zijn voor ongelijke prestaties van kinderen met verschillende achtergronden, thematiseert men steeds vaker de relatie school – ouders in onderzoek. Onder meer Schaefer (1991, in Cairney, 2000) stelde een relatie tussen schools succes en thuisfactoren vast, maar hoe die relatie er precies uitzag, is veel minder duidelijk. De ingeslagen weg die ongelijke schoolse prestaties aan bepaalde thuisfactoren verbindt mag dan wel steeds vaker leiden tot een thematisering van die relatie, veel is er nog niet mee bereikt. Heel wat onderzoekers

---

[39] Denken we bijvoorbeeld aan de totstandkoming van het schoolopbouwwerk, dat de relatie tussen school, buurt en gezin thematiseert om problemen van onderwijsachterstand aan te pakken.

[40] Zie ook Brain en Reid (2003) pp. 291: *"While parental involvement is nothing new (David, 1999), the current Labour Government has placed renewed emphasis on involving parents as 'active partners in the production of educated children' (McNamara et al, 2000, p. 474)."* Of ook Birenbaum-Carmeli (1999) pp. 62: *"Parent involvement in school life has become a central issue in the field of education, negotiated by parents, professionals, and politicians."*

[41] http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13504

claimen dat ouderbetrokkenheid positieve effecten heeft op de schoolse prestaties, aan de andere kant zijn er evengoed onderzoekers te vinden die het tegendeel beweren. Om de discussie nog wat levendiger te maken is er een derde kamp dat rotsvast overtuigd is van het feit dat ouderlijke betrokkenheid geen significante invloed heeft op schoolse prestaties (McNeal, 2001). Het staat vast dat ouderbetrokkenheid een veel bestudeerd iets is, met heel wat conflicterende bevindingen en relatieve conclusies.

Vaak worden – in de geest van deze tijd – schoolse problemen gekoppeld aan een 'tekort', wat aanzet tot *deficit* hypotheses. Men problematiseert daarbij of het gezin, of de school. In het eerste geval haalt men de thuissituatie aan als causale factor voor de mindere schoolse prestaties. Deze 'relatie' is gebaseerd op de veronderstelling dat schools succes voor sommige leerlingen uitblijft omdat in die gezinnen de noodzakelijke vaardigheden ontbreken om een ondersteunende omgeving te creëren. In het geval men de school als verklarende factor inroept, wordt gesuggereerd dat het verschil in prestaties grotendeels terug te brengen valt tot het falen van de school om de sterktes en mogelijkheden van een leerling naar boven te brengen. Geen van beide hypotheses is heilzaam, daar ze veronderstellen dat verschillen in prestaties tussen kinderen makkelijk overbrugbaar zijn, als maar de juiste vaardigheden aangeleerd worden aan de (individuele) ouder, leerkracht of leerling (Cairney, 2000). Bij het denken over ouderbetrokkenheid wordt dan zeer 'economisch' geredeneerd: Ouders zijn 'instrumenten' om het schoolse project te doen slagen. De verantwoordelijkheid komt grotendeels in hun handen te liggen, want als ze het echt willen, kunnen ze hun kind voorbij de schoolse problemen loodsen.

Er wordt in deze redenering voorbij gegaan aan onder meer de stelling die door Bourdieu[42] wordt gepropageerd: Schoolse curricula privilegiëren de *'ruling-class'* boven de *'working-class'*. Brain en Reid (2003) citeren in dit verband een schooldirecteur die hen toevertrouwt (pp. 304): *"The real influence is that parents who are more involved are better educated and have better financial circumstances etc. It's all the factors behind parents. You could train all parents to take more interest, but if you don't change the economic circumstances or home background, would it make a difference?"* Daarbij aansluitend hebben bepaalde onderzoekers gesuggereerd dat het voor sommige kinderen moeilijker loopt op school doordat er een significant verschil is op vlak van cultuur tussen families, gemeenschappen en de schoolcultuur. In dit licht kan het interessant zijn om de theorie van de *'cultural discontinuity'* en de *'structural inequality'* nader toe te lichten. De *cultural discontinuity* theorie stelt dat culturele *'mismatches'* tussen leerkrachten en leerlingen kunnen resulteren in moeilijke communicatie en interactie in de klas (Jacob en Jordan, 1993, in Cairney, 2000). De *structural inequality* theorie vestigt de aandacht op het gebrek aan succesvolle leerlingen met diverse achtergronden wat wijst op structurele ongelijkheden in een breder sociaal, politiek en economisch kader (Au, 1993; Ogbu, 1987, in Cairney, 2000). In deze redeneringen wordt de individuele ouderbetrokkenheid

[42] "Reproduction in education, society and culture" van Bourdieu & Passeron (1977).

niet zozeer gethematiseerd, en wel het verschil tussen school- en thuiscultuur wat verder reikt dan het individuele niveau.

McNeal dan maakt gebruik van de theoretische concepten sociaal en cultureel kapitaal om aan te tonen dat ouderlijke betrokkenheid differentiële effecten heeft op gedragsmatig en cognitief (schoolse prestaties) vlak. Onder cultureel kapitaal wordt onder meer gerekend: netwerken met andere ouders, het begrijpen van het leerkrachtenjargon en contacten met het schoolpersoneel. Sociaal kapitaal houdt verband met het al dan niet betrokken zijn bij schoolse activiteiten als ouder; netwerken vormen met ouders van vriendjes en vriendinnetjes; en het voeren van gesprekken met de kinderen over schoolse zaken. Uit zijn onderzoek mag besloten worden dat ouderlijke betrokkenheid slechts een geringe rechtstreekse invloed heeft op het schools presteren, omdat dit voornamelijk afhangt van cognitieve factoren (Brain & Reid, 2003; Crozier, 1999; McNeal, 2001). Er kan wel een significante relatie gevonden worden tussen hoe ouders en kinderen thuis praten over schoolse zaken, en verbeterde schoolprestaties en het reduceren van problematisch gedrag op school. Maar, zoals ook Hallgarten (2000, in Brain & Reid, 2003) aanhaalt, maximaliseert ouderlijke betrokkenheid voornamelijk het potentieel van de reeds bevoordeelden. De conclusie kan dus niet veralgemeend worden naar alle ouders. *"Those of lower SES*[43] *simply get less for their involvement."* stelt McNeal (2001) het iets sloganesker. Ouderbetrokkenheid heeft een groter effect voor hogere SES leerlingen. Het sociaal kapitaal heeft een invloed op het reduceren van de waarschijnlijkheid van spijbelen en drop-out, en occasioneel op de schoolse prestaties, maar voor een lagere SES geldt dit lang niet altijd. In veel gevallen is het zo dat wanneer leerlingen één standaarddeviatie onder het gemiddelde SES vallen, de positieve effecten van ouderbetrokkenheid verdwijnen.

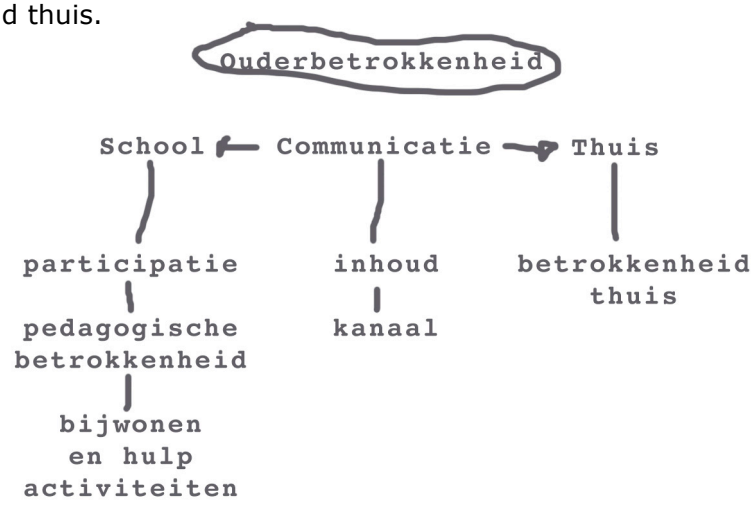
Ouders zelf zijn ervan overtuigd dat ze een rol kunnen spelen in het individuele geluk van hun kinderen. Dit is een gedachte die zeer functioneel kan zijn om te werken aan een toenemende ouderbetrokkenheid. Ze willen dat hun kinderen gelukkig worden en willen daartoe hun steentje kunnen bijdragen. Uit empirisch onderzoek blijkt dat ambities zoals een goede baan of een hoge schoolopleiding het dan wel afleggen tegen het welbevinden op lange termijn maar wel meespelen in de verwezenlijking van een gelukkige jeugd voor het kind, waar ouders zich toe geroepen voelen. Ze willen achteraf gezien worden als personen die op een bepaalde manier gehandeld hebben, omdat ze denken dat hun manier van opvoeden iets uitmaakt. Speciale aandacht dient dan ook uit te gaan naar de betekenis die ouders zelf geven aan de soort ouders die zij in de ogen van hun kinderen zijn (Levering, Ramaekers & Smeyers, 2004). Hoe denken ouders zelf over hun aan- of afwezigheid in het schoolse leven van hun kind(eren)? Deze vraag kan belangrijk zijn om elementen toe te voegen aan de discussie over ouderbetrokkenheid, die eenzijdig door professionelen wordt gedomineerd en focust op het verhogen van de schoolse prestaties.

[43] SES = Sociaal Economische Status. Dit is de plaats op de maatschappelijke ladder vanuit sociaal en economisch gezichtspunt (bepaald aan de hand van ondermeer opleidingsniveau, beroep en/of inkomen) gezien.

Kinderen zijn gedurende veertien jaar leerplichtig en zitten gemiddeld acht uur per dag op de schoolbanken. Het dient dan ook nauwelijks betoog om te stellen dat ouders op zijn minst nadenken over welke rol ze willen en kunnen opnemen in dit aspect van het leven van hun spruit(en). Ouderbetrokkenheid is dus ook voor de ouders zelf belangrijk, ze ontlenen er immers een stuk zingeving aan.

.3.3 Ouderbetrokkenheid omschrijven

Welk beeld houden professionelen voor ogen als ze spreken over ouderbetrokkenheid? Want wat al eens over het hoofd wordt gezien, is dat los van de conflicterende bevindingen en relatieve conclusies, ouderbetrokkenheid een ruim en gelaagd concept is dat zich niet makkelijk laat vatten. Veel van de relatieve conclusies en tegenstrijdige bevindingen kunnen zelfs beter gekaderd worden eens we stilstaan bij wat nu in al die onderzoeken onder ouderbetrokkenheid verstaan wordt. Leen Dom (2006) werkte een model van ouderbetrokkenheid uit en splitste ouderbetrokkenheid op in drie grote luiken: betrokkenheid op school, communicatie en contacten tussen school en thuis, betrokkenheid thuis.



Haar model steunt op drie pijlers. Onder de eerste ressorteert de ouderbetrokkenheid **op school**: Ouders die actief participeren op school door in een participatie- of schoolraad te zetelen, of door lid te zijn van een oudercomité. Deze vorm van betrokkenheid wordt vaak ouderparticipatie genoemd[44]. Ouders kunnen daarnaast pedagogisch betrokken zijn op school door hulp te bieden in de klas of op school. Vaak zijn ouders op een minder pedagogische manier betrokken, via extra-curriculaire activiteiten. Dit soort activiteiten omvat onder meer het helpen bij een schoolfeest, toezicht houden op de speelplaats, naschoolse opvang, ... Ook het aanwezig zijn op school, door het bijwonen van allerlei activiteiten (schoolfeest, opendeurdagen, ...) is een vorm van ouderbetrokkenheid.

[44] Zie eerder ook *3.1 Ouders en scholen* voor een omschrijving van ouderparticipatie alwaar gesteld werd dat het onderscheid ouderbetrokkenheid - ouderparticipatie veelal gezien wordt als een verschil van gerichtheid op het eigen kind versus de meer formele betrokkenheid bij de school (Birenbaum-Carmeli, 1999).

Thuis betrokken zijn vormt de tweede pijler van het model. Deze betrokkenheid bestaat uit hulp bieden bij huiswerk, het ondertekenen van de agenda, opvragen van de leerstof voor een toets en interesse tonen voor gebeurtenissen op school.

Tot slot is er ook de **communicatie tussen school en thuis** die als een vorm van ouderbetrokkenheid geldt. Dom (2006) focust hierbij op twee aspecten: de inhoud van de communicatie en het communicatiemiddel. Leraren en ouders kunnen om verschillende redenen contact hebben met elkaar: omwille van het gedrag van de leerling, de prestaties van de leerling, informatie over de school, ... Het contact kan rechtstreeks zijn (oudercontact, gesprek op de speelplaats), maar evenzeer telefonisch of schriftelijk (via de agenda, brieven, mails, nieuwsbrieven, ...)

In mijn onderzoek zoek ik hoe het schools ouderschap door ouders beleefd wordt. Dat betekent dat er aandacht uitgaat naar hoe ouders zich op verschillende manieren en in verschillende vormen actief inzetten voor of betrokken worden bij het schoolse leven van hun kind. Ik zal dus niet toespitsen op de betrokkenheid thuis, op school of de communicatie tussen school en ouders wil ik de invulling van het schools ouderschap open houden. Kort gesteld, alle acties die ouders ondernemen gerelateerd aan of gericht op de school worden in mijn onderzoek als ouderbetrokkenheid gezien.

.3.4 Van welke invloed zijn deze verschillende vormen van ouderbetrokkenheid?

McNeal onderzocht in 2001 welke invloed verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, namelijk *parent-child discussion, parent involvement at school, parental monitoring* en *parent involvement directly with the educational process*, hebben op het cognitieve en/of gedragsmatige aspect van leerlingen.

-De *parent-child discussion* valt onder **thuis betrokken zijn** in het model van Leen Dom. Centraal staat de vraag of ouders en hun kinderen in gesprek/discussie gaan over schoolse zaken. Door een actieve ouder – kind communicatie over school wordt het belang dat een kind eraan hecht groter.

-*Parent involvement at school (PTO[45])* typeert die aspecten van ouderbetrokkenheid die onder de dialoog tussen ouder en leerkracht vallen. Dit dient vooral om de gedeelde informatie tussen beide te optimaliseren, waardoor de partijen (thuis en school) beter kunnen anticiperen op bepaalde gedragingen van een kind. In het model van Dom plaatsen we dit onder **de communicatie tussen school en thuis.**

45 PTO = Parent Teacher Organization

-*Parental monitoring* zou het volgende voordeel opleveren: *"The traditional adage*[46] *is that parents closely monitor their student's behavior out of concern translates into a greater investment by the child in improved educational performance and reduced problematic behavior."* (McNeal, 2001, pp. 174) Dit kunnen we als **communicatie tussen school en thuis** en **thuis betrokken zijn** omschrijven.

-*Parent involvement directly with the educational process* is een vierde vorm van ouderbetrokkenheid, namelijk **ouderbetrokkenheid op school**. Er wordt veel energie in geïnvesteerd door professionelen, omdat ze zou leiden tot een groter engagement van ouders in het schoolse leven van hun kind(eren). Desalniettemin verloopt deze vaak niet bepaald van een leien dakje, omdat ouders vaak pas ingeroepen worden op het ogenblik dat er zich moeilijkheden voordoen.

Wat misschien wel de belangrijkste bevinding is uit het onderzoek van McNeal, is dat het vooral de *parent–child discussion* is die van invloed is op het verbeteren van de schoolse prestaties. Jammer genoeg kunnen scholen, programma's en professionelen slechts een marginale rol spelen in het vorm geven aan gezinsdynamieken, waardoor ze 'genoodzaakt' zijn hun focus te verleggen naar die dimensies waar ze niet 'kansloos' zijn. Zo kunnen we de grote aandacht die uitgaat naar het inspelen op de relatie tussen ouder en leerkracht, en de *'educational support strategies'* beter kaderen. Maar, deze hebben niet echt een grote invloed op het schoolse presteren van kinderen (McNeal, 2001).

.3.5 Ouderrollen op school

Het voorgaande geeft een acceptabele verklaring waarom men voornamelijk initiatieven uitwerkt om ouders in de school te krijgen. Daarbij is er nood aan enige vorm van erkenning in de diversiteit aan ouders, willen professionelen een succesverhaal kunnen schrijven. Leen Dom (2006) presenteert een aantal typologieën om verschillende 'soorten' ouders te onderscheiden. Deze typologieën vertellen iets meer dan uit de definiëring van ouderbetrokkenheid te halen valt. Voor mijn onderzoek zijn die van Vincent, Vogels en Barber relevant.

Een eerste typologie, ingegeven door Vincent (2000, in Dom, 2006) ziet er als volgt uit. Ze onderscheidt daarbij een viertal types ouders.
De **'ondersteunende en aanlerende ouder'**: Deze ouderrol wordt door de leraren geprefereerd omdat deze ouder steun biedt aan de leraren, zijn aanpak en hij neemt er ideeën van over. Hij doet dit door te helpen in de klas, door evenementen op school bij te wonen en mee te organiseren. De **'consument'** is vooral geïnteresseerd in de belangen van zijn eigen kind en in beperkte mate in de status van de school. Ze kiezen voor een school om de prestaties van de leerlingen op die school en houden zich enkel bezig met het behoud van de hoge standaarden op school. De **'onafhankelijke ouder'** heeft slechts in geringe mate contact met de school. Interactie en communicatie met de

[46] Adage = gezegde

leraren en directeur is slechts in geringe mate aan hem besteed. Hij is enkel betrokken bij zijn eigen kind. Tot slot is er de **'participerende ouder'.** Hij is de meest actieve ouder op school. Zowel bij het onderwijsbeleid op school als de situatie van het eigen kind betrokken is hij betrokken. Hij maakt deel uit van de oudervereniging of adviesorganen.

Een tweede opdeling is die van Vogels (2002, in Dom, 2006). Zij maakt volgend onderscheid: De **onzichtbare ouder** wordt voornamelijk aangetroffen onder ouders met een lagere sociaal-economische status. Hij is weinig vertegenwoordigd in formele schoolorganen, maar participeert wel aan schoolse activiteiten, doch minder dan de volgende 'types' ouders. De **overdragende ouder** zou zeer specifiek zijn voor de Nederlandse situatie. Het gaat om ouders met een confessionele levensbeschouwing die hun kind op een orthodox-protestantse school hebben zitten. Ze zien de leraren en de directie als professionelen aan wie het onderwijs kan overgelaten worden. Ze zijn weinig betrokken bij de dagdagelijkse zaken en minder betrokken bij activiteiten van de school.
De **ouder als participant** is actief betrokken bij het onderwijs in de klas en helpt bij allerlei praktische activiteiten. Vogels stelt dat deze groep ouders de meest omvangrijke is. Hij vindt meer dan de vorige twee types ouders dat het onderwijs ook hun zaak is, maar is een pak minder betrokken bij de formele schoolorganen dan de laatste groep ouders, de **ouders als partner**. De ouder als partner is zeer betrokken bij het schoolse leven van zijn kind. Hij denkt dat onderwijs een zaak is van ouders en leerlingen en wenst dan ook een invloedrijke positie in de school. Hiervoor zoekt hij samenwerking met leraren. Hij is ook bij informele schoolactiviteiten aanwezig. Vogels meent dat dit type ouder het meest beantwoord aan het ideaalbeeld van partnerschap dat de beleidsmakers voor ogen hebben. Slechts weinig ouders behoren tot dit type.

Barber ten slotte, bespreekt drie soorten ouders (1996, in Dom, 2006). Hij heeft het over: De **'constructieve activisten'** zijn het handvol ouders dat heel regelmatig contact heeft met de directie en leraren. Zij worden verkozen om in adviesraden te zitten of de oudervereniging te leiden. Ze leveren een zeer grote bijdrage aan het schoolleven en hun invloedrijke ideeën zijn bijna altijd ondersteunend tegenover de school. De **'klagers'** zijn voor Barber de tegenovergestelde groep. Dit zijn de ouders voor wie niets goed is, wat de school ook doet. Ook zij zijn vaak zeer gekend in de school. En dan is er nog **'Een grote massa aan gewone, gezagsgetrouwe ouders die op vriendelijke voet staan met de leraren en de directie op school. Deze ouders geven de school doorgaans het voordeel van de twijfel en houden hun ideeën, positief of niet, grotendeels voor zichzelf.'** Volgens Barber zijn zij minder gekend.

.3.6 Wat brengen deze woorden voor mijn onderzoek?

Uit dit derde deel blijkt hoe ouderbetrokkenheid verschillende invullingen kan krijgen, en waarom er toenemende aandacht naar uitgaat. Daarnaast worden er enkele ouderrollen

opgesomd, die een beter begrijpen van de school-ouder relatie moeten mogelijk maken. In Vlaanderen zijn er de voorbije jaren een aantal studies afgewerkt of nog lopende die dieper ingaan op dit thema. Leen Dom (KUL, onderwijssociologie) publiceerde in 2006 haar doctoraatsverhandeling. In *Ouders en scholen* staat de onderzoeksvraag hoe de interactie verloopt tussen leerkrachten en ouders, directeur en schoolbestuur in het lager onderwijs centraal. Een deel van haar onderzoek bestond erin gedurende een lange tijd ouders, leerkrachten, CLB medewerkers, directie en leden van het schoolbestuur te interviewen in vier lagere scholen. Lien Ghysens (UGent, onderwijskunde) voert onderzoek naar hoe ouders denken over hun relatie met het onderwijs en de school van hun kind. In 2007-2008 bevroeg ze 300 ouders, en in 2008-2009 herhaalt ze dit onderzoek met nog eens 300 ouders. Door deze onderzoeken in mijn eigen onderzoek te betrekken kom ik tot een betere verankering van hoe ouderbetrokkenheid en –participatie in Vlaanderen vandaag wordt benaderd. Een verschilpunt met deze twee onderzoeken is dat in mijn onderzoeksvragen gepolst wordt naar welke ouder zijzelf een goede schoolouder vinden, naar een beeld, en dat is mogelijkerwijze niet geheel hetzelfde als de beleving van het schoolouderschap.

Onderzoek

1 Onderzoeksvragen

In de literatuurstudie werd een heel vertoog ge(re)construeerd rond de vraag waarom er vanuit professioneel opzicht steeds meer aandacht uitgaat naar ouderbetrokkenheid. In diezelfde literatuurstudie werd ook gewezen op de relativiteit van het belang van dit concept. Bij het denken over schools ouderschap zijn een aantal actoren betrokken. Er is de wetenschap, er is het beleid, er is de school en er zijn de ouders en de kinderen. Daar bij schools ouderschap de ouders centraal staan, lijkt het meer dan normaal om ouders aan het woord te laten. De vraag wordt dan gesteld hoe ouders zelf denken over de rol die ze toebedeeld krijgen in het schoolleven van hun kind. Dit type onderzoek leent er zich ideaal toe om te weten te komen hoe ouders zelf denken over het schools ouderschap en wat hen tot een goede schoolouder maakt. Deze vragen werpen een scherpere blik op de (f)actoren die het beeld dat ouders hebben van de ideale schoolouder beïnvloeden. Hoe ouders omgaan met dit ideaalbeeld in hun dagelijkse leven is daarmee nog niet beantwoord. Dat is een volgende stap in het onderzoek. Hier wordt dan gepolst in hoeverre ouders willen en kunnen voldoen aan 'hun' ideaalbeeld.

Om de invloed van de maatschappelijke context (en zo de bepaaldheid in de tijd) op het beeld van 'de goede schoolouder' in de verf te zetten, heb ik ervoor gekozen om naast de schoolouder anno 2008, ook de schoolouder van een generatie terug (midden jaren 1970 – midden jaren 1980) te bevragen. Dit geeft natuurlijk enkele methodologische moeilijkheden. Immers, wat herinnert een mens zich dertig jaar na datum? En de omgekeerde vraag is misschien nog interessanter: Wat herinnert men zich net niet? Wat gaat er verloren? Verder rijzen er een aantal vragen naar de betrouwbaarheid van herinneringen. Worden herinneringen beïnvloed door het latere leven? Dacht men vroeger anders over bepaalde zaken? Weet men dit nog, wil men dit nog wel weten?

Maar, zonder het intergenerationele aspect in mijn onderzoek op te nemen, wordt de mogelijkheid tot vergelijken – of beter historisch construeren - gereduceerd, en uitspraken over eventuele trends in het (beeld van) schoolouderschap een stuk moeilijker. Binnen het bestek van de eigen tijd kan een vervlogen cultuur slechts begrepen worden door er een gesprek mee aan te knopen. In zo een dialoog zullen we het verleden geleidelijk aan kunnen 'be-grijpen', wat noodzakelijkerwijze ook een verandering van onze eigen categorieën en standpunten veronderstelt (Depaepe et al, 2005). Hiertoe bestaan verschillende mogelijkheden. Geschreven bronnen zijn er daar slechts één van. Belevingsonderzoek is één van de andere mogelijkheden, en niet eens zo een gekke.

In een poging de beleefde realiteit van het schools ouderschap te reconstrueren en zo de discussie over ouderbetrokkenheid vanuit een andere invalshoek te benaderen, namelijk die van de ouders, komen er mogelijkerwijze nieuwe inzichten bovendrijven. Het ligt in mijn bedoelingen te onderzoeken hoe veranderende verwachtingen ten aanzien van ouders, ingegeven door maatschappelijke ontwikkelingen en een toegenomen aandacht voor de relatie tussen ouders en school in wetenschappelijk- en beleidsonderzoek, ouders hebben beïnvloed in hun denken over wat goed (schools) ouderschap is. Evolueert de perceptie van schoolse betrokkenheid ook voor hen in de richting van een sterkere klemtoon op de relatie met de leerkracht/school en actieve schoolparticipatie? Zijn die 'grotere' politieke objectieven zichtbaar in de levens van de families? In welke mate zijn ze zich hiervan bewust en beïnvloedt dit hun handelen? Kortom: Wat maakt(e) een ouder tot een goede schoolouder?

2 Onderzoeksopzet en methode

Willen we de onderzoeksvraag concreet en hanteerbaar maken voor het onderzoeksopzet, dan stellen er zich een aantal opgaven. Die opgaven zijn van methodologische aard en worden opgesplitst in keuze en verantwoording van de onderzoeksmethode, selectie van de respondenten, dataverzameling, interpretatie van de verzamelde gegevens en validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

.2.1 Onderzoeksmethode: Belevingsonderzoek en mondelinge bronnen

"How do we choose who to listen to? History survives as social activity only because it has a meaning for people today. The voice of the past matters to the present. But whose voice – or voices – are to be heard?"

(Paul Thompson, 1998 (p. VI))

Mensen zijn verhalende wezens. Het is 'natuurlijk' voor de mens om zin te geven aan ons leven, aan dat van anderen en aan de contexten waarin we leven, via verhalen die we horen, lezen en zelf vertellen. Het loont dan ook meer dan de moeite om even stil te staan bij wat dit voor intergenerationeel belevingsonderzoek kan betekenen. Bij beleving zal de werking van het geheugen een belangrijke rol spelen, alsook het begrip 'verhalen', waarbij mensen hun verleden reconstrueren tot een samenhangend geheel. De vraag naar de 'echtheid' van belevingsonderzoek en wat precies verteld wordt is tevens een aandachtspunt.

.2.1.1 Wat is mondelinge geschiedenis?

Mondelinge geschiedenis is het interviewen van getuigen om het verleden te (re)construeren en alles wat daarbij komt kijken: het zoeken van potentiële getuigen, het selecteren en contacteren van informanten, het opstellen van een vragenlijst, themalijst en contract, het interviewen, het uitschrijven of de transcriptie van de interviews en de ontsluiting ervan. De kern van dit proces is het interview. Als dit interview is vastgelegd op een drager vormt het samen met de verschillende randdocumenten een mondelinge bron[47] (De Wever et al, 2005).

Niet alle interviews zijn echter mondelinge bronnen. Het hele gamma aan getuigenissen dat ons dagelijks via bijvoorbeeld radio en televisie bereikt valt grotendeels buiten de definitie omdat een historische vraagstelling doorgaans ontbreekt (De Wever et al, 2005).

[47] Deze definitie valt in bijna dezelfde woorden terug te vinden op http://oralhistory.be/mondelingegeschiedenis. Lange tijd ontbrak een sluitende definitie van 'oral history', tot in de jaren 1990 de *New Shorter Oxford English Dictionary* kwam aanzetten met: *"tape-recorded historical information drawn from the speakers' personal knowledge: the use or interpretation of this as an academic subject."* Desalniettemin vond onder meer Paul Thompson dat deze definiëring ook nu weer tekortschoot. Het interdisciplinaire karakter dat zo belangrijk is in de mondelinge bronnengeschiedenis en die bijvoorbeeld de wending naar een meer 'narrative perspective' heeft geïnspireerd, komt er niet in aan bod.

Mondelinge bronnen en mondelinge geschiedenis zijn geen synoniemen. Mondelinge geschiedenis is de methode, zoals beschreven in bovenstaande definitie. Een mondelinge bron is het product van die methode (De Wever et al, 2005).

.2.1.2 Wetenschappelijkheid en mondelinge geschiedenis

"Een geschiedkundig beeld ontstaat niet vanzelf. Een geschiedenis is altijd een maatschappelijke (re)constructie met een bouwplan dat historische bouwmaterialen gebruikt of niet, en dat bouwmateriaal, de bronnen dus, valoriseert of devaloriseert."

(Tolleneer, 1986)

Zoals dit citaat aangeeft, is geen enkel geschiedkundig beeld een volledig beeld. Gelijk welke methode men aanwendt, niets is absoluut. De onderzoeker selecteert, zoemt in op een bepaald aspect waardoor andere mogelijkheden uit beeld verdwijnen, interpreteert en creëert finaal een geschiedenis. Alle onderzoek is menselijk, en om die reden nimmer objectief. Dus zijn niet enkel de 'subjectieve' kwalitatieve wetenschappen, maar evenzeer de 'objectieve' kwantitatieve wetenschappen, subjectief[48]. Daarenboven kunnen de basisregels van de historische kritiek (de controleerbaarheid van bronnen dankzij opnamemateriaal) zonder al te veel problemen worden toegepast op de methode van de mondelinge geschiedenis. Elk wetenschappelijk onderzoek vertrekt van een heldere probleemstelling, zo ook een project mondelinge geschiedenis. Het is van belang om mondelinge bronnen te confronteren met andere sporen uit het verleden (archief, beeldmateriaal, objecten) om ze op die manier te onderzoeken op hun coherentie en waarheidsgehalte (De Wever et al, 2005).

Mondelinge geschiedenis wordt gekenmerkt door een aantal 'eigenaardigheden'. Een mondelinge bron is zowat de enige historische bron die een onderzoeker zelf maakt. En meer: ze is het resultaat van een creatief proces tussen de interviewer en de getuige. Een mondelinge bron put uit de herinneringen van mensen. Op basis van deze kenmerken werd mondelinge geschiedenis lange tijd beschouwd als een subjectieve en onwetenschappelijke methode. Vandaag is er een grotere openheid ten aanzien van mondelinge geschiedenis. De 'aaibaarheid' van mondelinge geschiedenis vergrootte aanzienlijk eens men de tweespalt historisch feit – historische beleving beter kon duiden[49]. De beleving van het verleden heeft namelijk een invloed op het heden, op het

[48] Hierbij aansluitend stellen De Wever et al (2005) dat in het geval van historisch onderzoek onderzoekers moeten erkennen dat ook de klassieke historische bronnen in hoge mate subjectief zijn. Gezien ze door mensen gemaakt zijn, vormen ze evenzeer een 'verbeelding' van de werkelijkheid.

[49] Zie bijvoorbeeld het onderscheid dat Bie De Graeve in *Over mondelinge geschiedenis gesproken* maakt tussen de feitelijke en de biografische oral history methode. De feitelijke werkwijze is vooral geïnteresseerd in feitelijke gegevens, objectieve gegevens. Dit zijn de feiten en gebeurtenissen zelf, waarover elders niet voldoende gevonden kan worden en die met behulp van gesprekken aangevuld kunnen worden. Hier is mondelinge geschiedenis een supplementaire vorm van informatie. Hier gelden vooral de wie, wat, wanneer vraagjes.

De subjectieve werkwijze maakt van mondelinge geschiedenis een primaire bron. Hier poogt men doelbewust subjectieve informatie in te winnen. Het zijn niet de objectieve gegevens, maar de wijze waarop mensen die objectieve feiten ervaren hebben, die centraal staan. Via het interview probeert men deze zeer

dagelijkse leven. Belangrijker dan de waarheid (in de zin van feitelijk vaststelbare waarheid) is dan ook de waarheid van de mensen (hoe zij los van feiten waarheden construeren). Het sociaal constructivisme, een wetenschapsfilosofische stroming, gaat dieper in op de relatie tussen uitspraken over de werkelijkheid en de werkelijkheid zelf. Uiteindelijk draait het ook in mijn verhaal om dit spanningsveld. Het sociaal constructivisme stelt dat wetenschappelijke uitspraken nooit meer kunnen zijn dan menselijke constructies. De kloof tussen uitspraken over en de werkelijkheid zelf is aldus onoverbrugbaar (Luyten, 1995). Wat herinnerd en verteld wordt, blijkt inderdaad vaak af te wijken van de 'officiële' geschiedschrijving. Het beleefde en het in wetenschappelijk onderzoek vastgelegde verleden liggen nogal eens ver uit elkaar. De thematisering van deze tegenstelling leidt in de *wetenschapssociologie* tot een ruimer debat. Wetenschap is niet alleen een geestelijke activiteit, het is een sociale activiteit van mensen, een activiteit bovendien met een grote mate van maatschappelijke belangstelling, bemoeienis en ondersteuning. Edoch, het zijn niet de academische onderzoekers die zeer sterk wegen op het beeld dat gewone mensen hebben van het verleden. Toerisme, herdenkingen, film en televisie hebben op dit terrein een veel grotere impact[50]. Een goed interview legt nu net het raster bloot waarlangs een individu of een groep – in dit geval wordt al snel gesproken van 'collectief geheugen' – zijn herinneringen aan het verleden opbouwt (De Wever et al, 2005).

.2.1.3 Geschiedenis van de mondelinge geschiedenis

Eind negentiende eeuw manifesteerde zich een geprofessionaliseerde historiografie die het geschreven woord als superieur bestempelde om het 'objectieve' verleden te reconstrueren. Dit maakte dat de mondelinge overlevering een tweederangsrol toebedeeld kreeg, gedoemd om het kleine broertje te zijn van de almacht van het geschreven woord.

Na de tweede wereldoorlog wijzigde dit beeld ernstig. Algemeen wordt aangenomen dat de eerste systematische aanpak van mondelinge geschiedenis startte in 1948 met Allan Nevins[51], een historicus van de Columbia Universiteit, die herinneringen opschreef van prominente Amerikanen, van de 'belangrijke' mensen (Gaus, 1983).

Enige tijd later kwamen de bandopnemers en cassetterecorders aanzetten wat een fundamentele verandering inhield voor de appreciatie van mondelinge bronnen. De 'objectiviteit' ervan werd nu toetsbaar. Werkelijk baanbrekend was het ontstaan van de

abstracte categorieën als belevingen, ervaringen, wensen, weerstanden, creativiteit, lijden, emoties te vatten. Door te zoeken hoe de mens aan zijn leven en gevoelens gestalte heeft gegeven, zal de historicus meer belangstelling krijgen voor andere dan de traditionele bronnen. Het gaat essentieel om belevingen, ervaringen, handelingen en meningen van mensen die hun bestaan in heden en verleden uitmaken.

[50] Ook al wordt de almacht van het geschreven woord nog altijd sterk gepropageerd, audiovisuele instrumenten worden steeds machtiger. Denken we maar aan bvb. aan de talrijke documentaires zoals *Het leven van Adolf Hitler, Godfried Bomans, Marlon Brando, ...* die veel invloedrijker zijn dan een wetenschappelijke studie verhaald in 200 pagina's over diezelfde personen.

[51] Zijn doel was politici die in de laatste 60 jaar een belangrijke politieke en culturele rol hadden gespeeld te interviewen voordat ze hun verhalen voorgoed mee het graf innamen (Stichting Vulgo, 1990).

Britse Oral History[52] eind de jaren 1960, met als boegbeeld Paul Thompson[53]. Absoluut dominant hierin is de sociaal historische dimensie. Via het interview probeert men het verleden te reconstrueren van groepen die geen toegang hadden (hebben) tot de heersende schriftelijke cultuur, zoals bijvoorbeeld etnisch culturele minderheden, boeren, arbeiders,[54] ... Het zijn bovenal de Britten die de verschuiving teweeg brachten van een elitaire naar een populaire focus en dit niet alleen wat de bepaalde thema's betreft maar ook het beoefenen van de geschiedenis zelf (Gaus, 1983). De Britten hebben het onderzoeksveld verlegd naar de onderste geledingen van de samenleving en ze geloven in de kracht van mondelinge geschiedenis als instrument voor sociale verandering (Tolleneer, 1986).

Hoe werd mondelinge geschiedenis nu in Vlaanderen benaderd? Herman Balthazar geeft in *Over mondelinge geschiedenis gesproken* aan dat in Vlaanderen een sociaal historische reconstructie voorop staat. In de lijn van het denken van Paul Thompson wordt benadrukt dat wij dankzij mondelinge geschiedenis een reeks groepen aan het woord kunnen laten en een stem geven in de geschiedenis, die we anders niet, zelden of zeer onvolkomen horen (Tolleneer, 1986). Zo probeert men via mondelinge geschiedenis een verschuiving van een elitaire naar een democratische focus in de historiografie te bewerkstelligen.

.2.1.4 Alledaagsheid, geen banaliteit

"Elke menswetenschappelijke discipline komt op bepaalde ogenblikken voor situaties te staan dat zij niet meer verder kan zonder in de microkosmos van het individu af te dalen. Het dagelijkse leven is het plateau waarop alle deelgebieden van de menselijke activiteit zoals deze door de menswetenschappen wordt bestudeerd, in concrete actie zijn."

(Gaus, 1983 (pp.36))

Het gebrek aan belangstelling voor het alledaagse leven, wat de geschiedenis en vele menswetenschappen niet geheel vreemd is, mag niet alleen verklaard worden door een soort afkeer van het banale dat dikwijls als synoniem voor het alledaagse wordt gebruikt. De traditionele omschrijving van het begrip 'historische relevantie' is hiervoor in ruime mate medeverantwoordelijk. Vele generaties hebben immers geleerd dat enkel wat de latere evolutie bepaalt of heeft bepaald historisch relevant is. Velen hebben dan ten onrechte gemeend dat juist het alledaagse hiervoor moeilijk of helemaal niet in aanmerking kon komen (Gaus, 1983). De dagdagelijkse gezins-, opvoedings- en onderwijswerkelijkheid werd (en wordt?) zo niet of nauwelijks geregistreerd. Het 'banale' alledaagse is echter helemaal niet zo banaal, temeer omdat op dit niveau, de

52 Een kijkje op http://www.ohs.org.uk geeft een impressie van de veelheid aan projecten.

53 Diens werk *The voice of the past: Oral history* verscheen voor het eerst in 1978, en is vandaag nog steeds een standaardwerk.

54 Zie in dat verband bijvoorbeeld Marlou Schroves in *Hoe krijg ik mijn bronnen aan de praat?* die mondelinge bronnen gebruikt, niet zozeer om op het spoor te komen van anders onvindbare gegevens, maar als informatiebron voor de wijze waarop een groep een beeld van zichzelf creëert.

microwereld, het historisch pedagogisch handelen plaatsgrijpt. Depaepe en Novoa gaven aan dat er een significant verschil kan zijn tussen denken over opvoeding en doen, en over opvoedingsdoelen en -resultaten[55]. Het volstaat dus niet om – als de bronnen al voor handen zijn – pedagogische periodieken of tijdschriften te hanteren om te achterhalen hoe het er werkelijk aan toe ging.

Een mens kan slechts worden wat hij is op voorwaarde dat hij met andere mensen in contact treedt. De alledaagse sociale context is dus zeer fundamenteel en het ligt dan ook voor de hand dat een zo nauwkeurig mogelijke reconstructie ervan een noodzaak is. Een aantal simpele voorbeelden kunnen verhelderend werken in dit verband: in welke mate heeft de uitvinding van de fiets de contacten geïntensifieerd tussen familieleden? Wat is de invloed van een bepaalde hiërarchische situatie tegenover medemensen op het gedrag van deze laatsten, op hun zelfinschatting, die steeds een grote rol speelt bij de evaluatie van medemensen en ook omgekeerd, welke attitudes worden fundamenteel beïnvloed door het zich permanent in een ondergeschikte of bovengeschikte positie te bevinden (Gaus, 1983)?

.2.1.5 Cliché vervangen door cliché?

Mondelinge geschiedenis is microgeschiedenis. Het vormt een correctie op de anonieme massafactor, doordat het individualiseert en meer complexe gedragingen en/of gegevens toelaat. Maar de geschiedenis van instituties, ideologieën, personen, mag – los van het feit dat ze de meest beoefende lijn van de geschiedenis is – nu niet zomaar afgeschilderd worden als oneerlijk, onecht, als iets dat je moet verafschuwen. Deze geschiedenis, van bovenaf geschreven, is impliciet meestal een oordelende en veroordelende geschiedenis, vanuit axiomatische standpunten geschreven, maar drukt wel haar stempel op de wereld. Deze negeren is dan ook niet aangewezen.
Daarnaast is er de geschiedenis waarbij het adagio (gecultiveerd in de jaren 1950) van *"il ne suffit pas d'écrire, il faut aussi compter."* geldt. Door het valoriseren van de rol van objectieve, kwantificeerbare gegevens, kon de factor van de massa zo beter gewogen worden. Nadeel is de anonieme benadering van de massafactor. We krijgen slechts fragmentarische gegevens in verband met levensstandaard, nataliteit, mortaliteit, ... Kortom, de drie vormen van geschiedschrijving zijn nodig, willen we een vollediger beeld kunnen inkleuren (Tolleneer, 1986). Het combineren van mondelinge getuigenissen met geschreven bronnen, waardoor het gekende verleden doorspekt wordt met de alledaagsheid, het gewone beleven ervan, is aldus een vruchtbare onderneming. De sterkte die mondeling bewijs kan brengen is om voorbij formaliteiten en heroïsche leiders te denken, zoals gerepresenteerd in de pers, autobiografieën, naar de meer verwarde realiteit die zich niet zo makkelijk laat kennen.

55 Zie ook deel 1, *1.3 History of education en the new cultural history of education!*

Orale geschiedenis maakt van objecten subjecten, zo maakt ze een rijkere, meer levendige en waarheidsgetrouwe geschiedenis mogelijk. Er is echter ook een keerzijde aan de medaille. Die mag niet verhuld worden. De verhouding van de historicus tot de mondelinge bron is anders dan de verhouding tot een andere bron, omdat deze bron zonder de inzet van de historicus niet zou bestaan. De bron is het resultaat van de gemeenschappelijke inspanning van de geïnterviewde en de historicus, en de ideeën van de interviewer hebben daardoor een invloed op de inhoud. Het materiaal komt voort uit een gesprek tussen twee mensen met een maatschappelijke positie en identiteit, waarbij er een maatschappelijke afstand en een afstand in tijd is met de besproken ervaring. De historicus heeft dus een zeer directe invloed op de totstandkoming en inhoud van de bron. Het is belangrijk te beoordelen in hoeverre mensen die aan het woord komen een afspiegeling vormen van de groep waarover het onderzoek gaat. Een aantal mensen uit de onderzoeksgroep zal reeds zijn overleden. Dit kan een selectie inhouden (zwaksten, zwaarste leven, meest losbandige, risico's,...). De tijd heeft een selectie gemaakt uit de groep. De geografische en sociale achtergrond kunnen selecteren, mensen die weigeren kunnen een selectie inhouden, ... De groep geïnterviewden zal zelden een representatieve steekproef zijn uit de onderzoeksgroep (Stichting Vulgo, 1990). We hebben immers geen greep op differentiële mortaliteit en migratie.

Mensen zijn van nature verhalenvertellers. Ze (be)grijpen en beïnvloeden hun werkelijkheid via verhalen. We vertellen en hervertellen ons verleden, waardoor heden en toekomst vorm krijgen. Hoe het voelde om 30 jaar terug ouder te zijn van een kind dat in de lagere school zat, kunnen we moeilijk beter vatten dan via mondelinge getuigenissen. Mondelinge geschiedenis is echter niet zaligmakend. Naast voorgaande kanttekeningen kan een getuigenis beïnvloed zijn door hedendaagse waarden en ideeën over hoe men nu in het leven staat en/of wil staan. Terugkijkend op een verleden, waarin men misschien anders dacht, kan er een gêne ontstaan om te vertellen. Naast bewuste verdringing kan er ook onbewuste beïnvloeding zijn. Informatie verkregen via een interview dat handelt over relatief recente gebeurtenissen, of huidige situaties, daar mag verondersteld worden dat het vertelde ergens tussen het echte sociale gedrag en de sociale verwachtingen of normen van die bepaalde tijd ligt. Interviews die dieper teruggaan in de tijd geven een extra mogelijkheid van ruis doordat de waarden en normen van mensen vaak onbewust percepties kunnen veranderen.

De werking van het geheugen is voor het mondelinge bronnenonderzoek van wezenlijk belang. Volgens Paul Thompson (1998) is het verlies van het geheugen de eerste negen maanden even groot als de daaropvolgende 45 jaar. Het geheugen is afhankelijk van individueel begrijpen, maar ook van interesse. Accuraat herinneren is veel waarschijnlijker als het een sociale nood en interesse betreft. De betrouwbaarheid van een interview hangt deels af van het feit of de vraag de geïnterviewde interesseert. Een gekend fenomeen is dat waarbij twee gebeurtenissen versmolten worden tot één. Zo kun je gaan twijfelen aan de waarachtigheid en bruikbaarheid van *Oral History*. Echter, zoals eerder aangehaald is niet zozeer de feitelijke waarheid van belang, maar wel de beleefde.

Zelfs wanneer mensen liegen over iets en je dit achterhaalt[56], is het net belangrijk om je af te vragen waarom die persoon liegt. Is er sprake van bewust liegen of onbewust? In welke mate heeft een collectieve herinnering, zoals verslagen en zin gegeven in de media, de daadwerkelijke herinnering omgevormd? Wat beïnvloedt het collectieve geheugen? Welke geschiedenis wordt collectief geschreven?[57]

Paul Thompson haalt in zijn *Oral History* inzake het problematische karakter van herinneringen en waarheden aan dat hoe meer mensen gewoon zijn om een professioneel publiek beeld te geven, hoe moeilijker het wordt om hun waarheid te achterhalen. Ook is het zo dat zij die door het lezen van werken, op een bepaalde 'view of the past' zijn gaan focussen die ze professioneel propageren – zoals geschiedkundigen en leerkrachten doen. Ze kunnen het meeste inzicht lijken te geven, maar tegelijkertijd ook de meest misleidende bronnen zijn.

Mondelinge geschiedenis mag dus niet tot een ongenuanceerd emancipatorisch wapen[58] gemaakt worden, zoniet gaat het voorbij aan haar eigen uitgangspunten. Ook *Oral History* is een (re)constructie van het verleden, waarbij je als onderzoeker je bewust moet zijn van jezelf. Je kunt niet voorbij jezelf. Herinneren in een interview is een mutueel proces, dat begrip vraagt langs beide zijden. Als onderzoeker is het nodig om na te denken over hoe een vraag beantwoord wordt door de persoon die tegenover je zit, die er een ander perspectief, een andere ik, op nahoudt[59]. Interessanter dan het welles nietes spelletje omtrent 'de waarheid' is om te achterhalen of tenminste aandacht te hebben voor hoe de natuur van het geheugen voor valstrikken zorgt. Hoe interessant het is om de complexiteit van realiteit en mythe te vatten, hoe 'objectief' en 'subjectief' inherent aan elkaar vasthangen, zowel voor individuele als voor collectieve percepties van de wereld.

---

56 Dit achterhalen kan bijvoorbeeld door die ene getuigenis naast andere getuigenissen te leggen.

57 Als sociaal agoog werd ik er gedurende mijn opleiding vele malen op gewezen dat bepaalde onderzoeken worden gestimuleerd en andere niet. Gesteund door bijvoorbeeld subsidiëring kan een onderzoek een bepaalde visie op de werkelijkheid en manier van ingrijpen op die werkelijkheid waarschijnlijker maken, terwijl andere mogelijkheden vroegtijdig worden afgeremd.

58 Voor Paul Thompson is een grote verdienste de mogelijkheid om de 'onderklasse' aan het woord te laten. Het wordt tijd dat zij ook eens hun verhaal mogen doen, maar dit hoeft niet te betekenen dat we een conservatieve mythe willen doorprikken door ze te vervangen door een nieuwe, die van de onderklasse (vrij vertaald).

59 Een voorbeeld: Vragen naar de goede – of slechte – oude dagen zal aanmoedigen om subjectieve en collectieve mythes en impressies te vertellen, terwijl gedetailleerde vragen de particuliere feiten van alledag kan blootleggen (dat wat de orale historicus zoekt). Maar dit betekent nog niet dat mythes en impressies alle validiteit missen. Het verkeerdelijk begrijpen komt net deels doordat de historicus probeert verandering te zien vanuit een andere ooghoek: de ervaring van een generatie gevolgd door een ander, eerder dan die van een 'single life cycle'. Als ouderen zeggen dat ze meer genoten van zichzelf toen ze kind waren, of dat buren toen vriendelijker waren, dan kan het best zijn dat ze hun eigen leven evalueren, los van het feit dat kinderen hun buren vandaag even vriendelijk kunnen vinden. Je mag niet vergeten dat de meeste mensen minder geïnteresseerd zijn in kalenderjaren, en hun herinneringen niet in het geheugen gegrift staan aan de hand van data (vrij vertaald uit *Oral History*).

.2.2 Intergenerationeel onderzoek

"Parents hope to see many of their own social characteristics continued through their children. More than that, they may be handling down through their ambitions for their children their own unrealized projects: to become a famous artist, or a scholar, to be comfortable, to have a loving marriage, or to be an independent woman. But, individuality shapes not only what the family offers, but also what is taken up."

(Bertaux & Thompson, 1993 (pp. 2))

Intergenerationeel onderzoek wordt vaak aangewend om de rol van het gezin op het gebied van culturele transmissie en socialisatie van naderbij te bekijken. Welke rol speelt het gezin waarin een kind opgroeit in zijn verdere leven op het vlak van waarden, normen, overtuigingen... Wat neemt hij mee in het verdere leven en wat laat hij links liggen?

Ruimer, intergenerationeel *'life history'* onderzoek levert niet alleen inzichten op het individuele niveau, maar vertelt ons ook wat meer over 'de tijd van toen', en hoe die 'tijd van toen' verder leeft in het heden. In dit verband stelt Elizabeth Tonkin: *"Historians are trained to search for evidence of the past as it was, rather than the past in the present"*.

Zoeken naar intergenerationele gelijkenissen en verschillen binnen eenzelfde familie is interessant om te achterhalen hoe op het microniveau de relatie tussen een welbepaalde ouder en een kind van invloed is op de relatie die het volwassen kind een tijd later met zijn/haar kind zal aangaan. Zoals Isabelle Bertaux-Wiame aanhaalt is er *'la force du rappel'* die ze vertaalt naar het Engels als *'the pull of family ties'* (de trekkracht van familiebanden) om te wijzen op het invloedrijke effect van de familie in het eigen levensverhaal. Daarenboven is het interessant je hierin te verdiepen omdat je de microhistories kunt verbinden met een ruimere maatschappelijke context binnen een bepaalde tijd[60]. De relatie tussen het individueel- en maatschappelijk perspectief wordt zo gethematiseerd (en geproblematiseerd) wat leidt tot een eerlijker benadering van hoegenaamd individuele problemen[61].

.2.3 Onderzoeksopzet

"If you want to know how people understand their world and their life, why do not talk with them? In an interview situation, the researcher listens to what people themselves tell about their lived world, hears them express their views and opinions in their own

[60] Of zoals de socioloog Herbert Blumer stelt: *"...the search ought to be for validity rather than for reliability: `a half dozen individuals with such knowledge constitute a far better ``representative sample'' than a thousand individuals who may be involved in the action that is being formed but who are not knowledgeable about that formation'."* (Geciteerd in Thompson, 1998, (pp. 151)).

[61] Is het bijvoorbeeld een medisch gegeven dat iemand doofstom is, en pak je dat medisch aan of zit daar ook een sociale kant aan? Al naargelang de manier waarop je deze vraag beantwoordt zul je de handicap binnen een persoon situeren (en behandelen), of ook vervelende en zelfs ronduit verwerpelijke omgevingskenmerken opnemen in het omschrijven van een handicap (Van Hove, 2000 in Broekaert & Van Hove, 2000).

words, learn about their views on their work situation and familiy life, their dreams and hopes. The qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects' point of view, to unfold the meaning of peoples experiences', to uncover their lived world prior to scientific explanations."

(Kvale, 1996:1, in Dom, 2006 (pp. 99-100))

Het gaat me om de beleving, wat ouders denken en voelen. Daar leent kwalitatief onderzoek zich het best toe, en een interview is de meest rechtstreekse manier om informatie te bekomen. Belevingsonderzoek en mondelinge geschiedenis zijn op die manier een zeer logische keuze.

Belevingsonderzoek en mondelinge geschiedenis als onderzoeksmethoden vertonen enkele navenante overeenkomsten. Beiden hebben tot doel groepen die niet of weinig gehoord worden 'een stem te geven'. Bij onderzoek naar de 'beleving' van mensen wordt gevraagd naar het geheel van gevoelens, ervaringen en waarderingen van individuele mensen, dit met betrekking tot een bepaalde situatie of verschijnsel (Van Eggermont, 1999, in Lauwers, 2008). Mondelinge geschiedenis verschilt hier niet in. Jan Van Gils (aangehaald door Lauwers, 2008) ziet belevingsonderzoek als een specifieke vorm van kwalitatief onderzoek die zich richt op de verschillende zingevingprocessen die mensen hanteren om betekenis te geven aan hun omwereld. Zo wordt de mens in belevingsonderzoek specifiek als actor erkend. Ook in dit centraal stellen van betekenisverlening door individuele mensen vinden beide onderzoeksmethodes elkaar.

Thompson (1998) geeft aan dat een *'general gathering interview'* aan het begin van een project zeer nuttig kan zijn. Om die reden heb ik mijn eigen ouders en die van mijn vriendin zonder veel voorbereiding bevraagd. Dat leverde enkele thema's op. Die thema's werden uitgebreid met wat er in mijn literatuurstudie zat.

Ik koos ervoor om voornamelijk met half-gestructureerde interviews te werken in mijn onderzoek (bijlage 3). Bij dit type wordt het interview opgesplitst in verschillende deelonderwerpen. Voor elk deelonderwerp ligt de beginvraag vooraf vast. Na het beantwoorden van deze vraag kan de interviewer zelf bepalen of hij/zij doorvraagt of niet. Deze werkwijze brengt het voordeel met zich mee dat je kunt doorvragen tot het ogenblik waarop je meent voldoende relevante informatie ontvangen te hebben. Een ander voordeel is dat de belangrijke vragen op voorhand vastliggen en dus niet kunnen worden vergeten.

Bij het opstellen van de vragen dient er rekening gehouden te worden met een aantal aandachtspunten ('t Hart et al, 1996):

- Vragen dienen opgesteld te worden in een eenvoudige stijl
- Vragen mogen niet sturend zijn
- Vragen behandelen slechts één onderwerp en zijn niet voor interpretatie vatbaar

- Vragen mogen niet refereren naar een norm, omdat die niet voor iedereen hetzelfde is
- Ontkennende vragen dienen vermeden te worden

Thompson (1998) voegt daar nog aan toe:

- Pas op met leidende vragen, als je je eigen visie geeft, zeker in het begin van een interview, dan is het waarschijnlijker dat je antwoorden krijgt die aansluiten bij wat de geïnterviewde denkt dat je wil dat hij ze geeft.

"There are some points to cover in every interview: date and place of birth, what their parents' and their own main jobs were. And whatever the topic, it usually helps to get the interviewer talking if you begin with their earlier life: family background, grandparents, parents and brothers and sisters (including topics such as discipline), then onto childhood home (housework, mealtimes), leisure (street games, gangs, sport, clubs, books, weekends, holidays, festivals, ...), politics and religion, schooling (key teachers, friends, favorite subjects,...), early relationships, working life (first job, a typical working day, promotion,...) and finally later family life. Most people find it easier to remember their life in chronological order, and it can sometimes take you two or three sessions to record a full life story[62]."

Dit zijn tips van de Oral History Society. Een interviewer doet er bijvoorbeeld goed aan eerst enkele algemene gegevens te verzamelen en de familiegeschiedenis in chronologische volgorde te bevragen. Een biografische insteek stelt de getuige vaak op zijn gemak[63]. Deze tips verwerkte ik in mijn vragenlijst door elk gesprek te starten met de identificatiefiche (voor een blanco versie: zie bijlage), en de opbouw in mijn vragenlijst zo chronologisch mogelijk te laten geschieden.

Vooraf aan de eigenlijke interviews sprak ik ook enkele oud-meesters, juffen[64], een directeur en een zorgcoördinator om wat vertrouwd te raken met hoe de betreffende school ouders ziet en een plaats geeft in het schoolse leven. Dit deed ik vooraf aan de eigenlijke (groot)ouderinterviews. Zo zou ik naast wat in de literatuurstudie aan bod kwam (de historische reconstructie van de 'pedagogisch-professionele kijk op schools ouderschap') ook een (klein) idee hebben van hoe die professionelen zelf lokaal invulling geven/gaven aan het schools ouderschap, wat dan weer dienstig kon zijn voor de interviews met de ouders.

Op basis van voorgaande aandachtspunten heb ik een vragenlijst opgesteld die in bijlage *1.3 Vragenlijsten ouders & grootouders* is terug te vinden.

---

62 http://www.ohs.org.uk/advice/index.php

63 Deze tips worden meegegeven met geïnteresseerden in een oral histroy project op http://oralhistory.be/mondelingegeschiedenis

64 De geïnterviewde juffen stonden allen nog in de zesde klas.

Het eigenlijke onderzoek ging van start. Tijdens mijn eerste interviews had ik de neiging om zeer letterlijk de vooropgestelde vragenlijst te volgen. Dit om niets te vergeten. Na verloop van tijd trok een twijfel over mij. De lijst vragen die ik stelde kon – niet eens zo onwaarschijnlijk zelfs - belangrijke gaten vertonen. Stelde ik de juiste vragen? Stuurde ik het onderzoek in een bepaalde richting? Welke vooronderstellingen staken in de vragenlijst? Beperkte ik de respondenten in hun antwoordmogelijkheden? Ik hield me voor om extra aandacht te besteden aan de openheid van het interview en ging losser om met de vragenlijst. Naar mijn gevoel een goede keuze, ik leek meer in dialoog met de ouders te kunnen gaan.

3 Selectieproces om tot de respondenten te komen

De keuze om aan de slag te gaan met lagere schoolouders werd onderbouwd in mijn literatuurstudie. Globaal wordt aangenomen dat ouders dan meer betrokken zijn, minder 'gehinderd' worden door eventueel afwijzend gedrag van de kinderen, de fysieke afstand tussen school en thuis is over het algemeen kleiner en de kans op interactie dus groter. Bovendien hebben leraren in het lager onderwijs in vergelijking met het secundair onderwijs een veel diepgaander contact met de leerlingen aangezien zij meestal slechts aan één klas lesgeven wat het voor ouders interessanter maakt om die ene leerkracht te leren kennen.

In de academiejaren 2006-2007 en 2007-2008 liep ik stage bij het onderwijsopbouwwerk van de stad Kortrijk[65], wat contact leggen met de Kortrijkse lagere scholen vergemakkelijkte. Ik koos drie scholen om mijn onderzoek te voeren. Die keuze werd beïnvloed door:

- Het onderwijsnet waaronder de school valt
- De geografische ligging van de school
- De grootte van de school
- De mogelijkheid om er secundair onderwijs te volgen

In elke school werden ouders van leerlingen uit het zesde leerjaar gekozen. En wel om de volgende redenen: ouders hebben hun plaats in het schoolse leven kunnen zoeken (veel meer dan in het eerste schooljaar bijvoorbeeld), ze hebben bepaalde keuzes gemaakt en zijn 'ervaren' in het schools ouderschap, en er is de studie- en schoolkeuze die de contacten tussen school en ouders in dit laatste lagere schooljaar mogelijks intensifieert.

Om een zo divers mogelijke steekproef te verkrijgen, want de diversiteit aan belevingen staat centraal, vroeg ik de directeur en/of juf/meester om een zestal 'verschillende'[66] ouders voor te stellen. Daarbij legde ik wel één beperking op, namelijk dat het autochtone ouders betrof. Dit omdat taal- en cultuuraspecten een bemoeilijkende rol kunnen spelen, zowel tijdens de eigenlijke interviews (bijvoorbeeld de eventuele nood aan een tolk) als achteraf (voor wat betreft de interpretatie, problemen van etnocentrisme mijnentwege).

Mijn 'normale' procedure zag er als volgt uit: de ouders kregen via de juf of meester een brief mee (zie hiervoor bijlage *1.1 Brief ouders*) waarin ik kort uit de doeken deed wat mijn onderzoek precies inhield, hoeveel tijd ik van hen vroeg, en dat ook op de grootouders een beroep gedaan zou worden. Enkele dagen later belde ik hen op om te polsen naar de bereidheid om deel te nemen en bij instemming legde ik een afspraak vast.

65 http://www.kortrijk.be/leven-en-welzijn/samenleving/gelijkekansen/onderwijsopbouwwerk

66 Als mij gevraagd werd wat 'verschillende' ouders zijn antwoordde ik dat ze misschien rekening konden houden met de sociaal economische status, de aanwezigheid van mama en/of papa op school, thuis en via de schoolse communicatie, eventuele problemen van kinderen, de gezinssamenstelling, ...

Van de eerste geselecteerde reeks weigerde één gezin. In de tweede school weigerde niemand. De derde school tot slot leverde aardig wat moeilijkheden op. Waarom precies? Mijn respondenten heb ik in deze school anders moeten selecteren. Ik werd genoodzaakt alle ouders van het zesde leerjaar aan te schrijven en uit de reacties een selectie te maken. De school kon omwille van privacy redenen – die ik uiteraard respecteer – de telefoonnummers van een groep van vijf ouders die de juf van het zesde leerjaar en ikzelf hadden uitgezocht en aangeschreven niet geven zonder de expliciete schriftelijke toelating van de ouder om hem of haar op te bellen. Langs deze weg kreeg ik welgeteld één positieve reactie. Dus schreef ik in tweede instantie de gehele klas aan en hoopte zo toch het vooropgestelde doel, vijf ouders, te bereiken. Het verhoopte resultaat bleek te hoog gegrepen. Het bleef bij die ene ouder. Mijns inziens treedt er evenzeer een selectiemechanisme op als je te werk gaat met het aanschrijven van alle ouders. Enkel zij die zich aangesproken voelen (wat daarom nog niet gelijk is aan ouders die het zien zitten mee te werken) en actief moeite doen om te reageren, worden in de steekproef opgenomen.

Opvallend was dat, ook al stond er 'ouder' in de brief die zoon- of dochterlief hen bezorgde (en dus niet moeder of vader), de gezinnen er vrijwel altijd voor kozen (maar dan zonder echt te kiezen) om het interview door de mama te laten doen. Na een aantal telefoons begon dit mij te dagen, en waar ik kon probeerde ik vanaf dan de vader te strikken om deel te nemen aan het onderzoek. Daar slaagde ik aardig in, waardoor er toch nog een evenwicht man – vrouw ontstond. Het is wel een opmerkelijk iets, maar misschien hangt de bereidheid tot deelnemen wel samen met de in mijn literatuurstudie aangehaalde quote die stelt dat schools ouderschap vooral als een taak van de moeder gepercipieerd wordt.

Opmerkelijk was dan wel weer dat bij het interviewen van de grootouders, grootvaders heel wat makkelijker te strikken waren voor een gesprek. Ik kreeg na verloop van tijd een echt 'bompa-gevoel'. Een opa die je bij wijze van spreken op de schoot neemt en je een verhaal vertelt waar je in wordt opgezogen, en daar zelf misschien nog het meest van geniet. Heerlijk toch, dat romantiseren van een thesisonderzoek.

De grootouders werden door de moeders of vaders 'geselecteerd'. Ik vroeg hen of ze één van hun ouders wilden vragen voor mijn onderzoek. De ouders kozen niet altijd zomaar één van hun ouders. Ze kozen de persoon waarvan ze dachten dat hij of zij me het makkelijkst verder kon helpen en op basis van de relatie die ze er vandaag mee hebben. De grootouders waren dus niet voor de volle honderd procent een uitgebalanceerde cross-sectie van hun generatie. Het intergenerationele woog echter zwaarder door dan gewoon een steekproef te trekken uit een lijst namen. Bovendien kunnen we er van op aan dat zo een 'random sample', ook al representeert ze op de best mogelijke wijze de steekproef van mogelijke respondenten vandaag, het verleden toch zou vervormen. We

hebben geen greep op migratie (lokaal of nationaal), en ook niet op de differentiële mortaliteit. Mijn steekproef bestaat uit grootouders, dus mensen die niet enkel ouder zijn, maar tevens grootouder. Hun kinderen zijn zelf ook ouder geworden.

De gesprekken grepen plaats thuis bij de respondenten. In veel gevallen was ik alleen met de respondent, wat een sfeer van vertrouwen aanmoedigde. Soms gebeurde het dat de partner zich in dezelfde kamer bevond als wij, dit was het geval bij een drietal grootoudergesprekken.

Om tot een betrouwbaar resultaat te bekomen moeten 15 à 25 interviews afgenomen worden (Schuyten, 2004). Mijn steekproef bestond uit tien ouders (plus twee) en negen (plus twee[67]) van hun grootouders. De ouders hadden in het schooljaar 2007-2008 een zoon of dochter in het zesde leerjaar van de lagere school zitten. De grootouders waren lagere schoolouder in de periode 1974 – 1986, met uitzondering van één grootouder die een pak ouder was (dochter in lagere school tussen 1969 en 1975). Van de tien ouders (plus één) waren er zes moeder (plus één) en vier vader. Daarnaast sprak ik zes grootmoeders en drie (plus twee) grootvaders.

[67] Deze plus twee slaat op 'dubbelgesprekken'. De plus twee bij de ouders betrof een moeder die zich de Nederlandse taal niet machtig genoeg voelde om zelf een interview te geven, maar er wel bij wilde zijn als haar man me te woord stond. De andere drie gevallen betreffen een moeder en twee grootvaders die zich bij hun echtgenoot zetten, en deelnamen aan een deel van het interview.

4 Het verzamelen van verhalen

Er bestaan verschillende manieren om de beleving van het schools ouderschap te benaderen. Je kunt bijvoorbeeld autobiografieën, romans of jeugdboeken analyseren. Dit zou een interessante opgave zijn, maar langs deze weg bekom je mijns inziens een vertekend beeld. Mensen die zich op papier weten uit te drukken, een bepaald publiek voor ogen houden bij het schrijven, streven naar herkenning en een samenhangend verhaal, vormen slechts een klein deel van de diverse groep aan ouders.

Dit bracht me ertoe om in de lijn van mondelinge geschiedenis, via kwalitatieve interviews data te verzamelen. Kwalitatieve interviews bestaan uit uitgebreide beschrijvingen van de geleefde, observeerbare en/of ervaren sociale werkelijkheid. Welke betekenis aan personen, interacties en gebeurtenissen wordt verleend komt er in aan bod. Daarbij hanteerde ik het principe van datatriangulatie[68]: ik neusde door heemkundige tijdschriften[69], zocht naar foto's, films, romans, jeugdboeken, ... om naast de interviews ook daar mijn mosterd te halen. Zeker in de aanvangsfase van het onderzoek zocht ik via film, foto, roman en jeugdboek fragmenten waarin de beleving van het schools ouderschap aan bod kwam. Niet om er een hele studie aan te wijden, wel om me 'klaar te maken' om er in gegooid te worden en in de hoop een subject beter te kunnen begrijpen. Op die manier kwamen een aantal vanzelfsprekendheden bloot te liggen die op hun beurt bijdroegen tot de mogelijkheid om me doorheen de tijd te verplaatsen.

Bij het verzamelen van informatie voor kwalitatief onderzoek is het wenselijk dat er geprobeerd wordt het gedrag van de respondenten en de onderzoeker zelf zo goed mogelijk te registreren. Ik koos ervoor mijn interviews op geluidsband vast te leggen en deze nadien integraal uit te schrijven. Pluspunten hierbij waren de relatieve 'onzichtbaarheid' van een cassetterecorder (bij een videocamera is de respondent zich meer bewust van het feit dat zijn woorden worden opgenomen), het praktische gemak (een klik en de band loopt), en de veelheid aan gegevens die worden geregistreerd. De cassetterecorder kan in bepaalde gevallen niet alleen makkelijk, maar eveneens een hulp zijn: enerzijds zullen mensen geneigd zijn om meer bij de zaak te blijven, en anderzijds zullen ze –als je de recorder stopzet – vaak nog wat extra vertellen (Thompson, 1998). Een geluidsband is veel volledieger dan het gebruik van notities of het onthouden van gegeven antwoorden. In geval van die laatste twee liep ik een groter risico dat mijn waarneming 'blinde vlekken' vertoonde. Dit kon doordat ik me liet afleiden door niet-relevante informatie, door dingen te vergeten of foutief te interpreteren.

---

68 Kwalitatieve onderzoekers maken gebruik van verschillende methoden, in de hoop dat ze een subject beter zullen kunnen begrijpen (Denzin & Lincoln, 2000).

69 Tal van plaatselijke bibliotheken beschikken vaak over schitterende perscollecties. Het doornemen van enkele jaargangen mag dan al arbeidsintensief zijn, het blijft de meest performante manier om een beeld te krijgen van de lokale context van weleer. Uiteraard dient men dergelijke bronnen met een fikse dosis historische kritiek te benaderen en bovendien vormen ze geenszins de ultieme bron voor de geschiedenis van sociale strijd (Van Eenoo, 1999).

Om bepaalde waarnemingen die niet op geluidsband werden vastgelegd en mijn invloed als onderzoeker een plaats te geven, schreef ook ik een verhaal. Een kladschrift werd gebombardeerd tot logboek. Ik schreef het vol. Hoe ik interviews had ervaren, tot welke vragen een bepaald gesprek hadden aangezet, welke keuzes ik maakte, welke gedachten door me heen gingen, welke fouten ik naar mijn gevoel maakte, ... En hoe die mijn onderzoek(svragen) hebben beïnvloed. Dit kunt u nalezen in de bijlage (*1.4. Transcripties, opnames & logboek*) op Cd-rom, een Word document met als titel "Transcripties Welke ouder is een goede schoolouder.pdf".

Op diezelfde Cd-rom staan verder de originele geluidsbestanden en de integrale transcriptie van de afgenomen interviews. Ik besloot de uitgetikte interviews niet af te drukken en zodoende een economische en ecologische kost minder te maken. Alles samen gaat het om een goede 430 pagina's transcripties.

De combinatie van geluidsbestanden, transcripties en het logboek leidden tot het materiaal dat meegenomen werd naar de analysetafel. De transcripties waren het resultaat van heel wat uren uittikken van geluidsbandjes. Om enerzijds de verstaanbaarheid te optimaliseren en anderzijds de woorden te gebruiken die de mensen zelf hanteerden, zijn in de interviews heel wat West-Vlaamse woorden fonetisch blijven staan. Ik waagde me aan een *West-Vloams voe behinners*, een 'woordenboekje' met een oplijsting van de meeste van de gebruikte woorden. Dat zit in bijlage *1.5 West-Vloams voe behinners*. Aan een verklarende lijst van zinsconstructies heb ik me niet gewaagd, hoewel ongetwijfeld ook daar kronkelingen zijn gemaakt die voor niet West-Vlamingen moeilijk begrijpbaar zijn. Ik heb geprobeerd alles zo goed mogelijk uit te schrijven, omdat ik ervan overtuigd was dat ik pas in de loop van het onderzoek duidelijker kon weten wat wel en niet belangrijk is.

Nadat alle interviews een eerste keer gelezen waren, en het interpreteren dus van start was gegaan, markeerde ik stukken interview in de verschillende verhalen, en schreef er een trefwoord naast. In de volgende fase maakte ik een document aan met gemarkeerde citaten per thema/trefwoord. Met dit materiaal ging ik aan de slag om een eerste interpretatie uit te schrijven en voor te leggen aan mijn copromotor.

Na het bespreken van die eerste analyse ging ik opnieuw aan de slag. Het analyseren van de resultaten en het verzamelen van informatie wisselden zodus voortdurend af. De uitkomst van een eerste analyse en bespreking ervan gaf immers de mogelijkheid om een tweede keer informatie te verzamelen, specifieke informatie die de uitkomst kon verscherpen, bevestigen of corrigeren.

5 *Betrouwbaarheid & validiteit van de data en conclusies*

Mijn onderzoek is een 'compositie', waarbij ik mijn eigen rol niet mag verdoezelen onder laagjes rationaliteit, wetenschappelijkheid en objectiviteit. In dit onderdeel wordt er dieper ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van het geleverde onderzoek.

.5.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wordt vaak opgedeeld in externe en interne betrouwbaarheid. Externe betrouwbaarheid staat voor de herhaalbaarheid van het onderzoek door andere onafhankelijke onderzoekers in dezelfde situatie met dezelfde methoden. Centraal bij het analyseren van data verkregen via kwalitatieve interviews staat de verbeeldingskracht van de onderzoeker. In kwalitatief onderzoek is de onderzoeker zijn eigen onderzoeksinstrument. De weg die je aflegt, geeft richting aan de weg die voor je ligt. Dataverzameling en data-analyse lopen als het ware dooreen. De rol van de onderzoeker in kwalitatief onderzoek is daarenboven ook van invloed op de manier waarop interviews worden afgenomen, zaken worden geobserveerd en geïnterpreteerd. Feitelijke reproductie is dan ook onmogelijk, het gaat eerder om het maximaliseren van een hypothetische herhaalbaarheid. Zelfreflectie en introspectie zijn hierbij zeer uitdagende begrippen voor de onderzoeker.
Aan de externe betrouwbaarheid heb ik proberen tegemoetkomen door respondentenfiches op te stellen (bijlage *1.2 Identificatiefiche respondenten*), de interviews volledig uit te typen, een logboek bij te houden, de interviewmethode nader toe te lichten en methodisch-technische info ter beschikking te stellen.

Interne betrouwbaarheid is de betrouwbaarheid binnen een onderzoeksproject en verwijst naar een zekere consistentie tussen de onderzoeker en de verschillende methodes. Citaten, datatriangulatie, ouders en grootouders deels over dezelfde zaken laten spreken, mijn onderzoeksopzet, uitwerking en de interpretatie tussentijds aftoetsen bij Bruno Vanobbergen alsook het werken met mensen, levende bronnen, die juist omdat ze leven de mogelijkheid bieden om ermee te werken in een *two-way process*. Dit waren stuk voor stuk pogingen om het onderzoek intern beter betrouwbaar te maken.

.5.2 Validiteit

Ook bij validiteit is er de opdeling intern en extern. Interne validiteit focust op de deugdelijkheid van de verzamelde gegevens, het onderzoeksopzet en de analyse. De mate waarin de conclusies van het onderzoek geldig zijn voor de onderzoeksgroep heb ik proberen te verhogen door met verschillende bronnen te werken, door te vragen tot ik kon begrijpen wat respondenten bedoelden, contextmateriaal bijeen te zoeken en

bedenkingen en 'fouten' mijnentwege expliciet te maken in het logboek en een enkele keer in de interviews zelf (als voetnoot).

De externe validiteit betreft de mate waarin de resultaten veralgemeenbaar zijn naar een bredere populatie en/of andere omstandigheden. Ik wilde vooral een stem toevoegen aan het denken over de goede schoolouder, en niet zozeer dé waarheid distilleren. Het unieke van elk levensverhaal primeert bij mondeling onderzoek. Ik probeerde de externe validiteit wel te verbeteren. Dit voornamelijk door een weloverwogen steekproef te trekken (zie eerder: *3. Selectieproces om tot de respondenten te komen*).

Onderzoeksbevindingen

"When you talk with me about my research, do not ask me what I found, I found nothing. Ask me what I invented, what I made up from and out of my data. But know that in asking you to ask me this, I am not confessing to telling any lies about people or events in my studies/stories. I have told the truth. The proof is in the things I have made – how they look to your mind's eye, whether you believe them, and whether they appeal to your heart."

(Sandelowski, 1994 in Clough, 2002 (pp. 18))

In dit deel breng ik een synthese van de vertelde verhalen, geïllustreerd met citaten[70]. Daar in belevingsonderzoek en mondelinge geschiedenis de beleefde realiteit voorop staat, is het voor mij een logische keuze om veelvuldig te werken met citaten. Zo blijf ik dichter bij de werkelijkheid, bij de alledaagsheid, die zo boeit. Als onderzoekende heb ik immers een onderzoeksschema in mijn hoofd, een vragenlijst opgesteld en reeds min of meer de prefiguratie van de synthese die ik wilde schrijven tussen de oren. Zonder het gebruik van citaten zou de weergave van de onderzoeksbevindingen, die feitelijk al een interpretatie is, de lezer minder kansen bieden om door de ogen van de respondenten te kijken (ook al dient gezegd dat dit door de ogen kijken een overdrijving is).

Ik heb een verhaal geschreven en daar mag niet zomaar aan voorbij gegaan worden. Om die reden is het belangrijk zoveel mogelijk van mijn beïnvloedingsproces te expliciteren. In een poging hierin tegemoet te komen heb ik naast een uitvoerige uiteenzetting van mijn onderzoeksopzet (zie deel 2: Onderzoek), ook de uitgetikte interviews en het logboek in bijlage 4 (Cd-rom) gestoken. Daarin wordt de interviewer (ik) een persoon van vlees en bloed die zijn invloed heeft op de interviews. Wat herinnerd en verteld wordt is immers een mutueel proces.

1 Grootoudergesprekken

De geïnterviewde grootouders[71] waren lagere schoolouder in de periode 1974 – 1986, met uitzondering van één grootouder die een pak ouder was (dochter in lagere school tussen 1969 en 1975). In de gesprekken werd vooral gepraat over het alledaagse, maar ook wel over de plaats die zij zichzelf toedichtten in het schoolleven van hun kind.

[70] In de citaten en ruimer de onderzoeksbevindingen zijn de namen van de respondenten omwille van privacyredenen verdwenen.

[71] De grootouders praten over hun tijd als lagere schoolouder. Ze praten dus feitelijk als ouder, en niet als grootouder. Uiteraard ligt er een geruime tijd tussen het ouder en grootouder zijn, en praten ze over hun verleden vanuit een hedendaagse context, waarbij (on)bewuste vervorming van herinneringen en overtuigingen kan ontstaan.

.1.1 Thuis en school: twee gescheiden werelden?

Om het leven vooraf aan de specifieke school een plaats te geven, wordt er gestart met *Thuis en school: twee gescheiden werelden?* Daarbij wordt dieper ingegaan op de schoolkeuze, en het belang dat ouders al dan niet hechtten aan het maken van die keuze. Immers, zoals verder zal blijken uit mijn onderzoeksbevindingen, zal ik aantonen dat de aandacht die uitging naar het zoeken van een school een relevante maat was om een idee te krijgen van het gewicht dat ouders toekenden aan de specifieke school, en in mindere mate het onderwijs[72].

.1.1.1 Schoolkeuze lager onderwijs

Het geslacht van het kind

> *"Voorkeur had je niet, er waren twee scholen, een meisjesschool en een jongensschool[73], het geslacht bepaalde."*

De keuze van school werd toentertijd[74] beperkt door het bestaan van jongens- en meisjesscholen. Het was een gegevenheid, die pas vreemd werd nadat co-educatie zijn ingang vond. Heel wat respondenten woonden niet in een stad, wel onder de kerktoren van een dorp. Vaak was er daar maar één jongens- en één meisjesschool. En dan was het vaak dat de één gemeentelijk onderwijs was, de ander vrij onderwijs.... Los van de onmogelijkheid tot kiezen voor een bepaald onderwijsnet is het leeuwendeel van de grootouders overtuigd dat het onderwijsnet en de eigenheden ervan geen echte rol gespeeld heeft bij hun keuze. Wat dan wel?

De afstand

Een tweede doorslaggevende factor voor de schoolkeuze was de nabijheid van de school. Vaak werd ze niet vermeld, en kwam ze dan als bij toeval bovendrijven.

> *"Ewel[75] ja, dat was gemakkelijk hé. Lagere school in de straat. Waarom zoudt ge ergens anders gaan?"*

> *"Er was daar maar één school, anders moesten we naar 't stad."*

Lichte variaties hierop zijn bijvoorbeeld de verkeersveiligheid.

> *"Ja, en ik stuurde ze naar daar omdat het het dichtst was, ja want gunter moest ze de platse over. Dat was goed voor het gemak hé, want ik werkte ik toen,..."*

Verder wordt *'de rije'* meermaals aangehaald. Hierbij stapte een leerkracht of een non dagelijks naar school volgens een vaste route, waar kinderen bij konden aansluiten.

---

72 Zie verder *1.1.3 Waren er goede en minder goede scholen?*

73 In dit geval was de meisjesschool vrij onderwijs, en de jongensschool gemeentelijk onderwijs.

74 We spreken grosso modo over de periode 1974 – 1986.

75 Spreektaal primeerde boven de schrijftaal, aldus zijn er enkele onbestaande woorden in de citaten geslopen. Om de verstaanbaarheid te vergroten is er het 'woordenboekje' *West-Vloams voe behinners* dat (bijlage nr. 5) aangemaakt.

"En dat nonneke kwam altijd te voet naar school en onderweg nam ze altijd maar kindjes mee. Tegen dat ze aan 't school kwam had ze een ganse rij mee. En dat was zo net een echt moedertje en dat was zo allez, we hadden wij, en we hadden wij dat altijd al gezien van vroeger dat dat die zuster met al die kindjes daar, allez, ze moest dat ook maar doen hé. Van zover komen en onderweg, en de mensen hadden dus allez allemaal vertrouwen voor hun kindje mee te geven."

Een goede naam

"Wel dat we ook hoorden links en rechts: dat is een goede school."

De goede naam van de school, het van horen zeggen dat het er goed is, hielp veel ouders bij hun keuze. Maar, wat werd precies bedoeld met een goede naam? De kinderen werden er goed opgevolgd, de school was een plaats waar je nog wat manieren leerde en op die scholen zaten er 'niet teveel' leerlingen. Deze drie redenen kwamen naar voor, als bij toeval. Het blijft een relatief vaag begrip, omdat ik er niet op doorvroeg.

Sociale druk

"Ja, het was omdat hij protestantse godsdienst gaf, was het eigenlijk niet evident om een kind dan op een katholieke school te doen, wat ik eigenlijk wel wilde, maar dat werd eigenlijk, er werd daar negatief op gereageerd als ze dus hoorden dat de protestantse godsdienst leraar hun kinderen in het katholiek onderwijs deed." (...)[76] *"tot dat we merkten dat het katholiek onderwijs absoluut beter was, en toen hebben we er ons niets meer van aangetrokken."*

Eén stel grootouders werd door de sociale druk der verzuiling genoopt tot het 'aanvaarden' van het gemeenschapsonderwijs. In het gemeenschapsonderwijs konden hun kinderen protestantse godsdienst volgen, dus moesten ze daar wel les volgen. Het religieuze luik primeerde boven een goed (vermeend) educatief project...

Dan toch het onderwijsnet?

"Ze kosten bussen inleggen, dat was, ik weet dat dat gratis was. Ik weet de maaltijd 's noens dat dat veel goedkoper was of bij zieder en veel beter. Het was anders hé toen, ik peins niet dat je daar nu nog zo een groot verschil in hebt. Ik peins dat lik niet. Maar dan deden zij financieel meer hé zo. En dan had je daar ook, had je ook wel leerlingen van welstellenden die daar gingen, maar meestal waren dat leerlingen van de die die het minst hadden die naar de staatsschole gingen hé. Misschien dat de joengers daar ook niet voor gekozen hadden, maar het was dan waarschijnlijk het financiële dat de ouders hun joengers naar daar zendden. Het was goedkoper, het was ja... Ik weet als je drie kinders had. Maar als je drie kinders had en ze zaten daar moest den derde bijkans praktisch niet meer betalen voor zijn eten 's noens."

Meerdere malen werd aangehaald dat sommige ouders allicht kozen voor gemeenschapsonderwijs omdat het financieel voordelig was. Geen enkele grootouder haalde echter zelf aan dat zijn keuze hierdoor beïnvloed werd.

---

76 (...) Met dit symbool maak ik duidelijk dat er tussen de twee zinnen een stuk weggeknipt is.

Het geslacht van het kind en de afstand tot de school speelden een doorslaggevende rol bij de schoolkeuze. Het van horen zeggen, de sociale druk, het onderwijsnet en de eventuele onderlinge gerelateerdheid zijn iets minder duidelijke factoren.

.1.1.2 School- en studiekeuze middelbaar onderwijs

Ouders blijven een belangrijke rol spelen

> *"Goh, we gingen wel naar alle opendeurs in de verschillende scholen, dus in mei en juli heb je dat overal hé. Dat deden we wel tesamen met ons dochter en dan later met de zoons, volgens wiens beurt het was. En ja, spreken met de leraars en de juffrouwen en zeggen dat... welke uitslagen ze hadden in het zesde hé. Maar ze mochten wel volledig zelf kiezen waar dat ze naar school wilden. Joas, omdat ik – ik heb daar al mis gehad, dat ik moeste voor verpleegster gaan en ik had gezeit: 'Zeker niet met mijn kinderen."*

> *"...iedere ouder heeft een droom van zijn kind dat het zover mogelijk brengt, maar ja. Je kunt dat niet opdringen, ik vind dat toch. Als je een kind hebt dat wil leren voor dokteur, vaneigens dat je daar gaat fier op zijn als je dat hebt. Maar als ze dat niet willen, of niet kunnen. Je kunt dat niet forceren, je kunt dat niet erin stampen hé, precies. Gow ja, maar ja, het is zo hé. Je kunt niet zeggen: jij gaat nu hier en jij gaat nu hier, gow ja, en wieder waren daarin wel vrée los."*

Ouders waren, dat vertelden ze zelf, een stuk bewuster dan hun eigen ouders bij het maken van een studiekeuze met het kind. Wat velen in hun tijd als een gebrek hadden ervaren wilden zij vermijden. Meermaals haalden zij aan dat hun ouders beslist hadden voor hen, of dat de familiale achtergrond hen belette te worden wat ze wilden. Door de democratisering van het onderwijs en de afzwakking van het belang van het thuismilieu konden en wilden heel wat van de grootouders én de mogelijkheid bieden aan hun kind om eventueel later te gaan studeren, én hun kind zelf laten kiezen wat hij wilde gaan doen.

> *"Ik zei: als je niets in je handen hebt, en als je aan alles vaagt. Je hebt niets hé. Ja, ik zeg het, daar was wel ik gelijk wel nog dingk in. Ja, dat ze leerdige. Het was gelijk wat dat ze leerdige, want iedereen zijn keuze. Je kunt niet zeggen dit dat moet je leren. Je moet ze daar vrij in laten."*

De bovenstaande twee wensen (de kinderen moeten leren, maar ze moeten zelf kunnen kiezen wat) konden tegenstrijdig zijn, maar waren het lang niet altijd. Grootouders gingen zich allemaal hard inzetten in het schoolse leven van hun kind. Het belang van onderwijs was voor elk afzonderlijk kind toegenomen, wat de ouders ertoe bracht meer aandacht te besteden aan de school.

> *"Het is under leven hé. Ja, 't is waar hé. Alle drie hebben ze mogen kiezen. Maar wel gezegd aan onze tweeden, we waren vrée content van Spes[77]..."*

Minder expliciet was het belang van de nabijheid en vertrouwdheid van de school ook hier. Over het onderwijsnet werd er niet expliciet gesproken, vermoedelijk omdat ik er niet naar vroeg.

---

77 Een katholieke school in Heule.

De grootouders stelden dat er een duidelijke verandering zichtbaar was tussen hen en hun ouders inzake studiekeuzebegeleiding. Dit op twee vlakken: de eigen keuze van het kind en het maken van een goede keuze komen naar voor in hun tijd als ouder. Door de democratisering van het onderwijs, wat een verdere verschoolsing van het leven inluidde, werd het ouders mogelijk gemaakt om hun kind hoger op de sociale ladder te zien komen dan zijzelf. Zij waren er allen van overtuigd dat hun kinderen gelukkiger zijn geweest op dit vlak dan zijzelf. Een kanttekening kan zijn dat deze belangrijke motivator voor de ene grootouder al meer verblindend is geweest dan voor de ander. De eigen keuze van het kind werd al dan niet binnen een aantal opgegeven keuzemogelijkheden vastgelegd.

.1.1.3 Waren er goede en minder goede scholen?

"Alle scholen waren gelijk, en nu, je ziet dat zodanig veranderen. Ik vind dat de tijd nu toch veel beter is. Het kan dikwijls in de slechte zin veranderen ook, maar ik vind dat het in de goede richting is gegaan."

Een ietwat extreem citaat. Desalniettemin vertelden weinig grootouders dat ze een weloverwogen schoolkeuze maakten. Het geslacht van het kind en de afstand (zie eerder) speelden een doorslaggevende rol bij de keuze voor een lagere school. Naar het middelbaar hechtten de grootouders vooral belang aan de studiekeuze, en veel minder aan de schoolkeuze.

.1.2 Thuis?

Hoe waren grootouders thuis betrokken bij het schoolse leven van hun kind? Door interesse te tonen en hun kinderen op vele manieren te stimuleren. Van groot belang hierbij was de plaats die huiswerk kreeg in de hoofden van de grootouders. Daarnaast werd er thuis ook aandacht geschonken aan het rapport en eventuele straffen.

.1.2.1 Huiswerk

Elke grootouder had het tijdens zijn of haar interview over huiswerk. Ze hadden er allen hun idee over en een actieve rol in gespeeld. Ook was het steevast één van de eerste zaken die ze vermeldden als hen gevraagd werd hoe ze hun kinderen hielpen bij school.

Wij ouders willen veel huiswerk

"Ik denk wel dat ze te gemakkelijk was. Want leren, echt leren en studeren. Ik geloof niet dat ze dat gedaan heeft. Vooral, ik moet zeggen, in het middelbaar. Daar... Ik heb haar geen hele avonden zien studeren, wi. Al is het dat dat waarschijnlijk niet nodig was."

Deze grootmoeder verwachtte veel huiswerk van de school. Het stond buiten kijf: een goede school geeft veel huiswerk mee. Hier werd –onrechtstreeks- door een andere grootouder kritiek op gegeven.

> *"Het is natuurlijk een soort prestigekwestie vaak, dat hebben we wel zo aangevoeld. Hé, de school wil een bepaald niveau behalen, en als ik erover sprak, dan zeiden leerkrachten ook: eigenlijk doen wij dat niet, eigenlijk zijn dat de ouders die dat een stuk van ons eisen, en de ouders hebben het idee dat hoe meer huiswerk een kind krijgt, hoe beter het schoolniveau, dat is blijkbaar in West-Vlaanderen het algemeen aanvoelen. Ho, dat is een goeie school, want daar krijgen ze veel huiswerk. En, dus dat is eerder een prestigekwestie dan wat anders, en dan had ik zoiets van: maar ja, moet mijn kind daar het slachtoffer van worden? Als die van school thuiskomt en die moet naar de muziekles enzovoort, laat hem dan alstublieft ook nog wat kunnen ontspannen, dan niet dat heel de tijd tussen vier en acht uur opgevuld is met huiswerk. Daar had ik wel eens moeite mee, daar heb ik wel iets van gezegd, ja[78]."*

Zelfstandigheid boven

> *"Ik was gene die constant controleerde of dat het in orde was. Ze moesten daarin zelfstandig zijn, zeker als ze wat ouder werden."*

Veel grootouders zagen het als een geluk dat hun kind niet veel hulp behoefde voor zijn huiswerk. Een vlotte leerling kon immers zelfstandig zijn huiswerk de baas. Dit gold als ideaal, waar naartoe diende gewerkt te worden.

Hulp nodig?

> *"Nee, ze vroeg het eigenlijk nooit speciaal. Dat was eigenlijk een vrée gemakkelijk kind, joat. (...) Behalve dan een keer dat ze vraagde van lessen op te vragen of zo..."*

Echter, zodra grootouders aanvoelden dat hulp welgekomen of noodzakelijk was, zorgden ze voor die hulp. Van thuis uit ondersteunden ze zo het schoolse project, op momenten dat het kind het nodig achtte. Die vanzelfsprekendheid van waaruit de grootouders ondersteuning boden zal een belangrijk aandachtspunt voor de conclusie zijn. Ze wijst op een verschuiven van de schooltaken naar de grootouders.

Controleren

> *"Alleen als controle: Is alles wel gemaakt? Is het netjes geschreven? Eventueel: zoek eens die fout in die kolom oefening."*

> *"...om ze te kunnen helpen en zodat ik wist dat ze alles hadden gedaan dat in hun vermogen lag. Dat ze hun best doen."*

Heel wat grootouders controleerden het huiswerk van hun kinderen om zeker te zijn dat zij als ouder alles gedaan hadden om te verzekeren dat hun kind zijn best deed op school.

Grootouders vonden huiswerk belangrijk. Ze waardeerden een zekere hoeveelheid huiswerk voor hun kinderen, zodat die konden leren zelfstandig werken en leren. Als het

[78] Dit valt hen op omdat ze Nederlanders zijn (denken ze zelf). In Nederland kregen kinderen toentertijd in het vijfde en zesde leerjaar pas een beetje huiswerk.

even moeilijker ging, zag elke grootouder het als zijn plicht om bij te springen. Ook controleren werd in zekere mate gedaan, om er zeker van te zijn dat hun kind zich voor de volle honderd procent inzette voor school, want dat moest.
Eén grootmoeder had wat problemen met de hoeveelheden huiswerk. Ze vond dat er zo te veel klemtoon kwam te liggen op het schoolse deel van het leven van haar kinderen. Haar kinderen hadden ook nog andere bezigheden, zoals de muziekles en zich ontspannen, en ze wilde dit niet zien wijken voor school.

.1.2.2 Straf

"Een straf op school vonden we sowieso verdiend."

"Maar ja, als ze het verdiend had, het is weer te zien... Ik zei het haar. Ik was ook kwaad."

"Ik zeg: ik ga mijn kind niet schoon klappen, ik zeg, ik weet, hij is een deugniet, euh. Ik zeg: je mag hem straffen al dat je wilt, maar slaan doe je niet."

Straf was verdiend, en die moest gemaakt worden. Voor grootouders waren fysieke straffen op school uit den boze. Geen van de respondenten twijfelde aan het oordeelvermogen van de leerkracht, allen onderschreven ze het gezag van de leerkracht.

.1.2.3 Rapport

"Dan bij goed rapport: schouderklop, het ook eens zeggen proficiat, flink gewerkt. Slecht? peilen naar de oorzaak. Hiaat in de leerstof? Broekvagerij?"

Rapporten werden doorgenomen, samen met de kinderen. Er werd gekeken wat goed en minder was en daarover gepraat.

"...den elt van tijd kon je dan een keer zeggen: 'Het is daar wel goed, en het is op uw kamer niet goed.' Dadde, kon je wel een keer de vergelijking maken. Beleefdheid, over het algemeen waren ze alle drie wel beleefd. Ja, en nog. En wat heb je nog, kijk, ik ben al vergeten wat ik gezeit èn. Stiptheid, ja. Daar stonden we ook alle twee wel achter, als ze iets moesten indienen, dat je... dat het op tijd was hé."

Orde en netheid op school waren belangrijk, het was handig om er thuis aan te kunnen refereren. *"Het is daar wel goed, en op je kamer niet".* Er kon een vergelijking gemaakt worden. Ook beleefdheid, stiptheid… kwamen in een rapport aan bod. Men kreeg zo het gevoel samen aan eenzelfde project te werken. Het alledaagse werd naar school vertaald, niet enkel de vakken waren belangrijk voor het rapport (en de school).

"Nee, niet specifiek, goh. Het kan alleszins niet veel geweest zijn, want ik herinner mij daar niet veel van zu. Een keer zeggen dat het goed was en dat ze hun best gedaan hebben, en dan een keer als ze naar de grootouders gingen, vanaf dat we binnenkwamen: ha, mémé en pépé, ze hebben hun best gedaan hoor. Allez, dat ze weer een keer een beetje opgehemeld waren, zo op die manier, maar om te zeggen..."

Grote cadeaus werden er niet gegeven, wel werden rapporten besproken en als het goed was, werd het gezegd. Bij een slecht rapport ging men op zoek naar de oorzaak om erop in te spelen.

Naar een rapport werd samen met het kind gekeken. Het diende als een controle instrument voor de grootouders om te zien of alles vlot verliep op school voor het kind. Als dit niet het geval was, leidde het tot een toegenomen aandacht voor het schoolse leven van het kind. Bleek alles goed, dan werd dit bekrachtigd met enkele complimentjes of een klein cadeautje. Het rapport kon ook hulpvaardig zijn voor (radeloze) grootouders om hun kinderen te stimuleren om te komen tot wenselijk gedrag thuis.

.1.3 Op school?

Zowat alle grootouders gaven aan dat er dat hele eind terug, midden de jaren 1970 tot midden de jaren 1980, weinig contact was tussen ouders en de school, veel minder dan nu het geval is. Daar waren ze stuk voor stuk van overtuigd. Wanneer grootouders precies naar school gingen en waarom, net als wat precies bedoeld werd met weinig contact, wordt uiteengezet in het volgende stuk. Vooreerst wordt er kort ingegaan op de weg van en naar school. Daarna komen formele en minder formele contacten tussen de school (leerkrachten, directeur, andere ouders) en de ouders aan bod.

.1.3.1 De weg van en naar school

Slechts één koppel grootouders sprak over schoolpoortcontact ten gevolge van het brengen en/of afhalen van hun kind op school. Het contact dat daaruit voortvloeide bestond uit korte gesprekken met de leerkracht. Het is onder de rubriek *contact met de leerkracht* (zie verder) geplaatst.

.1.3.2 Wanneer kwam je op school?

Grootouders kwamen niet heel vaak op school, de meeste kwamen er enkel als ze uitgenodigd werden. Was het nu voor een ouderavond, rapportbespreking of schoolfeest, dat deed er niet zo veel toe. Zolang het ze maar gevraagd werd.

Ouderavonden, rapportbesprekingen en schoolfeesten

> *"Wel de rapporten hebben wij feitelijk nooit veel moeten afhalen. In feite was het dan een feestje voor het einde van het jaar voor... maar anders, ik weet niet, toet, weet je wat ze soms deden? Een kaartavond of iets. Dat, maar anders."*

Als grootouders gevraagd werden op school, gingen ze ook. Een schoolfeest om de kinderen te plezieren, maar evenzeer om geld in het laatje te brengen of een oudercontact om de resultaten van het kind te bespreken waren zaken die hen naar de school wisten te halen.

"Meneer de pastoor loopt daar rond met enveloppen en al... Het is wel ambetant hé, als je daar dan zit, dat ze constant afkomen. Zich opdringen meer."

Ook al vonden grootouders het wel eens knap lastig tijdens schoolfeesten, dat weerhield hen er niet van te komen.

"Het is heel vriendelijk dat ge komt, het is een stimulans voor ons, maar ja, ze hadden geen problemen voor te leggen aan ons, gelukkig, als ik het zo mag zeggen, als er geen problemen waren en het zijn dikwijls de mensen die problemen hebben die dan niet gaan hé."

"Bij formele momenten zoals het ophalen van een rapport. En het was altijd vriendelijk en als we één tegenkwamen, maar echt zoeken om te praten, dat hebben wij, daar hadden wij ook de behoefte niet aan omdat we geen problemen hadden hé. Iemand die problemen heeft zou dikwijls een keer gemakkelijker een keer trachten een allez, een gesprek aan te gaan hé."

Meerdere malen beklemtoonden grootouders dat ze het belangrijk vonden naar school te komen op rapportbesprekingen en ouderavonden, ook al waren er geen problemen te bespreken. Op zo een moment vonden ze het leuk om te horen dat alles goed ging, en zagen ze de kans vrij de leraar te bedanken voor zijn inzet.

Grootouders kwamen om verschillende redenen naar school. Ouderavonden – de naam zegt het al – zijn niets zonder ouders, dus waren ze er graag bij. Daar werd gepraat over het kind op school, met een focus op de schoolse resultaten. Waren de resultaten goed, dan weerhield dit grootouders er niet van te komen. Bij slechte resultaten of wanneer het kind zich niet goed voelde in zijn vel, verhoogde het contact, of men veronderstelde toch dat het zo zou gaan. Alle grootouders waren ooit wel op een schoolfeest geweest. Ze trokken er heen om hun kinderen te plezieren en om wat geld in het laatje te brengen, ook al lag dat laatste er voor sommigen te dik op.

.1.3.3 Contact met de leerkracht en de directeur

De leerkracht

"Ewel, op oudercontacten leerde je dat (de leerkracht) kennen. Maar anders ging je daar niet echt mee om, als het niet nodig was."

Met de leerkracht hadden grootouders weinig contact. Er waren de officiële momenten (oudercontacten en rapportbesprekingen) waarop grootouders welkom waren. Die volstonden ook voor de meeste. Grootouders vertrouwden de school en de leerkracht, zolang alles normaal verliep zagen ze geen reden om meer interactie te verlangen met de leerkracht. Als hun kind het moeilijker kreeg (op schools vlak of met betrekking tot zijn welbevinden) zouden ze al eens makkelijker gaan praten.

"Als de joengers hun best deden en als ze er geen miserie mee hadden, dat ze niet, peins ik, we hadden daar eigenlijk niet veel contact mee, met die leraren. Dat was niet gelijk nu,

dat er daar ouderavonden waren, dat was heel heel weinig, als ze ouder waren wel, maar gelijk in het lager, herinner ik me niet dat dat zo echt bestond."

Een aantal grootouders merkte op dat er nu niet enkel veel meer georganiseerd wordt voor ouders in schoolverband, ze vinden het bovenal een positieve evolutie. Als ze terugblikten op hun tijd als schoolouder, zouden ze graag wat meer contact met de school gehad hebben. Zoals nu het geval is vinden ze het een stuk beter.

De directeur

"Gewoon voor de inschrijving, verder? Nee. Ook een keer langs de straat dat je ze zag, maar anders, nee, wij hadden... als er iets was kregen de kinders een briefje mee naar huis, gelijk nu nog, precies hé. (...) Je geeft een briefje mee waar er op staat wat er moet gebeuren ... Heu, maar nee, wij hebben daar geen echt contact mee gehad. Misschien beter, omdat we geen problemen hadden."

Grootouders spraken de directeur bij de inschrijving, en zo nu en dan kregen ze via de kinderen een brief van de directeur mee. De grootouders hadden het liefst zo weinig mogelijk contact met de directeur, want contact met de directeur betekende problemen, meenden ze.

"Ach, dat was als ik ergens met iets niet akkoord ging. Voor wat heb ik nog naar school geweest? Dat was dan als ze zij, voor mijn jongste zoon ben ik ook een keer geweest, dat was dan zedenleer dat hij had, en dat was: je stamt af van de apen. Ik zeg, ik heb niets tegen hetgeen je leert, ik ga niets zeggen tegen, maar ik zeg, dat vind ik niet kunnen. Ik zeg, dat is een leer die je geeft, daarmee ben ik niet akkoord. Er zijn zoveel dingen die je kunt geven die echt realistisch, die echt zijn, maar ik zeg zoiets. Gelijk voor zo iets ging ik dan naar..."

Aan de directeur werd gedacht als de grootouders het met iets of iemand oneens waren. Het was een tussenpersoon voor de klachten van ouders. Ze hadden er dan ook liefst zo weinig mogelijk contact mee.

"Ja, maar ik zeg het, de directrice stond daar vaak op haar verhoog."

"En joas. Maar anders ook. Iedereen wi, moet ik zeggen. Want die directeur, hij staat dikwijls aan de poort en hij gaat klappen met iedereen, en tegen de ouders of de grootouders. Ja. Ik zeg het, dat is nu heel anders. Ze voelen zich gelijk geen pietje meneer meer. Anders, dat was, ik sta ik hier, ja, en nu, dat zijn gelijk meer gewone mensen. Zo echt vriendelijk."

Het beeld dat grootouders van de directeur hadden was dat van een persoon waar je maar moeilijk een gewoon gesprek mee kon aanknopen, iemand die zich boven anderen stelde.

Behalve bij formele momenten zoals de inschrijving en het bespreken van een rapport hadden grootouders weinig contact met de leerkracht en directeur. Leerkrachten genoten het volste vertrouwen van de grootouders. Die wilden zich niet moeien met wat er op school gebeurde. Als er iets spaak liep, zouden ze het wel horen en gevraagd worden om bij te springen. De directeur was een tussenpersoon bij klachten, iemand die ze zagen bij

problemen. Grootouders vinden het (achteraf?) gezien wel jammer dat leerkrachten en directeurs zo onbereikbaar waren.

.1.3.4 Contact met andere ouders

"Ik had echt niet veel contact met andere ouders. Een paar vriendinnetjes die een paar keer kwamen spelen, maar ja, dan brengen die mensen hun kindjes, ze zetten het af en een paar woordjes en ze zijn weer weg, dan begin je niet heel die school..."

Grootouders hadden niet al te veel contact met andere grootouders. Bij (school)feestjes, speelmiddagen en rapporten op school zag men al eens de andere grootouders. Enkelen onder hen zaten in een oudercomité. Daar werden grootouders bijeengebracht op de school. Hierover meer in het stukje *1.3.6 Het oudercomité*.

"Dat je een keer kon contact leggen en dat je een keer spreken oe of wadde of gow, wat dat er was in skole en wat dat ze leerdigen en hoe dat het ging beter zijn... maar ja, je had geen contact ermee."

Het weinige contact werd als een gemis ervaren. Grootouders vertelden dat ze aanvoelden dat het voor henzelf en hun kind leuker zou zijn als ze meer contact hadden gehad met andere grootouders. Grootouders gaven aan dat als de school meer had georganiseerd die nood aan contact veel kleiner geweest zou zijn.

Op (school)feestjes, ouderavonden en zo meer kwamen grootouders met elkaar in contact. Ze grepen deze momenten aan om over allerlei zaken te praten die rechtstreeks of minder rechtstreeks gelinkt waren aan hun (school)ouderschap. De grootouders stelden dat er minder georganiseerd werd door en op de school dan nu het geval is, waardoor ze minder met elkaar in contact kwamen als vandaag.

.1.3.5 Het oudercomité

"Ik weet daar niks van. Ik weet niet of dat dat bestond."

"Ik veronderstel van wel, maar ik ben er nooit bij geweest. Want, allez. Ik weet het niet, ik weet het niet of dat bestond. Als dat dan al, ik weet het niet. Ik kan het niet zeggen (2x). In ieder geval zijn we daar nooit voor gecontacteerd geweest, geloof ik niet. Het kan zijn dat ik dat vergeten ben ook zu."

"We trokken ons dat niet aan. Ze bestond al denk ik, voor 't één en ander te regelen, schoolfeesten en zo en geld inzamelen om dingen aan te kopen in de klas of voor scholreizen enz... voor kinderen die het niet konden betalen."

Veel grootouders wisten niet zeker of er een oudercomité was. Het kon zijn van wel, maar even goed van niet. Ze hoorden er niets of zeer weinig van, getuige daarvan ook de veronderstellingen die ze hadden van de doelen van een oudercomité (volgend citaat). Er valt dus weinig en veel te zeggen over oudercomités. Weinig naar wat een

oudercomité precies deed, veel naar de verspreiding van oudercomités. Deze vorm van ouderbetrokkenheid was amper gekend onder grootouders.

Op de vraag waarom een grootmoeder het oudercomité wilde vervoegen[79], antwoordde ze:

> *"Wel, gewoon, als er dingen zijn zo dat je zegt: ja, zou dat niet beter zijn voor de kinders, of dat? Zo daar je inbreng in kunnen brengen. Want die in een oudercomité zit, wel ja, het is ook zij die soms een klein beetje de school dirigeren.*

I[80]: Is dat?

> *"Ik denk het. Ik denk het, ja. Allez, als de onze toch in de school zaten zo. Ja, dat was wel..."*

Toch waren er ook grootouders die wisten te vertellen waarom ze niet in een oudercomité stapten.

> *"Gewoon, omdat de joengers het lik niet vragen: 'Ga je d' erin gaan?' Anders ging ik dat wel gedaan hebben. Maar nee, nee."*

> *"Ik heb op een bepaald moment overwogen om in het oudercomité te gaan, en ik heb me dan even geïnformeerd wat de werkzaamheden waren, maar dan waren de werkzaamheden eigenlijk meer heu, het organiseren van allerlei evenementen, tombola's, feestjes enzovoort, en ja, dat is niet helemaal mijn insteek. Als het dus echt zou gaan om de werking van de school, de contacten onderling enzovoort, zou ik er misschien wel voor gekozen hebben, maar ik, ja, je wordt een soort feestcommissie eigenlijk, en dat trok me niet aan. Dat was eigenlijk de voornaamste reden."*

De beslissende rol die kinderen kunnen spelen bij ouderbetrokkenheid werd mooi geïllustreerd door een grootmoeder die zei dat ze niet bij het oudercomité was gegaan omdat de kinderen er nooit om gevraagd hadden. Een andere grootmoeder vond wat een oudercomité deed niet voldoende overtuigend om er tijd voor vrij te maken. Had het oudercomité wat meer weg gehad van een pedagogische ondersteuning van het schoolproject, dan zou ze er graag deel van uitgemaakt hebben. Maar dergelijke invulling van ouderbetrokkenheid was niet mogelijk.

Of er een oudercomité was en wat het precies deed konden de grootouders niet exact vertellen. Deze invulling van ouderbetrokkenheid werd niet echt belangrijk bevonden door grootouders, gezien het relatieve belang dat ze eraan toekenden.

.1.4 De goede schoolouder

Elke grootouder heeft tijdens de schoolloopbaan van zijn kind gehandeld op manieren waarvan hij dacht het geluk van het kind te stimuleren. 'Het geluk van het kind' was dé reden om zich te werpen in het schoolse leven van het kind. Maakte die bereidheid tot actie van hen ook goede schoolouders? Of waren er betere en slechtere manieren van betrokkenheid? En in welke mate schemeren de invullingen van toen vandaag door?

---

79 Wilde slaat op het feit dat haar man liever niet had dat ze bij het oudercomité ging. Die man zei: we hadden al zo weinig tijd voor ons als gezin.

80 I: staat voor Interviewer die een vraag stelt.

.1.4.1 Heb je een verschil gemaakt?

Ze hebben een verschil gemaakt. Elke grootouder vond het belangrijk om in het schoolse leven van zijn kind aanwezig te zijn, en die eensgezindheid wijst op een algemeen aanvaard idee dat je als grootouder het verschil kunt maken.

> *"Joat, joat. De stimulans, maar ook hoe zou ik zeggen? Je moogt niet, je moet alsan proberen het onderste uit uw kinderen te halen zo."*

> *"Wel ja, ze zeggen dat altijd. Als je niet mee kan in dat vak, dat het makkelijk is om van thuis uit mee te hebben."*

> *"Maar ja, de vruchten, allez, dat was al van vroeger dat ze zeiden: je draagt de vruchten van hetgeen je gezaaid hebt, maar dat is waar."*

De grootouders vertelden dat ze zich bewust waren van de rol die ze speelden in het schoolse leven van hun kind. Ze gaven aan dat hun rol nauwelijks overschat kon worden. Voor de kinderen waren ze allicht de belangrijkste motivator om te volharden in de schoolse carrière. Ook waren ze er om problemen met eventuele verregaande gevolgen te voorkomen of te verhelpen. Problemen met de leerstof, een slechte leerlinghouding, motivatie en/of het welbevinden van een kind, werden gezien als thema's waar grootouders een verschil konden maken. Eerder kwam ook het huiswerk aan bod.

> *"Maar dan, had dat van mijn ouders uit een beetje meer gestimuleerd geweest, dan had ik al iets in talen, tolk of weet ik veel wat..."*

Er werd vaak verteld over de eigen kindertijd[81], hoe de dagen er toen uitzagen. Zo leverden grootouders bewijzen aan voor hun eigen gelijk, dat grootouders een verschil konden maken. Dit was gestoeld op ervaring, die er uiteindelijk geen was, de ervaring die iedere ouder in zich had. Iedereen was ooit kind geweest en had zijn ouders van dichtbij kunnen volgen. Wat als een gemis bij de eigen schoolcarrière bijgebleven was, probeerden ze te verhelpen in hun eigen (schoolse) opvoeding.

Of er al dan niet een oorzakelijk verband tussen de motiverende houding als ouder en het schools succes van hun kind was, stond los van de drijfveer die ze was voor grootouders om een motiverende houding aan te nemen.

Ja! Maar waar precies?

> *"Ik rappeleer me nog als hij in het eerste studiejaar zat, ja den oudsten, dat was het eerste hé, en je keek of dat ze dat goed schreven en of dat ze, je weet wel, maar met de tweeden was dat al minder en met den derde was dat helegans zijn plan getrokken, dat was dan wel, dat was... ja. Het eerste, ja vaneiges dat is wat anders hé. Dat is iets nieuw, zowel voor zieder als voor wieder. En je wilt dan wel misschien bijzitten, en je wilt dan wel, maar ja, ik vond dan ook lik, van de andere is dat gelijk niet nodig geweest, en van de oudste is*

[81] Er is nog een schat aan onaangeroerde informatie in de transcripties terug te vinden. Grootouders vertelden over hoe het er in hun kindertijd aan toe ging. Ik heb dit slechts gedeeltelijk opgenomen, waar het functioneel was voor hun eigen ervaringen als ouder. Het lijkt een thesis op zich om te onderzoeken in hoeverre het eigen verleden meespeelt in de opvoeding (en dus ook de schoolse ondersteunt) van je kinderen.

> *dat waarschijnlijk ook niet nodig geweest (...). Had ik hem gerust gelaten, ging dat misschien ook...”*

Er heerste onder de grootouders wel onduidelijkheid over de concrete implicaties van hun keuzes over het betrokken zijn in het schoolleven van hun kind. Grootouders vroegen zich af of hun kind een andere toekomst beschoren was als ze anders hadden gehandeld. grootouders waren het zichzelf verplicht betrokken te zijn bij de school, maar over de concrete invulling van dat schools ouderschap werd getwijfeld. Er leek een zekere relativiteit van elk van de afzonderlijke elementen van ouderbetrokkenheid uit te gaan, die grootouders wat onzeker maakten. Het kind was gediend met een betrokken schoolouder, maar wat waren de samenstellende delen van ‘betrokken’? De concrete invulling van het goede schoolse ouderschap bleek een zeer moeilijke opgave.

> *“Iedere ouder moet wel zeggen: in mijn tijd was het azo, ik ga het anders doen met mijn kienders. Allez, je beseft dat dan hé. Ik ga het anders doen. En ik heb altijd beseft... Ik heb niet mogen leren, ik wil dat mijn dochter mag leren, en ge moet leren en zolang of dat je wilt omdat ik niet heb mogen leren. Je moet zeggen, gow... En je geeft dat dan terug. En zij heeft dat dan met haar kind. Kijk, mijn moeder had nooit de tijd, ze moest altijd gaan werken, ik ga ik me bezighouden met jou. En het is waar, ze kan haar goed bezig houden, maar ja. Ze heeft meer tijd ook.’s Avonds ze is thuis en ze kijkt een keer, ze helpt een keer. Ze doen een keer iets thope.”*

Er waren wel enkele hulpmiddelen. Grootouders gingen op zoek naar wat zij als individu konden betekenen voor hun kinderen, binnen de maatschappelijke context die in hun tijd het leven bepaalde. Deze context werd als een gegeven aanvaard, dat was ook nodig, want je kon en kunt er niet los van staan. Grootouders handelden zo, omdat het toen normaal/goed was zo te handelen. Ze waren zich terdege bewust van de veranderende verwachtingen die aan ouders vandaag gesteld worden door de school en ruimer de samenleving. Zo was het bijvoorbeeld een goede dertig jaar terug zeer gewoon dat er tussen ouders en leerkrachten weinig contact was en dat ouders slechts een enkele keer op school kwamen.

De eigenheden van de samenleving waarin zij leefden als ouder werden meestal pas zichtbaar eens expliciet gevraagd werd om gelijkenissen en verschillen te duiden tussen henzelf en hun kinderen, de ouders nu.

Wat maakte een goede schoolouder?

> *“Ik denk dat zij van ons wel verwachtten dat we het werk op school volgen. Dus, hoe het gaat met de kinderen, waar er problemen zijn. Of we dat proberen op te lossen als er die dag wat is. Dat we schrijven in de agenda’s, dat we dat tenminste opvolgen en daar nooit afhankelijk... en de schoolactiviteiten, dat we daar proberen zoveel mogelijk rekening mee te houden. Buitenschoolse activiteiten, op tijd zijn met de maaltijden en andere rekeningdingen, dat we daar toch ook ons natuurlijk aan houden, maar ja, dat verwachten ze, dat de kinderen hun spulletjes mee hebben, dat ze ook van thuis uit leren om die orde, die discipline mee te krijgen.”*

Uit *Heb je een verschil gemaakt?* bleek reeds dat een goede schoolouder zich bewust was van de invloed die hij had op het schoolleven van zijn kind. Een goede schoolouder was er wanneer het kind hem nodig had en toonde (vooral thuis) interesse voor het schoolse leven van het kind.

"Ze mochten altijd vragen, komen, maar ik heb geluk gehad. Ze hadden geen hulp nodig."

"Ik woaren vele weg, ik moet eerlijk zijn. Maar ja, we hebben wij nooit geen problemen gehad hé, met ons gasten. En ja, als je geen problemen hebt. Als je met probleemkinderen zit, sowieso word je een keer opgetrommeld dat je een keer moet gaan hé."
"Dikwijls dat ze zegden: het is heel vriendelijk dat ge komt, het is een stimulans voor ons, maar ja, ze hadden geen problemen voor te leggen aan ons, gelukkig, als ik het zo mag zeggen, als er geen problemen waren en het zijn dikwijls de mensen die problemen hebben die dan niet gaan hé."

Sommige grootouders hadden meer geluk dan andere. Zolang hun kind geen problemen had op school, konden ze een goede schoolouder zijn zonder al te veel inspanning. grootouders die zich bij problemen niet lieten zien, werden gedeeltelijk schuldig verklaard voor het schoolse falen van hun kind.

"Ik heb nooit tegen de school ingegaan ook niet. Nee, dat zou ik radicaal verkeerd vinden, als het niet, als het doenbaar is, hé. Ja, kom. Maar als ze straf krijgen, dan denk ik altijd: het is dat er iets geweest is, groot of klein, maar er is iets geweest. Ze hebben ofwel gebabbeld, ze hebben zitten lachen waar dat ze niet mochten, ewel, wat doet een juffrouw? En ja, twee bladzijden skrijven, ik mag dat niet, of ik mag dat niet, ofwel een blad overschrijven uit een boek of zo en ja, het moest getekend worden van ons, en wel ja, ik heb daar nooit voor kwaad geweest. Nee, ze moest zij haar straf maken en als zij dat meekreeg van school, wel ja, dan was het zo hé."

Een goede schoolouder aanvaardde het dictaat van de school.

Een goede grootouder was bekommerd om het schoolse leven van zijn kind. Als grootouder kon je niet om de school heen. Een goede grootouder kon je dus pas zijn als je een goede schoolouder was. Hij was zich bewust van zijn invloed. Hij ondersteunde van thuis uit zijn eigen kind, en kwam op school wanneer het hem gevraagd werd. Dit was meestal een enkel schoolfeest of een rapportavond. Er werd verwacht om bij problemen van het kind meer contact te zoeken met de school. Een goede grootouder respecteerde ook de wensen van de school en de leerkracht door bepaalde verwachtingen te stellen aan het kind.

.1.4.2 Wie en wat beïnvloedde de invulling van het schools ouderschap?

Het kind

"...ze waren altijd blij als we meegingen. Dat was wel waar, was er een schoolfeestje, ik ging er altijd naartoe, heu... Ja, dat, ..."

"Maar ze gingen wel,... als ze een keer een vraag hadden voor rekenen of een twadde, gingen ze wel nu dat ze wisten dat hij hem rapperder, gow, gingen ze wel iets vragen en gingen ze zeggen ja, maar eigenlijk echt ja, toet, ja, als ze prentjes nodig hadden in de tijd, het eerste en tweede leerjaar, dat was dan ik die in de boekjes keek achter prentjes, en weet je wel, daar was ik zo echt..."

"Nee, ze vroeg het eigenlijk nooit speciaal. Dat was eigenlijk een vrée gemakkelijk kind, joat. (...) Behalve dan een keer dat ze vraagde van lessen op te vragen of zo..."

"Ik peins niet dat ik ze veel gestimuleerd heb. Ik heb nooit gezegd: "Komaan...". In hoeverre is dat nodig om te stimuleren? De jongsten had het nodig, maar de andere twee. De oudste zoon is ook nooit graag naar school geweest, maar hij deed het algeliek en hij studeerde goed. Ons dochter moest geen stimulatie nodig hebben, want die was alsan aan het blokken op haar kamer."

Het geslacht van de ouder

"Ja, ja, het was wel ik die er meest mee bezig was, gezien dat mijn man ook heel weinig tijd had hé. Hij ging werken en vanaf dat hij thuis kwam zat hij op zijn kleermakerstafel, dus dat was altijd geweest, nee? Maar hij was wel van alles op de hoogte, en als er moesten beslissingen genomen worden, dan deden we dat samen. Maar de gewone dagelijkse dingen, zoals het tekenen van een agenda en alles, dat was allemaal ik. Dat was wel mijn taak, goh, mijn taak, het is zo gegroeid en het is zo altijd geweest."

"Het is zo gegroeid en het is altijd zo geweest."

De beschikbare tijd

a. Moeder de huisvrouw!

"Ik heb de grootste schat gehad die er in de wereld bestaat: een moeder die thuis is."

De thuiswerkende grootmoeders waren talrijk. Een belangrijk voordeel dat zowel thuiswerkende grootmoeders als uit huis werkende grootmoeders hierin zagen was de hoeveelheid tijd die ze met hun kind konden doorbrengen.

"Euh, alles bij alles gezien nee, want ik zat liever op mijn werk dan dat ik de ménage ging moeten doen met enigste kienders. Ik vond dat wel gemakkelijker, gaan werken. Ik had precies een schoon werk, ik moest niet veel doen. Ik moet zeggen, ik ging nog liever een huishoudster lopen hebben, dan dat ik zou thuisblijven, want ik ben geen echte huisvrouw."

Ook uit huis werkende grootmoeders vroegen zich wel eens af of een onbetaalde job thuis de kinderen ten goede zou komen, maar de eigen wensen en verzuchtingen gaven dan de doorslag.

b. Een alleenstaande ouder

"Ik moet eerlijk zijn, ik had daar (huiswerk) lik geen tijd voor, om me daar vele,.. Ik keek wel een keer vluchtig, maar als alleenstaande, ja... En je zei gij wel je moet leren en je moet, ja dat doen en je moet gunter doen, maar normaal iemand helpen, kost ik niet haar helpen. Hé, ik had er geen tijd voor, hé, dat was je gezin doen, dat was wassen, kuisen, strijken, alles doen, ja commissies doen, ja... Ze had geen steun hé..."

In de steekproef zat er één alleenstaande grootouder. Ze zei dat ze het moeilijker had gehad, ergens ook haar kind tekort had gedaan, omdat er minder tijd was met 'slechts' één ouder om het kind ten volle bij te kunnen staan.

"Ik peins wel dat we het moeilijker hadden, want een moeder die ging gaan werken had geen tijd voor haar kind. Want er waren veel moeders die thuisbleven hé toen. Ik moet zeggen, iedereen die getrouwd was en meer dan één kind had, was thuis bij de kinderen. Hé, de man ging wel gaan werken, ze konden zich meer bezighouden, dat was gemakkelijker. Maar nog voor dat ik alleenstaande was, ik moet zeggen, mijn man, hij trok hem er niet van aan, van het kind. Ik moet zeggen, ik stond er eigenlijk alleen voor. Ik heb het moeilijker gehad, maar zij heeft het ook moeilijker gehad. We hebben het alletwee moeilijker gehad, dat we er alleen voor stonden. Buiten een moeder die altijd thuis is kan zich toch gemakkelijker bezighouden ook met de kinders hé."

De ouders als team

> *"Eigenlijk als je met twee trouwt, ben je een verschillend gezin eigenlijk."*
>
> *Zij - "Mijn man was van het principe, ik was altijd: allez, ja maar, jongens, je moet maken dat je er geraakt in het leren hé." Hij - "Ik was van het principe: goede stielmannen verdienen ook schoon geld. En moeten er ook zijn hé." Zij - "En ik was juist: ja maar, je moet maken dat je ergens... maar ja, ze zijn er alle drie goed geraakt."*

Of over het oudercomité:

> *"Dat bestond, ik ging daar in gaan. Maar mijn man was daar niet aan. (...) moesten we van hetzelfde, allez, moest hij gewild hebben dan zou ik daar in gegaan zijn."*

Als je met twee was, dan was je ook met twee. Het was niet per definitie waar dat grootvader en grootmoeder hetzelfde wilden. Er diende wel eens gezocht te worden naar een compromis over hoe men als 'ouders' tegenaan het schoolse leven van het kind keek.

Het eigen verleden

Zie hiervoor de paragraaf *1.4.1 Heb je een verschil gemaakt?*

De rol van de school

De school communiceerde vrij weinig naar grootouders, toch kon ze min of meer duidelijk maken aan grootouders wat ze van hen verlangde aan betrokkenheid. Hoe de school grootouders deed aanvoelen hoe ze zich dienden te 'gedragen' kwam gedeeltelijk aan bod bij *1.3.2. Wanneer kwam je op school?* en *1.3.3. Contact met de leerkracht & directeur*.

De invulling van het schools ouderschap hing sterk af van het kind zelf. Als het kind het leuk vond dat de grootouders naar een schoolfeest kwamen, dan nam de kans toe dat ze er ook naartoe gingen. De ondersteuning thuis bij huiswerk bijvoorbeeld, of het belang dat grootouders hechtten aan het stimuleren van het kind, hingen in belangrijke mate af van de gepercipieerde behoeften of wensen van het kind. Die koos in grote mate zelf wie hij wilde laten helpen, en bij wat.

Het zijn vooral grootmoeders geweest die in het schoolse leven van hun kind aanwezig waren. Was de grootmoeder een thuiswerkende vrouw, dan was het zeker en 'logisch' dat zij het leeuwendeel van de taken op zich nam. Grootmoeders volgden de alledaagse zaken op, namen beslissingen, lichtten grootvader in, en vroegen hem aandacht te hebben voor een selectie aan zaken. Grootvaders waren meestal minder betrokken. De minder formele zaken, de dagelijkse opvolging, waar het meest tijd naar uitging, waren veelal voor de moeder weggelegd. Het tekenen van de agenda, naar een oudercontact gaan of een rapportbespreking waren zaken die wel tot het 'standaardpakket' van grootvader behoorden.

Als grootouder was je ook altijd met twee, wat maakte dat er een discrepantie kon bestaan tussen wat grootvader en grootmoeder wilden. Zoals eerder aangehaald speede het eigen verleden een grote rol in wie grootouders waren voor hun kind. En ook de school deed haar duit in het zakje. Er was slechts in geringe mate communicatie tussen school en thuis. Grootouders werden zeer weinig op school uitgenodigd. De school was een relatief gesloten instelling waar je als grootouder niet veel te zoeken had.

.1.4.3 De goede schoolouder: geen tijdloos begrip

De grootouders, allemaal eens: de tijden veranderen! Ouders werden mondiger, de thuiswerkende moeder schaarser, en de school belangrijker. De scholen zelf veranderden ook waardoor voor ouders nieuwe terreinen open kwamen te liggen. Als ouder was je op school steeds meer gewenst en contacten tussen het thuisfront en de school intensifieerden.

De grootouder als kind en als ouder

> *"Ik herinner me nooit niet dat ik me ouders op skole geweten hebben, maar dat was toen nog geen mode ook hé."*
>
> *"Onze ouders kwamen nooit naar de school. Rapporten werden zo meegegeven, agenda: gans mijn lagere school niet gezien. Oudervergaderingen, oudercomité, participatieraad waren dode begrippen. Bespreken van toetsen?"*
>
> *"Ik peins, ons generatie, allez, wieder, waren er al min of meer bij betrokken, maar toch nog niet om te zeggen..."*
>
> *"Je werd eigenlijk niet veel gecontacteerd als ouder. Ik moet zeggen, nee, en in betrokken, in wat ze leerden of 't een of ander. Dat was maar één keer op het laatste van het schooljaar dat je een keer moest gaan en dat ze dan zeiden: azo of azo. Ja, en het was al."*
>
> *"De school had niet echt grote verwachtingen ten aanzien van ouders."*

Ouders op school waren eerder een rariteit in de kindertijd van de grootouders. De wereld op school leek ouders toen niet te (hoeven?) interesseren. De schoolpoort sloot de school af van het leven erbuiten, en dat was heel erg normaal. Een fase later, toen ze zich als ouder aandienden op school, bemerkten grootouders dat het contact tussen de school en thuis toegenomen was, maar er lang nog niet uitzag als nu. De school had reeds enkele, maar niet al te grootse verwachtingen van de grootouders.

De grootouder als grootouder

a. Meer en beter contact

> *"Nu is er wel veel meer communicatie tussen ouders en school (school en leerkracht) gelukkig."*
>
> *"Het is niet enkel meer under ding."*

"Ewel ja. 't Is nu toch veel beter hé. De scholen zijn veel meer open, je mag vragen stellen, vroeger niet. En als er problemen zijn: dat is bespreekbaar, en vroeger was dat niet bespreekbaar. Het was juste under ding en het was gedaan."

"...dat ze veel meer contact hebben met de leraars en dat het anders is. Het is anders, het is anders. Ja, het is hetzelfde niet, je kunt dat gelijk niet meer vergelijken."

Grootouders deelden de mening dat scholen vandaag opener staan voor ouders. Ze vonden dit een positieve evolutie waardoor er meer samengewerkt kon worden met de school. Die samenwerking was een noodzaak om het kind beter te ondersteunen. Nu, na twee generaties (één als kind en één als ouder), zijn er steeds meer scholen die deze erkennen.

"Dus die gastjes hebben daar maanden mee bezig geweest voor te trainen en voor ... Dus dat vervangt lichamelijke opvoeding, want dat is beweging hé, creativiteit, dus peirden maken en kostuums maken en al zukke dingen. Gow, het was echt goed. Echt goed. We hebben daar anderhalf uur gezeten, een uur en een half, en we hebben ons geen moment verveeld hé. Geen moment. Dat is schitterend. Dat bestond niet hé, vroeger. Al zukke dingen. Contact ..."

De circusopdracht kan gezien worden als een illustratie voor de openheid ten aanzien van ouders. De grootouders vonden het heel leuk om als grootouder te worden uitgenodigd op een voorstelling (circus) en zo deelgenoot werden van de afronding van een leerproces van het kind.

"En in hoeveel scholen dat ze soms een dag of twee moeten gaan slapen voor de schoolpoort, omdat het een goei... Dat je zegt, mens, waar gaat dat ergens stoppen?"

Steeds meer scholen willen samenwerken met de ouders, waardoor ouders ook bewuster moeten kiezen voor een school, zagen de grootouders.

De schoolpoorten zijn opengegaan voor ouders, en dat werd tijd! Zo leken de grootouders het te stellen. Allen juichen ze toe de mogelijkheid tot meer contact met de school toe. Dit kan zowel voor ouders als kinderen enkel maar tot goeds leiden. Meer contact tussen thuis en de school leidde voor grootouders immers tot de idee dat via samenwerking meer bereikt kon worden voor de (eigen) kinderen.

b. Meer intentie, minder tijd

Meer tweeverdieners

"Ik ben nog van het principe, allez: 'Kindje moet bij de moeder zijn.' Maar dat kan nu niet meer, dat versta ik, dat kan nu niet meer. Het is een arte wereld gekomen. Wij hebben waarschijnlijk wel een goeie tijd meegemaakt. Ik peins dat wel. Het begin van ons huwelijk. Kindjes kunnen bij mij zijn, en al. En toch rondkomen. Natuurlijk geen drie vacancen op een jaar doen en zo. Nu wordt dat lik verlangd hé van de mensen, maar toen. En we verlangen dat niet ook. Als we een keer een week naar de zee willen gaan, we zijn wij content. Maar die grote reizen, dat zegt ons niets. Maar nu, als je het niet gedaan hebt, zie je niet in hé. En een tweede auto, en ... gaan skieën en al zukke dingen. Dat was voor de rijke hé, gaan skieën. Maar nu, dat is gelijk al normaal geworden. In november moeten ze dan ook nog een keer weg. Ja, ik weet niet, ik ben altijd bij de kindjes geweest."

Kinderen krijgen vandaag minder ouderlijke aandacht, vinden de grootouders. Niet dat hun kinderen slechte ouders zijn. Ouders hebben gewoon minder tijd.

> *"Het is zodanig duur tegenwoordig dat je bijna verplicht bent om met twee te gaan werken. (...) Je hebt veel moeders die de carrière voornemen. Die carrière is... en de kinderen zijn daar dan een beetje het slachtoffer van hé."*

Eén inkomen volstaat niet langer om rond te komen. Er moeten meer ouders uit gaan werken om financieel gezond huis te kunnen houden.

> *"Joat, ik weet niet welke schoentjes het daar nu zijn van pfft. En ja, het moet dat zijn omdat dat, ja... Ik vind dat dat nu zo bij die kleintjes echt... ja, ik vind dat gelijk, dat dat materiële echt begint..."*

Veel grootouders hekelden tot slot de trend van merkkledij. Er wordt steeds meer klemtoon gelegd op materiële luxe. Als gezin moet je reizen om 'in' te zijn, een tweede auto is 'noodzakelijk', die druk wordt door elke ouder anders ervaren, maar wel ervaren. Bij merkkledij gaat het de ouders feitelijk om meer dan materiële luxe alleen. Het schools welbevinden van het kind hangt deels samen met het kunnen veroorloven van merkkledij.

Meer 'zinnig' invullen van de tijd

> *"Ze zijn natuurlijk minder thuis hé. Allez, minder samen hé, de ouders en de kinderen. Ik denk wel dat ze 100 % hun beste doen voor d' er wel mee bezig te zijn, oftewel moet het allemaal rap rap gaan. Allez, gelijk dat dat nu de tijd is."*

> *"Ik zou zeggen... dat de intentie nu wel zou zijn van meer aanwezig te zijn, maar de haalbaarheid veel minder is dan vroeger."* En haar man gaat verder: *"De tijdsdruk in de samenleving, die is..."*

Een laatste element is de tijdsdruk die ouders steeds meer zijn gaan voelen. Er is de ouders doorheen de drie generaties steeds minder thuistijd gegund. De tijd die ouders thuis doorbrachten liep terug, maar de toenemende verschoolsing van het leven, bracht ouders er toe om die resterende thuistijd zo goed mogelijk in te vullen? Of ook wel zo 'pedagogisch' mogelijk.

Grootouders wijzen erop dat meer ouders met twee uit moeten gaan werken om aan de financiële druk het hoofd te bieden, waardoor er minder tijd vrij is om samen met de kinderen door te brengen. Ze zien tegelijkertijd ook dat ouders vandaag misschien wel meer intentie koesteren om in het (schoolse) leven van hun kinderen aanwezig te zijn, en hieraan vorm proberen geven door de tijd die er wel nog is zo goed mogelijk in te vullen. Ouders proberen heel nauw betrokken te zijn bij wat op school gebeurt, thuis wordt zo een voorgeborchte van de school.

c. Ook grootouders krijgen een plaats op school

"Ja, want lik die oudercontacten en die grootoudercontacten, dat bestond niet vroeger hé. Ik heb dat nooit geweten. Nu wel hé. Er zijn oudercontacten, ze hebben grootouderdag, ... de grootouders die allemaal mogen gaan, die eens mogen kijken wat dat de kienders doen. Ik heb dat nooit geweten zu, vroeger. (...) Dat al de grootouders daar zijn, ik vind dat zo geestig. Kijk nu laatst zei ik: 'Het is nu wel jammer, het is de laatste keer.' Ja, alle grootouders zitten daar en de kienders zitten daar, en ze hebben stoelkes bijgezet en al de grootouders zitten daar al achter. En ze zitten te kijken hoe dat de kienders leren, dat je zegt: 'het is nu toch veel geestiger'."

Ook grootouders zijn vandaag een partner van de school geworden. Daar doen het kind, de school en de grootouders goed aan. Heel wat grootouders vangen de kinderen op na school tot de ouders hen komen ophalen. In die tijdsspanne houden veel kinderen zich bezig met huiswerk. Door de grootouders uit te nodigen op school, erkent de school het belang dat grootouders kunnen spelen in het schoolleven van hun kleinkind.

.1.4.4 Samenvattend

De goede schoolouder is geen tijdloos begrip. grootouders zagen doorheen hun drie rollen in de tijd (kind – ouder – grootouder) een duidelijke evolutie in het schoolouderschap. De ouderlijke aandacht voor het schoolse leven is door de verschoolsing van het leven steeds toegenomen. De manieren waarop die aandacht vorm kreeg is van variabele aard geweest.

De school heeft een belangrijke rol gespeeld bij de veranderende ouderbetrokkenheid. Communiceren met ouders gebeurde vroeger vrijwel niet, maar een opener houding van de school leidde tot erkenning en intensifiëring van dit contact. Scholen zijn doorheen de tijd meer (formele) momenten gaan organiseren voor ouders en grootouders, waardoor de toenadering en het contact tussen beide gemakkelijker werd. Het werd steeds normaler om ouders in het schoolse leven van hun kind te betrekken.
Ouders wilden dit ook graag. In het belang van hun kind deden ze er goed aan om zich om het schoolleven van hun kind te bekommeren. De liefhebbende ouder en de schoolouder raakten met elkaar vervlochten en gingen steeds meer in elkaar op. Daar slaagde de school in onder meer door van ouders partners te maken in het leren van hun kind en door hen te betrekken in de school- en studiekeuze. Een derde element dat hierbij ongetwijfeld speelde was dat scholing als weg naar maatschappelijk succes belangrijker werd, we evolueerden immers steeds meer in de richting van een kenniseconomie (België groeide voornamelijk in de tertiaire sector). Als liefhebbende ouder kon je niet langer om de school heen.

Tot slot hebben enkele maatschappelijke veranderingen ervoor gezorgd dat ouders vandaag minder tijd hebben voor hun kinderen. De tijd die ouders thuis doorbrengen met hun kinderen is gereduceerd omdat meer ouders uit werken gaan, de materiële welvaart aan belang toenam. Of de thuistijd die aan school gespendeerd wordt ook teruggelopen is, is een andere vraag. Ouders worden steeds meer verplicht om de thuistijd zo

'pedagogisch' mogelijk in te vullen.

2 Oudergesprekken

De geïnterviewde ouders hebben een zoon of dochter in het zesde leerjaar in de Broederschool[82], basisschool Drie Hofsteden[83] of School met de Bijbel de Ark[84]. Ik praatte met hen over de school waarmee ze dagelijks te maken krijgen en vroeg hen naar waardeoordelen en beschrijvingen van hoe ze zichzelf in het schoolleven van hun kind positioneren.

.2.1 Thuis en school: twee gescheiden werelden?

Net als bij de bespreking van de onderzoeksbevindingen van de grootouders wordt er gestart met *Thuis en school: twee gescheiden werelden?* Vallen er bepaalde zaken op te merken voor wat betreft de schoolkeuze lager onderwijs, wat zeggen ouders over de school- en studiekeuze voor het middelbaar onderwijs, en zijn er goede en minder goede scholen naar hun mening?

.2.1.1 Schoolkeuze lager onderwijs

Bij de schoolkeuze spelen een aantal factoren die ouders tegen elkaar afwegen. De afstand tot de school wordt vrijwel door elke ouder als eerste genoemd, als eerste en zeer belangrijke factor. Daarnaast wijzen ouders op het belang van de extra's die een school aanbiedt zoals het voorzien van opvang voor en na de lesuren. Vrienden en kennissen spelen geen te verwaarlozen rol bij het kiezen van een school. Ouders praten met elkaar over scholen en laten hun keuze hierdoor beïnvloeden. Ze zijn ook geïnteresseerd in het pedagogisch project van de school en informeren zich hierover. Niet weinig ouders hebben een idee klaar over 'de goede school'. Tot slot halen sommige ouders bij de schoolkeuze een (persoonlijk) verleden in de school aan.

De afstand

> *"... was dat de dichtste school. Want het Spes te voet... Nu zou dat gaan, nu we hier wonen, maar toen..."*

De afstand is één van de doorslaggevende factoren bij het kiezen van de lagere school. Een school in de buurt brengt het gemak mee voor ouders dat ze niet al te veel tijd moeten vrij houden voor het brengen en halen van het kind en zorgt ervoor dat eens de kinderen een beetje ouder worden ze eventueel zonder begeleiding naar school kunnen.

De extra's

> *"... op de eerste plaats kwam eigenlijk de bereikbaarheid en dat er opvang was 's morgens en 's avonds en ondertussen zijn we daar wel content van, want anders ging dat wel veranderd zijn geworden."*

[82] De Broederschool is een katholieke lagere school te Heule (http://www.broederschoolheule.be/).
[83] Basisschool Drie Hofsteden is een GO! School te Kortrijk (http://www.campusdriehofsteden.be/bo/hoofd/).
[84] School met de Bijbel de Ark is een protestants-christelijke lagere school te Kortrijk (http://www.smdb-ark.be/).

Lang niet alle ouders vermelden de opvang voor- en na schooltijd, maar het is voor bepaalde (werkende) ouders een verademing als dit voor handen is.

Van horen zeggen

> *"Ik had van andere mensen goeie dingen ervan gehoord. (...) Maar we hebben wel overwogen met een andere school hoor. Was die een beetje verder, maar ik had van andere mensen gehoord dat dat goed was."*
>
> *"Ewel ja, de naam alleen al hé, de barakskes, ja.*
>
> *"Ik zeg niet dat daarom die stadsschool slecht is, zeker niet, maar dat heeft wel zo een titel van vroeger dat dat daar minder goed is. Ik ga niet beweren dat dat nu nog zo is, maar ja... We hebben daar eigenlijk niet bij stilgestaan om onze kinderen naar een stadsschool te sturen."*

Ouders doen graag beroep op vrienden en kennissen. Hun ervaringen kunnen het kiezen voor een welbepaalde school sterk beïnvloeden. Ruimer is de naam en faam die een school geniet, of net mist, ook iets wat in rekening wordt genomen bij het kiezen van een school. Ook al is die gebaseerd op weinig meer dan een zeer twijfelachtige vooronderstelling waar ouders zich van bewust zijn, ze beïnvloedt desalniettemin de keuze.

'Het is een goede school, want...'

> **De klassen zijn niet te groot!**
> *"Gemiddeld denk ik dat ze nooit met meer dan 20 zijn. Maar nu zijn ze ook maar met 17. (...) Omdat de groep hechter is, en omdat ze meer aandacht hebben. Als ze bijvoorbeeld in een klas zitten van dertig, dan zijn ze in de voormiddag gesplitst, in de namiddag samen en... Je moet maar een keer met 30 in een lokaal zitten. Ge zijt ook ambetant. (...) Hoe kun je dan eigenlijk aandacht hebben voor allemaal?"*

Een aantal ouders zien een bepaald aantal leerlingen als een ideaal en tevens maximum voor een klas. Als een school dergelijke klassen herbergt, is het voor deze ouders een reden te meer om ervoor te kiezen. Ze koppelen er een aantal (veronderstelde) voordelen aan vast, namelijk dat de leerkracht meer en beter onderwijs kan brengen aan de leerlingen, dat het in de klas beter loopt dan bij een grotere klas en dat de beleving voor de kinderen van de klas als één klas sterker is als de groep niet te groot is.

> **Ik heb er zelf gezeten!**
> *"Maar ik denk eigenlijk de hoofdreden is dat mijn man daar gezeten heeft."*

Een persoonlijk verleden in de school van één van de ouders kan voldoende zijn om voor een welbepaalde school te kiezen. De ouders hebben in deze gevallen de idee de school ietwat meer van binnenuit te kennen. Dit gevoel kan nog versterkt worden doordat leerkrachten van toen ook vandaag nog voor de klas staan.

Het onderwijsnet

> *"De Kransvijver is een stadsschool hé. Waarom niet? Ik peinze gewoon omdat we zelf uit een katholieke school komen en omdat we allebei werken in een katholieke instelling en dat is dan..."*

"Ja, we hebben graag dat ze allez, ... een christelijke opvoeding is belangrijk."

"...ik denk dat een school een weerspiegeling moet zijn van hoe een samenleving in elkaar zit. Het is zeer gemakkelijk om in theorie te praten over dingen als je ze niet aan de lijve ondervindt. Bijvoorbeeld veel van onze vrienden, veel van mijn collega's zijn kinderen van de Levensboom van Kortrijk. Ik denk dat ik zeer achter de pedagogische principes van de Levensboom sta, maar dat is geen weerspiegeling van hoe een samenleving in elkaar zit. Dat is een elitair publiek, niet een financieel elitair publiek, maar dat is een publiek van ouders die zeer bewust kiezen voor een grondige inbreng in het groeiproces van hun kinderen en de schoolcarrière van hun kinderen, maar dat is niet zo. En ik vind dat dus zeker ook een troef van de Drie Hofsteden, dat ik vind dat dat echt wel een weerspiegeling is van de samenleving. Er zitten verschillende nationaliteiten, er zitten verschillende klassen, er zit in de jongste haar klas een kindje dat geplaatst is, dat naar Stella Maris gaat en dus niet bij papa en mama de vakantie doorbrengt. En dat zien en daar notie van hebben, zien dat je ook samen kunt spelen en al van die dingen maakt dat dat het niet wereldvreemd maakt. Dat dat realistisch is, daar zit je in."

"Ik denk, onze zoon heeft niet echt een confrontatie meegemaakt op school omdat de visie van de ouders niet verschillend is van die van de school. Dat was echt tesamen stromend, moest het nu een andere school zijn, dan zijn er verschillende dingen waar we heel anders tegenover staan dan de school, of het project van de school. Sinterklaas, Halloween... er zijn verschillende dingen waar we echt niet aan meedoen, het zijn dingen waar wij helemaal anders zitten en waar wij ook zo een uitspraak gedaan hebben tegenover de school dat wij dat niet meedoen. En wat hem in een confrontatie zou brengen met zijn klasgenootjes, met de school, alles, dat hebben we nu kunnen vermijden, en ik vind dat heel fijn als een kind dat niet moet meedoen tot een bepaalde leeftijd, dan kan hij sterk genoeg worden om zijn eigen overtuiging. Ik denk dat onze zoon nu echt goede wortels aangekregen heeft om te zien welke richting hij wil gaan. (..) Het zal interessant zijn natuurlijk volgend jaar als hij naar een school gaat zonder de bijbel om te zien van: oké, is hij sterk genoeg of hoe gaat hij reageren als hij in conflictsituaties zal komen? Maar, dat zal het bewijs zijn, dat hij sterk genoeg is."

Het onderwijsnet is voor bepaalde ouders zeer belangrijk. Zij kiezen een net omwille van het pedagogisch project dat er mee verbonden wordt. Voor hen is de school een verlengde van het persoonlijke leven, een uitloper van hun in de wereld staan. Ze vinden het belangrijk dat hun kinderen met die waarden in aanraking komen waar de ouders van overtuigd zijn. Het onderwijsnet kan ook op een andere manier van invloed zijn, sommige ouders kiezen de lagere school omdat ze zelf naar 'zo' een school geweest zijn of omdat ze werken bij iets dat onder een bepaalde zuil valt. Voor hen is de 'ontzuilde samenleving' toch nog een beetje verzuild.

Ouders geven aan dat hun schoolkeuze lager onderwijs in belangrijke mate bepaald wordt door de afstand tot de school. Dit is in overeenstemming met de bevindingen bij de grootouders. Maar die andere doorslaggevende factor bij grootouders, het geslacht, is niet langer van invloed. In een niet zo ver verleden gaf de totstandkoming van co-educatie ouders meer keuzemogelijkheden. Ze kregen de kans – en werden ertoe verplicht - om ook het levensbeschouwelijke en het pedagogisch project van de school mee te laten spelen in hun keuze. Die verhoogde keuzemogelijkheid leidde ook tot toegenomen eisen die ouders aan de school stellen.
Ze kiezen voor een bepaald onderwijsnet, maar deze keuze wordt niet altijd in de eerste plaats geleid door de pedagogische projecten van de verschillende onderwijsnetten.

Ouders omschrijven wat een goede school is voor hun kind en toetsen de scholen waartussen ze kiezen aan dit beeld. Daar spelen even goed zaken als een degelijke accommodatie en het leerlingenaantal per klas een bepalende rol, naast het onderwijsnet. Bij de zoektocht naar een 'goede' school worden ook vrienden en kennissen betrokken. Hoe vrienden denken over een school telt voor de ouders.

.2.1.2 Studie- en schoolkeuze middelbaar onderwijs

Ouders een belangrijke rol?

> *"Ja, het is wel iets dat ons ik zal niet zeggen wakker houdt, maar een belangrijk argument voor ons is: kies niet zomaar iets, maar dat we echt kijken ook van de verschillende brochures van scholen, dat we kijken van oké, wat past er echt bij hem? We nemen hem ook mee als we de school gaan bezoeken, om te zien van: oké, wat kan er hem verder stimuleren in die richting ook. Het is dus zeker een belangrijk onderdeel van de keuze en de tijd die we spenderen aan hem."*

Voor ouders is de overgang naar het middelbaar onderwijs een groot avontuur, een periode van verhoogde aandacht. In wat volgt vertellen ouders hoe ze bezig zijn met 'volgend jaar'. Hoe betrokken ze zich voelen bij de studie- en schoolkeuze van hun kind, en de verklaringen die ze hiervoor geven.

ASO, als het kan, TSO of BSO als het moet

> *"Wel ja, als we ze direct naar TSO[85] sturen, sowieso kunnen ze niet meer terug naar ASO[86], en als ze dan toch later zegt... Ja, minderen kun je altijd hé. Van mij was dat ook, dus ik heb over gegaan, en ik ben direct in het beroeps gestart. Dus ja ik had niet veel keuze meer hé. Dus ja, mijn moeder zei, hij leert niet graag, dus we gaan hem naar het beroeps sturen. Maar had ik toen zelf de keuze mogen maken, had ik ook het technische gekozen, maar ja, ik heb de keuze niet gemaakt hé dan."*

Het middelbaar onderwijs start onvermijdelijk met een keuze, de studiekeuze. Ouders spelen hierin een wezenlijke rol. Ze willen het beste voor hun kind(eren), en daarbij moeten ze de studiekeuze een plaats geven. Het 'beste', menen zij, is de toekomst zo open mogelijk houden. En zo open mogelijk verbinden vrijwel alle ouders met het ASO. De uitspraak '*Zakken kan altijd nog, klimmen niet meer'* vat mooi samen waarom ouders liefst kiezen voor een ASO opleiding voor hun kind. De keuze bij de start van het middelbaar onderwijs linken ze rechtstreeks aan latere arbeidsmogelijkheden. Ouders spelen dan graag op 'zeker' en kiezen zo 'hoog mogelijk', in casu ASO.

> *"Ewel, de oudsten gaat nu in het Latijn beginnen. Maar wat hij wil worden, ik weet het niet. Ik push hem zelfs niet in dat Latijn, want zijn wiskunde is goed, dus ik zou eigenlijk liever hebben dat hij ietskes meer in de wiskundige richting zoekt. (...) Onze zoon was onmiddellijk overtuigd dat hij het Latijn wou doen. Dus daar hadden we geen moeilijkheden mee,..."*

> *"Onze zoon heeft zelf, voor mij moest hij ASO doen, allez met zijn mogelijkheden kan hij toch niet veel... We gingen hem zeker niet verplichten, maar hij zegt: mama, ik ga naar het Latijn. Ik heb gezegd: wel jongen, je gaat gij mogen leren en werken dan. Maar ik wil*

85 TSO = Technisch Secundair Onderwijs.
86 ASO = Algemeen Secundair Onderwijs

hem dat nu niet, ik vind dat geen prest... Allez ik vind dat geen, ik moet toegeven, dat is leuk hé, als je kunt zeggen: mijn kind zit in het Latijn. Maar ik vind het even, ik zou het even leuk vinden als zeggen: hij zit in het ASO. Natuurlijk, het is niet erg, ik heb daar geen problemen mee, maar als je moet zeggen: hij zit in een TSO of in een BSO, het is minder aangenaam hé. Gow, ook al moet je je daar bij neerleggen hé. Maar, hij wou zelf. Hij heeft dat zelf gezegd. Ja, maar mama, mag ik kiezen? Ik zeg: tuurlijk, tussen twee dingen. Moderne of Latijn. Je verstaat dat ook wel, allez. mama, ik zou zo graag computer doen en kan ik al iets met informatica of... Er bestaat waarschijnlijk wel al iets, er is verzeker één richting waar je zou kunnen... Op TSO niveau nu al direct beslissen... Zal ik dat nog kunnen met de computer, zegt hij. Ik zeg: maar kind, uit een ASO kun je alles, allez, bij manier van spreken. Je moet geen loodgieter meer worden, maar dan ben je al beter af met een technische opleiding hé."

Met deze citaten wordt heel mooi weergegeven dat ouders hun kinderen wel een zekere vrijheid van keuze verlenen, maar niet altijd een absolute vrijheid.

Ouders hebben een idee van wat hun kind 'aankan' en denken steevast aan de toekomst van hun kind, bij de studiekeuze. Die toekomst ziet er in veel gevallen nog heel troebel uit, omdat het enerzijds niet helemaal duidelijk is wat het kind graag doet of wil gaan doen, en anderzijds omdat de kunst van het in de toekomst kijken niemand gegeven is. Mits deze beperkingen proberen ouders samen met hun kind een realistische studiekeuze te maken die optimale kansen biedt in het verdere leven van het kind. In de gevallen dat kinderen reeds een concreet idee hebben van wat ze willen worden (neem bijvoorbeeld loodgieter) en de ouders zich kunnen vinden in de keuze van hun kind, dan vinden ze dat de mogelijkheid moet bestaan om reeds bij aanvang van het eerste middelbaar voor een eventuele niet-ASO opleiding (in het geval van loodgieter TSO) te kiezen. Weten ze echter nog maar vaag wat ze met hun toekomst willen aanvangen, dan zullen ouders hun kinderen stimuleren om in het ASO te starten.

"...normaal gezien van de Broederschool is er hier een grote afdeling, normaal gezien gaat een groot deel van de kinderen naar Spes Nostra, maar zij heeft gekozen om naar Kortrijk te gaan, dus om volledig nieuw... omwille van... ja, ze is een beetje uitgekeken."

"Euh… Wij zijn naar opendeurdagen geweest en in tussentijd heeft hij ook ne keer gezien wat het middelbaar onderwijs… We zijn naar verschillende opendeurdagen geweest, en ook verschillende netten, zowel het gemeenschapsonderwijs als het vrij onderwijs en hij mag kiezen van mij."

De schoolkeuze laten de meeste ouders over aan hun kind. Heel wat ouders regelen het zo dat ze samen met hun kind naar enkele opendeurdagen gaan en het kind dan laten kiezen. De scholen die bezocht worden zijn vaak wel gekozen door de ouders. Daarbij speelt vooral de nabijheid en het gegeven dat er hoogstwaarschijnlijk veel klasgenootjes voor die welbepaalde school zullen kiezen.

Ouders zijn nauw betrokken bij de studiekeuze van hun kind, menen zij. Samen met het kind zoeken ze een geschikte studierichting. Daarbij spelen de wensen van het kind zelf, de mogelijkheden van het kind zoals door de ouders gepercipieerd en ruimere in de

samenleving geconstrueerde en gedeelde beelden over het 'bouwen aan een goede toekomst voor je kind' een rol.

Ouders zijn zich min of meer bewust van het watervalsysteem dat een foutieve keuze met zich kan meebrengen, maar voelen zich verplicht gedeeltelijk mee te stappen in de door dit systeem gehekelde logica. Bij de studiekeuze aan het einde van het zesde leerjaar, ervaren ouders en hun kinderen een zekere machteloosheid. Het is volgens de meeste ouders raden naar wat hun kind echt wil en aankan. Ze moeten kiezen op een moment dat dit zeer moeilijk is. Dus stellen ze de keuze min of meer uit door voor het ASO te 'kiezen'.

Het is voor ouders een relatieve zekerheid dat het ASO de meeste keuzemogelijkheden open laat voor hun kind. Het einde van het zesde leerjaar is heel vroeg om uitspraken te doen, om de toekomst te bepalen. Dus beginnen ze met de nabije toekomst, het middelbaar onderwijs, en ze laten de horizon liefst zo open mogelijk.

Voor wat betreft de schoolkeuze laten ouders de nabijheid van de school en de keuze van andere klasgenootjes meespelen, maar de meeste geven hun kind de kans om zelf te kiezen.

.2.1.3 Zijn er goede en minder goede scholen?

Ouders maakten een heel bewuste lagere schoolkeuze (zie daarvoor *2.1.1. Schoolkeuze lager onderwijs).* Naast factoren als afstand, een persoonlijk verleden in de school en van horen zeggen dat de school goed is zoeken ouders ook uit welk pedagogisch project de school aanbiedt en hebben ze zelf een idee over een goede en een minder goede school. Er zijn dus zeker goede en minder goede basisscholen.

> *"Wel, nu hebben we wel dat gevoel nu dat ze naar het middelbaar moet hé. We hebben moeten beginnen rondkijken naar scholen, en ja, ge voelt ook, die contacten, dat is redelijk stroef hé. (...) Dat is eigenlijk meer van: we moeten u bij de groep hebben, want we krijgen subsidies bij manier van spreken, dan eigenlijk het sociale contact hé. Allez, de ervaring die we een beetje hebben hé."*

Uit *2.1.2. School- en studiekeuze middelbaar onderwijs* bleek dat de aandacht van ouders bij de overgang naar middelbaar onderwijs voornamelijk uitgaat naar de studiekeuze en veel minder naar de schoolkeuze. Het kind krijgt meer inspraak omdat de ouders hun kind in staat achten zelf een keuze te maken en anderzijds voelen ze aan dat ze minder bij de school betrokken zullen zijn dan voorheen, waardoor zijzelf minder directe belangen hebben.

.2.2 Thuis?

> *"Nakijken wat ze moeten leren in de examenperiode, zij noemen dat nu proeven hé. Ook opvragen, kijken wat ze geleerd hebben, en soms een beloning als het goed is."*

Ouderbetrokkenheid thuis is voornamelijk een zaak van interesse tonen, 'gewoon' genoeg interesse tonen. Veel van de zaken die ouders doen en benoemen als ouderbetrokkenheid vallen hieronder. De agenda handtekenen, huiswerk controleren, een gesprek voeren over school(se onderwerpen)... De noemer '*Thuis*' omvat ze allemaal.

.2.2.1 Huiswerk

> *"Hij is een kind dat absoluut niemand nodig heeft om zijn huistaken goed te doen. Hij komt naar huis, hij gaat naar boven naar zijn kamer, volgt zijn eigen studieplanning en zijn eigen dingen. Ik kan hem volledig vertrouwen. Hij brengt goede resultaten."*

> *"Eerder verbeteren en zeggen: kijk, daar en daar heb je gemist. Kijk dat een keer opnieuw na, maar niet van, ik ga me er naast zetten. Ja, en nu en dan als het proefkes zijn hier en dan de WO of het Frans opvragen. Maar allez, het is redelijk beperkt."*

> *"Ewel, de oudste vraagt altijd om op te vragen. Dus oftewel een dicteetje geven, of zijn Frans overlopen of zijn uitspraak corrigeren, .. heu. Met cijferen en rekenen moet ik me niet bezig houden, want dat allez tot nu toe kan hij vrij goed mee. Maar in taal en zo corrigeer ik hem wel, ik stimuleer hem ook om veel te lezen. Van eens naar een speciale historische film te kijken, of... want het interesseert hem ook wel."*

Er zijn moeders en vaders die zeggen dat ze het belangrijk vinden om dagelijks bij huiswerk te helpen, er zijn er die op vraag van het kind helpen, en er zijn er die er liefst zo weinig mogelijk mee bezig zijn. Die laatste groep vindt dat een kind zelfstandig moet leren werken. Deze drie houdingen zijn geen losstaande, vaste of tegen elkaar indruisende overtuigingen. Elke ouder zegt dat hij helpt waar nodig. Dat betekent dat de ene moeder die zelfstandigheid zo belangrijk vindt, ook de helpende moeder kan zijn die overal bijzit. Het onderstaande citaat vormt daar een illustratie van.

> *"...Heu, soms, maar niet systematisch eigenlijk. Wel ze heeft dyslexie, dus zij is tot vorig jaar, of tot het jaar ervoor, heeft ze twee jaar bij (...) de logopediste die ook samenwerkt met school, niet zo ver van school, ging zij twee keer per week daar, en juffrouw Lieve werkte eigenlijk zeer veel met het schoolmateriaal, dus eigenlijk heeft Juffrouw Lieve heel vaak een groot deel van die taak opgenomen,..."*

Een grote hulp en een gemak kan de hulp zijn van experts bij leerproblemen/moeilijkheden. In dit geval is er sprake van een biologische grond (dyslexie) en werd er een zeer sterke huiswerkondersteuning aangeboden, een logopedist die gebruik maakte van het schoolmateriaal waardoor de taak van de ouders thuis (tijdelijk) verlicht werd. Nu de logopedist er niet langer is, vinden de ouders het hun taak om thuis ondersteuning te bieden als hun kind leerproblemen ervaart. Ouders zijn dus in bepaalde gevallen van wezenlijk belang voor het werken aan leerproblemen, vinden zij ook zelf.

Over huiswerkbegeleiding mogen we zeggen dat alle ouders helpen, maar niet systematisch. De begeleiding hangt af van de aangevoelde nood om te ondersteunen en de (expliciete) vraag van het kind of de leerkracht om hulp. In de regel proberen de geïnterviewde ouders zoveel mogelijk afwezig te zijn als het niet nodig is te helpen. Bovendien zien ze zelfstandig werken als een mooie deugd.

.2.2.2 Straf

"En onze zoon, hij heeft alleszins ooit eens straf gehad en dan vind ik dat ik mij dat eigenlijk niet moet aantrekken want dat is op school gebeurd, dus moet ik mij… Ik weet niet wat er dan op school gebeurd is, allez, de leerkracht zal wel met recht en reden die straf gegeven hebben."

"Een beetje meer leren, en normaal gaat ze nu drie dagen in de week naar de studie in 't school. (...) Ze gaat nu naar de studie tot 17.15 uur, tot het einde van het jaar, om een beetje meer te leren."

Als er al straf wordt gegeven thuis of door de school, is ze motiverend bedoeld. Ouders hebben een groot vertrouwen in de leerkracht en volgen hem als hij tot straf overgaat. Slechts één ouder vertelde iets over het zelf straf geven als gevolg van schoolse zaken. Deze ouder straft zijn kind door haar in de studie te laten en zo te verplichten wat meer met school bezig te zijn.

.2.2.3 Rapport

Ouders zien het rapport als een bekroning van de geleverde inspanningen. Ze hechten er dan ook heel wat belang aan. Ze gaan naar rapportavonden, en nemen het rapport met hun kind door.

"Ze gaat wel heel graag en goede punten... Ze zit zowat op het gemiddelde, soms wat eronder, euh..."

"...het gaat zeker niet enkel om punten. Dus ik zou zeer ontgoocheld zijn als ik zou zien dat ze de attitudes en omgang met mensen fout loopt, daar zou ik, dan zou ik wel ruttelen, denk ik, alhoewel dat ruttelen dan misschien ook wel niet de ideale manier is om daar in tegen te gaan. Maar daar zou ik meer in aangedaan zijn. En wat punten, ik denk zolang je ziet dat ze ergens mee zijn met het gemiddelde, en is dat dan een keer een uitsteker naar boven, zowel als een uitsteker naar beneden, goed ja, dan nemen we dat er wel bij, vind ik dat oké, vind ik dat voldoende."

Een rapport is goed als er goede punten worden behaald. Goede punten behalen is voor velen ergens rond het klasgemiddelde scoren, graag iets hoger, maar dat is eerder leuk dan een streefdoel op zich.

Enkele ouders vermelden expliciet het belang van een goede beoordeling van de leerkracht op het vlak van houding en gedrag. Voor hen is dit misschien wel belangrijker dan goed presteren. Waar ze misschien gemakkelijk vrede zouden nemen met een

middelmatige of mindere score op schoolse vakken, zou een zwakke score hen wel echt kunnen raken.

> *"We tonen dat wij trots zijn, en dat wij echt dankbaar zijn voor hun inspanningen."*

> *"Euh… Ik zeg niet dat er nooit een beloning komt op materieel vlak, maar meestal niet, maar wat we dan wel eens doen is frietjes gaan halen van het frietkot of eens naar de Quick gaan, allez dat zijn dingen die we echt niet veel doen. Een zakje chips en eens een aperitiefje drinken als we thuiskomen. Eigenlijk meestal zoiets, maar van opa en oma zouden ze wel eens een centje krijgen, maar van ons niet. Of als het zo iets tastbaars is, iets dat ze graag willen hebben en als er nu echt geen gelegenheid is om dat te krijgen en ze hebben een goed rapport, dan gaan ze dat misschien wel krijgen. Maar het is niet van 'als je een goed rapport hebt, dan krijg je dat', zo niet. Onze dochter heeft al altijd haar best gedaan dus is het iedere keer goed, ..."*

> *"Maar dat kan iets klein zijn ook hoor. Dat zijn geen grote cadeaus. Dat kan maximum tien euro zijn, gewoon een cadeautje, allez ja. Zoiets... (...)...hij krijgt ook niet altijd iets hé. Hij wist ook wel in december dat hij moest een goed rapport hebben om zijn studiekeuze te bepalen van volgend jaar."*

Ouders willen dat hun kinderen zich inspannen, en als ze zien dat dit gebeurt, belonen ze dit door te tonen dat ze trots zijn of voorzien ze eens een extraatje. Het extraatje als beloning voor een goed rapport kan van velerlei aard zijn. Zowel een klein geldbedrag, als eens iets samen met het gezin doen, doen het. Het is ook geen als – dan logica die primeert. Een beloning ligt niet van te voren vast, of toch zeker niet hoe die beloning er zal uitzien. Verder benadrukken ze dat een goed rapport voor het kind zelf waardevol is. Het opent deuren, creëert mogelijkheden. Ze hebben er dus alle belang bij goed te presteren.

> *"Jaja, het was niet zo goed met Pasen, dus we hebben daar over gesproken met haar: kijk je punten zijn naar beneden, dat kan zo niet meer verder. Een beetje meer leren, en normaal gaat ze nu drie dagen in de week naar de studie in 't school. (...) Ze gaat nu naar de studie tot 17.15 uur, tot het einde van het jaar, om een beetje meer te leren."*

Het rapport is een ideaal evaluatie-instrument voor ouders. Een 'slecht' rapport is een teken om hun kind extra te motiveren, om een verhoogde betrokkenheid te tonen. Ze denken hierbij aan: extra oefeningen, het huiswerk vaker controleren (controleren kan motiveren, het wijst immers op een betrokkenheid), meer over school spreken, straf, explicieter duidelijk maken dat hun kind met vragen mag aankloppen bij hen, het contact met de leerkracht kan toenemen... Dit is allemaal stimulerend bedoeld.

Een rapport gaat niet zomaar aan de neus van ouders voorbij. Er wordt over gepraat, met het kind, met de leerkracht. Het is een aangrijpingspunt om het schoolleven van hun kind van dichterbij te bekijken. Ouders kunnen hun betrokkenheid bij het schoolleven van hun kind erdoor laten beïnvloeden en maken gebruik van een rapportbespreking om hun waardering voor het vele werk dat hun kind levert te laten zien.

.2.3 Op school?

Er is veel en er zijn vele vormen van contact tussen ouders en de school. Sommige ouders leren de leerkracht kennen als ze hun kind naar school brengen voor en ophalen na schooltijd. Voor anderen gebeurt dit op één van de vele (formele) contactmomenten die de school organiseert. Vrijwel alle ouders gaan naar één of meerdere van die momenten. Daarnaast zijn er de ontmoetingen in de schoolgebouwen, maar dan wat minder formeel, zoals samenzijn tijdens schoolfeesten, kaartavonden, eetfestijnen,... Tot slot helpt een deel van de ouders in de school/klas (leesvader, knutselpapa, chauffeur, schilder, breimoeder, ...), en maken verschillende ouders deel uit van het oudercomité, de ouderraad of het schoolbestuur.

.2.3.1 De weg van en naar school

"Zij gingen altijd te voet, maar dan vanaf het zesde, als het klaar is 's morgens, mogen ze met de fiets. (...) In het begin fietsen we mee, ik fiets dan met de jongste ook en dan tot op een bepaald punt samen en dan fietsen zij alleen."

"Ja, de vrijdag haal ik haar op aan school. Maar dan kom ik niet op school hé. De andere dagen breng ik haar niet en haal ik haar niet."

Veel ouders die relatief dicht bij de school wonen, laten hun kinderen alleen naar school fietsen of wandelen. Het is (te) dichtbij om de kinderen te 'moeten' begeleiden, de ouders zijn al aan het werken als de schoolpoort opengaat of het kind komt liever alleen naar school. Een aantal ouders brengt echter wel hun kind tot aan de schoolpoort, wat voor de één wel en voor de ander niet leidt tot het zogenaamde schoolpoortcontact (een korte babbel aan de schoolpoort met andere ouders, de directeur of leerkracht).

"Wel ik peins dat er toch wel meer een tendens is, maar ja, die mensen zie je inderdaad misschien wel meer hé, allez de minder gegoede, allez, de kansarmen. Ja, die mensen zijn meestal ook overdag thuis en gaan dan misschien wel meestal aan de schoolpoort gaan staan omdat ze niet een andere manier hebben om hun tijd op te vullen, en dat beeld komt dan misschien wel sterk naar voren omdat die mensen dikwijls in de situatie zitten waarschijnlijk dat ze geen job hebben, en dat ze er dan wel toe in staat zijn om ten drie en een half iedere dag under joengers te gaan afhalen. Er zijn mensen die een dagjob hebben en die moeilijker dat engagement kunnen ophalen en dat je dan als buitenstaander dikwijls ziet van ja dat er daar dikwijls de mama's met de sigaretten en de vaders met de ... (lacht) *en dat de die dan aan de schoolpoort staan terwijl dat de ouders van heu de kindjes, en de ouders die gaan werken dat ze ze pas gaan halen te zessen hé verzeker."*

In één van de drie scholen staat de directeur elke avond aan de schoolpoort, en daar treft hij heel wat ouders (mama's met sigaretten en vaders met ...) die hij anders niet te zien zou krijgen. De ouders vinden het *heel straf* dat de directeur dit doet. Zo toont hij immers dat hij actief de ouders opzoekt die minder aanwezig zijn in het oudercomité en de ouderraad.

"Ja, we zijn ook nog een tijdje met de fietspoel meegereden, in de fietspoel daar hé. De fietspoel is gelijk de rij naar huis, en twee jaar geleden, drie jaar geleden, werkte ik enkel één dag in de week, dus had ik tijd zat, en dan reed ik ook vaak mee met de fietspoel, gingen we wel wat meer met de fiets omdat ik ook wel wat meer tijd had toen, dus, ja, er zijn wel wat contacten aan school. (...) Je klapt daar over van alles en nog wat hé, over koetjes en kalfjes en je leert de één een beetje kennen en ..."

Ook kan er een fietspoel zijn, vergelijkbaar met *'de rije'* van vroeger met als verschilpunt dat het de ouders zijn en niet het schoolteam die de begeleiding naar huis voorzien. Ouders en kinderen fietsen samen en babbelen over koetjes en kalfjes die min of meer gerelateerd (kunnen) zijn aan de school.

Sommige ouders gaan samen met het kind van en naar de school. Dit kan leiden tot schoolpoortcontacten met ouders, leerkrachten en directeur, maar evenzeer ook niet. Het wordt geapprecieerd door bepaalde ouders dat de school pogingen onderneemt om ook 'moeilijk bereikbare' ouders te leren kennen. Daartoe kan dit schoolpoortcontact helpen. De fietspoel kan ook een plaats zijn om ouders met elkaar in contact te brengen, zoals hier het geval.

.2.3.2 Wanneer kom je op school?

Ouders komen vaak op school. Vrijwel iedereen gaat naar ouderavonden, rapportbesprekingen en schoolfeesten. Heel wat ouders helpen ook op school als bijvoorbeeld leesouder of chauffeur. In wat volgt wordt er stil gestaan bij de vraag waarom ouders het belangrijk vinden op school te komen.

Ouderavonden, rapportbesprekingen en schoolfeesten

> *"Ja, dat is getimed. Je krijgt uw tien minuutjes, maar dat durft nogal een keer uitlopen. (...) dat gaat puur over uw eigen kind, en in het geval van hem gaat dat dus absoluut niet over punten, maar over het kind hé, want de punten zijn goed en ja, naar rapport toe, dat is in orde, en nu met december ook over: Wat volgend jaar?"*

> *"Die avonden zijn heel open. De juffen tegenover ons, maar wij ook tegenover hen. Ik mag zeggen als ik thuis met een kind problemen heb, dat is op dat moment zijn probleem en dat komt vaak ook op school dan uit zich dat op een manier. Of een probleem uit zich dan thuis. Hoe ze met elkaar omgaan zo. En daar open over praten, en dan vinden we te samen een oplossing voor bijvoorbeeld hoe kan ik handhaven wat ik thuis doe en wat zij op school doen, ja, dat is wel. Ik vind het wel goed om te samen onze kinderen groot te brengen."*

De ouders proberen altijd naar een ouderavond te gaan. Ze vinden het leuk en belangrijk om over hun eigen kind te kunnen praten met de leerkracht. De inhoud van de gesprekken varieert naargelang de aangevoelde noden. Zo krijgen ze naast een impressie van hoe het kind presteert op school, vaak ook een beeld van wie het kind is in een schoolse context door de ogen van een (belangrijke) derde. Ouders menen dat deze avonden ideaal zijn om af te toetsen op welke vlakken ze samen met de leerkracht het didactisch- en opvoedingsproject van hun kind kunnen verbeteren.

> *"... ik peins dat het ook vooral veel informeel contact eigenlijk is, dat we hebben, behalve met de rapporten te gaan ophalen, maar het is me ook wel opgevallen, dat formele moment dan van het rapport te gaan ophalen, dat dat dikwijls ook iets, ik ga niet zeggen kunstmatigs heeft, maar ze zien mij zo vaak op andere momenten en ik denk dat zowel ik naar hen, als er iets te vermelden valt over de kinderen als zij naar mij, dat op zoveel andere momenten zouden kunnen doen, dat dat zo, dat formeel moment van het rapport*

ophalen zo bijna meer een herhaling is van hetgeen we toch al lang gezegd hebben en weten."

Voor sommige ouders is het zo dat ze eigenlijk, als ze heel eerlijk zijn, eerder komen uit beleefdheid dan voor zichzelf. Wat ze via dit contact te weten kunnen komen, weten ze vaak reeds via andere contacten.

"Ja, je voelt de familiale sfeer van de school ook als er bijvoorbeeld een schoolfeest is. Je kent de mensen, en het is niet zo van je gaat naar een schoolfeest enkel om te zitten en om je kinderen te zien optreden, maar het is meer zo een familiale sfeer."

"Ah ja, altijd de feestjes, eens een eetfestijn, een kaartavond, een schoolfeest, allemaal zo'n dingen, en anders kom ik niet veel… "

Heel wat ouders nemen deel aan de feestjes en sponsoractiviteiten die de school organiseert. Ze doen dit omdat het leuk is de school, de leerkrachten, directeur en andere ouders beter te leren kennen en ze voelen aan dat de school een extraatje kan gebruiken. Het komt de kinderen ten goede, dus hebben ze er over het algemeen geen probleem mee ook financieel te helpen.

"Ik vind dat wel jammer, want ergens is die sponsoring voor heel de klas hé. En het zijn altijd, uiteindelijk voor,... je moet dan sponsoren voor een vermindering van prijs van de bosklassen, maar uiteindelijk hetgeen dat je daar uitgeeft dat betaal je aan de bosklassen hé. Want het zijn de anderen die niet komen die er van profiteren hé. Maar ja..."

Toch morren er enkele ouders over dit sponsoren. Ze hebben er geen moeite mee om voor hun kind een extra (financiële) inspanning te leveren, maar wel met het feit dat het altijd dezelfde zijn die zich laten zien (en betalen).

Helpen op school als leesmoeder, knutselpapa, chauffeur en andere...

"...als ze een keer iemand nodig hadden om mee te fietsen tijdens een fietstocht of zo. Of met de kleuterkes mee gaan naar het bos, heu, of op de vertelweek verhaaltjes gaan vertellen of zo. Dan deed ik dan wel."

"een aantal jaren, is dat bijna voor een hele week aan een stuk hé. En dat we met een aantal ouders gingen gaan schilderen,..."

Heel wat ouders helpen de school een handje. Ze zorgen voor het vervoer naar het zwembad, helpen bij het organiseren van activiteiten in de school, ... In de regel is het de school die de ouders vraagt om iets voor hun kinderen te doen. Voor de ouders is het leuk om voor te lezen aan de klasgenootjes van hun kind, om het klaslokaal te verven waar hun zoon/dochter het komende jaar zal zitten, ...

"...de vrijdagmiddag paste nu gelijk net, om me daar efkes voor vrij te maken, ik dacht dan gelijk, en omdat ik zelf graag brei, en omdat ik dat wel belangrijk vind dat de kinderen ook dat leren, heb ik me daar dan wel voor geëngageerd, en we hebben dat eventjes gedaan, maar ja, natuurlijk, een keer dat ze dat dan kunnen is er eigenlijk niet zoveel hulp nodig op dat moment..."

"... soms vragen ze of dat er andere ouders kunnen inspringen van kinderen te brengen voor 't zwemmen, of schaatsen, maar als je gaat gaan werken is dat geen optie hé. Dus heu..."

Niet onbelangrijk is de factor tijd voor het ingaan op vragen van de school. Veel werkende ouders zijn overdag gebonden aan hun job, waardoor ze niet kunnen helpen tijdens de schooluren. Ze denken wel dat het leuk kan zijn om af en toe op school aanwezig te zijn en daar een handje te helpen, en zouden het graag ook doen als er tijd voor was. Voor velen is die tijd er echter niet. Overdag niet, maar ook 's avonds niet. Ze geven aan dat ze ook 's avonds moeilijk ja zeggen op vragen van de school of het oudercomité om hulp te bieden. Ze willen wel, maar dit gaat ten koste van de weinige tijd die ze voor hun gezin en zichzelf vrij hebben, dus volgt vaak een nee. Ook zijn er ouders die net dan moeten werken.

> *"Ze vinden dat wel leuk hé, leesmama, dat heb ik ook gedaan, dat is het eerste tot het derde leerjaar. (...) Ze zijn zij daar fier op, een eerste leerjaar toch nog.En ondertussen heb je ook weer contact met de leerkrachten, ze appreciëren dat. Als er iets is, heb je rap contact hé, zo..."*

Dé beweegreden voor ouders om de school te helpen is het kind plezieren, nauwer betrokken geraken bij het schoolse leven van het kind. Het kind is 'nog' trots op mama of papa als ze haar of hem op school ziet. Niet enkel rechtstreeks speelt het plezieren van het kind, ook onrechtstreeks. Het is bijvoorbeeld leuker om in een net lokaal te zitten, dan in een grauw ogend lokaal, redeneren ouders als ze in de zomervakantie enkele dagen helpen bij het schilderen van het lokaal.
Ouders leren de school en de leerkrachten, ouders en directeur ook beter kennen, als ze er af en toe een handje komen helpen, waardoor ze dichter bij het minder gekende deel van het leven van hun kind komen te staan. Wat er op school gebeurt is voor hen geen 'black box' meer. Ouders krijgen een plaats in de school, en zo ook in het schoolleven van hun kind.

> *"Wel, door het feit dat ze het ons dan dikwijls komen vragen ook (lacht), van, om te helpen met een aantal zaken. Dus ik peins dat dat ook een blijk van appreciatie is, anders zouden ze ons ook niet meer vragen. Alhoewel ja, veel alternatieven zijn er niet, want (lacht)..."*

> *"Wel, ja dus vrijwillig euh … De Belgische staat voorziet in een vrijwilligersonkostenvergoeding tot een 100 euro per maand dus die kunnen ze uiteraard krijgen, en dan is er per maand een klas verantwoordelijk om iets speciaals te doen voor de buschauffeurs, er is dan een vrijwilligersfeest, af en toe zijn er evenementen, men kan dan gratis eten op school of zo, er wordt wel in de mate van het mogelijke iets gedaan, maar dat is nog geen salaris."*

De ouders vinden het leuk dat de school haar waardering toont voor de geleverde inspanningen. Dit doet de school door de vrijwilligers op tijd en stond eens in de bloemetjes te zetten met een feestje of eetmaal speciaal voor hen. Eén van de scholen voorziet in een vrijwilligersvergoeding die je kunt aannemen of weigeren.

> *"Wel ik stel toch vast dat ze toch ook veel gevraagd wordt op feestjes dan. Kijk, ze komt nu ook weer van één, dus ik peins dat dat een manier is om te tonen, wel dat dat een manier is waarop je dat voor een stuk kunt aflezen peins ik."*

Tot slot spelen de mede-ouders een belangrijke motiverende rol. Ouders waarderen ouders die (veel) tijd veil hebben om de school te helpen en laten dit ook merken. Deze motivatoren helpen ouders om zich in te zetten op/voor de school, en sommigen zelfs om nog meer te doen.

Als het slecht gaat (of zou gaan)

> *"Problemen? Er zijn altijd wel een keer problemen hé. Problemen, allez kleine problemen. Het zijn problemen om opgelost te worden hé, maar anders. Wat wil ik daarmee bedoelen? Jah, er zitten altijd pestkoppen in klas. Oké, ja, dan ga je daar mee naar de leerkracht. En is het opgelost, dan is het opgelost hé. Dan is uw probleem weg eigenlijk. Maar als je zelf zwijgt, kan het niet opgelost worden hé. Als ouder moet je zelf ook toestappen op school. Als je het niet weet, kun je er niets aan doen."*

Ouders zeggen dat ze gemakkelijk naar de leerkracht (zullen) stappen bij schoolse problemen met hun kind zoals pesten of leermoeilijkheden. De open sfeer tussen school en thuis maakt dat er snel gepraat en gehandeld kan worden bij problemen, van welke slag ook. Ouders zijn meer geneigd contact met de school te onderhouden als de *benefits* verhogen voor het eigen kind. Algemeen stellen ouders dat de schoolse betrokkenheid zowel thuis als op school zal verhogen als de nood zich voordoet. De nood wordt groter bij slechte punten, leermoeilijkheden of een verminderd welbevinden.

Ouders komen vaak op school. Op ouderavonden, rapportbesprekingen en schoolfeesten tekenen het merendeel van de ouders present. Ouderavonden en rapportbesprekingen worden belangrijk bevonden omdat er over het kind gepraat wordt. Dat vinden ouders prettig. Ze krijgen de kans om de schoolse prestaties te bespreken en te verbeteren. Er wordt ze een blik gegund op wie hun kind is in de schoolse context. Een schoolfeest creëert de mogelijkheid om de school, leerkrachten, directeur en andere ouders beter te leren kennen.

Een kleiner deel van de ouders helpt op school als pakweg knutselmoeder. Ze worden hiervoor gevraagd door de school. Ouders gaan in op het verzoek omdat ze zo iets betekenen voor hun kind. Velen hebben de wil om iets te doen op school, maar niet iedereen is de tijd gegund. Hiermee onderschrijven ze wat de grootouders denken. Volgens hen koesteren ouders vandaag misschien wel meer intentie om in het schoolse leven van hun kind aanwezig te zijn, maar kunnen ze minder makkelijk aan hun eigen wens voldoen. Ouders vinden het fijn dat hetgeen ze doen op school ook gewaardeerd wordt door de school, andere ouders en het eigen kind. Helpen op school (soms zelfs bij zaken die aanleunen bij het leerplan) is iets waarvoor de grootouders vrijwel niet uitgenodigd werden.

Dé weg om ouders naar de school te brengen loopt via de kinderen. Ze zijn er voor hen. Als de school weet ouders aan te tonen dat wat ze doen op school voor hun kinderen hulpvaardig is, dan neemt de kans toe dat ze op school helpen.

Contact met de school neemt toe, of zou toenemen bij schoolse problemen.

.2.3.3 Contact met de leerkracht en de directeur

Leerkracht

> *"Joat, dus met feestelijkheden, rapporten en ja, uitzonderlijk een keer een ambetantigheid."*

Op de contacten met de leerkracht die voortkomen uit feestelijkheden allerhande, '*ambetantigheden*[87]' en ouder- en rapportavonden werd reeds dieper ingegaan (zie *2.3.2. Wanneer kom je op school?)*.

> *"... in de grote vakantie ervoor* (voor het eerste studiejaar) *zijn ze zelf van school gekomen, de leerkracht voor hem voor te stellen, een beetje de werking..."*

> *"De leerkrachten krijgen de opdracht hé in augustus om langs te komen. (...) Waarschijnlijk om een keer de thuissituatie te bekijken en te verkennen en te zien in welke context de kleinen wat opgroeit hé. Wat dat wel niet slecht is."*

Voor de start van het eerste leerjaar komt in twee van de drie scholen de leerkracht bij elke toekomstige leerling thuis over de vloer. Om zichzelf en de school kort voor te stellen, en om de inschrijving te vervolledigen. Bij één van die twee scholen blijven de leerkrachten dit tot het zesde leerjaar doen. Zo kan hij de context waarin zijn leerling opgroeit een beetje plaatsen. Hiermee toont de school aan dat ze het belangrijk vindt de ouders (een beetje) te kennen.

> *"Eigenlijk mag je ieder moment voor de schooluren of na de schooluren wel binnen gaan."*

I: En je doet dat soms ook?

> *"Ja, als er zoiets kleins is. Als er iets meegedeeld moet worden bijvoorbeeld. (...) ...dat kan bijvoorbeeld zijn de reden waarom hij niet zwemt. Of waarom hij bijvoorbeeld een uur vroeger uit de school moet of ja zoiets. Praktische dingen eigenlijk."*

De leerkrachten staan heel open voor contact. Daar zijn ouders blij om. Die openheid maakt dat ze meer weten van elkaar, problemen voorkomen worden en er beter op elkaar ingespeeld kan worden, wat het kind alleen maar ten goede kan komen. Ouders geven aan dat ze omwille van het voorgaande bereid zijn een inspanning te leveren om een goede relatie op te bouwen en te onderhouden met de leerkracht.

> *"...we hebben nu een brief gekregen waarin stond te respecteren de juffen niet 's avonds te bellen omdat zij ook hun tijd voor zich nodig hebben. Moest dat maar ik zijn of heel weinig, ik denk niet dat dat zo zou meegegeven worden. Dat wij dan een beetje ..."*

> *"Dus in oktober doen zij altijd een infomoment waar dat de juffrouw haar systeem van werken uitlegt, dus daar ben ik langs geweest en daar kan je als je wil een persoonlijk contact aanvragen. Ik vind dat wel een beetje omslachtig eigenlijk. (...) Dat is in oktober en de meeste ouders willen ondertussen al een keer weten hoe dat gaat met de kinderen in*

[87] *Ambetantigheden* = (in deze context) allerlei schoolse problemen die kunnen opduiken gerelateerd aan het kind

> *de klas en ze spreken hen aan, maar ze kunnen zij op dat moment eigenlijk geen persoonlijk contact doen. (...) Je hoort alles van elkaar (...) en voor sommige mensen is dat gênant. (...) Dus ze hebben dat heel duidelijk op papier gezet, van kijk: het is een algemeen informatiemoment, geen persoonlijk contact op dat moment, als je wil, kijk, je tekent in op die avond en je mag dan twee avonden later geloof ik, krijg je een uur om een persoonlijk gesprek te hebben van tien minuten of een kwart, maar je kan enkel een persoonlijk gesprek hebben als je geweest bent naar die info."*

Soms is er wel enige nood aan het opleggen van regels, vertellen ouders. Ze gaan akkoord met de school als ze vindt dat ouders te happig kunnen zijn in hun contact. Ouders hebben er geen problemen mee als er nieuwe afspraken worden gemaakt, maar vinden het eenzijdig bijsturen van de regels soms wel een beetje overdreven.

> *"Want Heule, dat is een gemeente die eigenlijk heel veel leeft. Ik wil bedoelen van, je hebt de organisatie van de Tinekes, van de Griffioen. En ze gaan naar elkaar eigenlijk. Als er iets te doen is van den één gaat de één naar de ander, en zo kom je wel mensen tegen van school uit, van leerkrachten, ... Ik denk dat dat ook eigen is aan de gemeente van Heule."*

> *"Geregeld eigenlijk. Je kunt daar geen tijdstip op zetten. Ik kom ze tegen in de winkel... (...) Ze woont niet ver. Dat scheelt eigenlijk ook wel een stukske."*

> *"En af en toe met kerkelijke gebeurtenissen zou het een keer kunnen gebeuren dat we mekaar zien. Een benefiet, een musical, een christenmusical of zo."*

In de Broederschool gelegen in Heule merk je dat de meeste ouders de leerkracht ook naast de school wel eens tegenkomen. Heule is een 'dorp' waar iedereen elkaar kan kennen omdat het zo klein is[88], wat ervoor zorgt dat de ouders ook naast de school de leerkrachten ontmoeten. Daar komen de Tinekesfeesten[89] niet weinig bij aan bod. Vaak echter zijn het toevallige ontmoetingen in de winkel, op een boekenfestijn, ...
Wat het dorp is voor de Broederschool, zijn de kerkelijke gebeurtenissen voor School met de Bijbel de Ark. Ouders komen elkaar en leerkrachten tegen bij kerkelijke vieringen en leren elkaar zo kennen. Dit leidt zowel bij de Broederschool als School met de Bijbel de Ark soms tot vriendschappen, wat ouders leuk vinden en hetgeen de communicatie tussen school en ouders ten goede komt.

Directeur

> *"Ik moet zeggen: als je binnenkomt is het hand geven en ja, en het is praten over de dagelijkse dingen. Dus het is niet echt zo van: ik zit hier op een afstand."*

> *"Het was meer over, het ging over de kledij van een juf. En ze was vrij open, en mijn kind kwam naar huis en vertelde: ja, ik kan alles zien bij juf. En ik vond dat gewoon niet mooi en ik mocht mij vrij voelen om dat te zeggen op school tegen de directeur en die heeft dan met de juf gepraat. Op dezelfde dag was dat ook nog iemand anders die dat opviel en dat is direct veranderd."*

Met de directeur kun je praten. Ouders vinden dit heel prettig. Ze zien een directeur niet enkel bij bepaalde kind-, klas- of leerkrachtgerelateerde problemen. De directeur heeft

---

88 Tussen 1900 en 1968 is het aantal inwoners verdubbeld (en het aantal woningen ten minste verdrievoudigd, daar de gezinsgrootte nu fel gedaald is), maar sindsdien is dit cijfer slechts met 10% meer gegroeid. Voor de periode 1983 – 2004 kunnen we zelfs spreken van een stabilisering. In 1968 woonden er 9595 mensen in Heule (Vlaamse Toeristenbond, 1968), in 1983 wonen er 10.394 (5137 mannen en 5257 vrouwen) mensen (Heule Spiegel,1989), in 1994 telt Heule 10595 bewoners (Heule Spiegel, 2004).

89 http://www.tinekesfeesten.be/

een bemiddelende functie, maar het zijn niet (langer) problemen die in de eerste plaats tot contact leiden. Het verenigingsleven, het oudercomité, schoolfeesten, ouderavonden, inschrijving in de school of de studiekeuze brengen ouders om minder problematische redenen tot bij de directeur.

De leerkracht staat heel open voor contact. Ouders vinden dit zeer prettig. Een goede relatie met de leerkracht helpt het schooltraject van het kind naar een hoger niveau. Ook naast de school hebben bepaalde ouders contact met de leerkracht, wat volgens de ouders de communicatie ten goede komt.
Net als de leerkracht is ook de directeur meer dan een bordkartonnen beeld voor ouders. Ze komen in contact met de directeur voor een veelheid aan situaties. Het is niet langer enkel bij problemen dat ze mekaar zien.

.2.3.4 Contact met andere ouders

> *"Doordat ik ze niet zelf breng en haal, heb ik minder contact met ouders. (...) Ik ken er van vriendinnekes van haar hé. Een beetje ja."*

> *"Allez ja, uiteindelijk is hij toch voor bijna elk verjaardagsfeestje gevraagd, dus je kent de mama's wel... Ik ben ook een tijdje in het oudercomité geweest, dus... allez ja, om het volk te leren kennen."*

> *"...we zitten wij soms samen iets te drinken in het zwembad als de kinderen aan het zwemmen zijn, allez ja…"*

Alle ouders halen vriendschap tussen de kinderen aan als een mogelijkheid om de andere ouders te leren kennen. Ouders ontmoeten elkaar als ze de kinderen bijeenbrengen om samen te spelen (niet in schoolverband). Op oudercontacten en schoolfeesten is er ook contact tussen ouders. Helpen op school of bij het oudercomité vinden ouders een ideale mogelijkheid om andere ouders te leren kennen (zie verder *2.3.5 Het oudercomité* en eerder *2.3.2 Wanneer kom je op school?*).

> *"Dat was vorige vrijdag, door het feit dat zij verschillende godsdiensten hebben en, allez, veel scholen doen bijvoorbeeld na een communiefeest een receptie voor de ouders. Maar door het feit dat zij verschillende godsdiensten hebben en dus ook niet iedereen communie- en lentefeesten en dat dat dan op verschillende data valt, is er een receptie voor het eerste en het zesde leerjaar."*

De school zelf speelt een wezenlijke rol bij onderlinge contacten tussen ouders. Getuige daarvan bovenstaand citaat. Drie Hofsteden (gemeenschapsonderwijs) heeft leerlingen van verschillende religieuze strekkingen en mist zo, in tegenstelling tot een katholieke school, een aangrijpingspunt om iets rond een eerste of plechtige communie voor de ouders te organiseren. Toch houdt ze voor alle eerste- en laatstejaars een receptie. Zo toont de school aan dat ze het belangrijk vindt de ouders bijeen te brengen, wat zeer sterk geapprecieerd wordt door hen.

Ouders vinden het belangrijk elkaar (ietwat) te leren kennen, ook al geven ze niet precies aan waarom ze dit zo belangrijk vinden. Naschoolse activiteiten, het oudercomité, meehelpen op school en activiteiten georganiseerd door de school helpen ouders hierbij. De rol die de school speelt in het bijeenbrengen van ouders is zodoende niet klein.

.2.3.5 Het oudercomité

"Je doet dat eigenlijk ook voor je kind. Op die leeftijd is dat eigenlijk, zijn ze nog blij. Dat, en mama weet je daar iets van, ben je op de hoogte? Ze zijn blij dat ze een keer wat rapper weten of doen en als je dan inderdaad daar naartoe gaat, dat je daar ook aanwezig bent hé. Ze vinden dat wel leuk hé..."

"...ik vind het belangrijk voor de kinderen dat zij voelen dat mama meewerkt aan de dingen die op school gebeuren... (...) ...je hoort eens wat, je hebt eigenlijk een beetje meer, vlotter, gemakkelijker, leerkrachten herkennen u, wel het is wel plezant ook als je herkend wordt hé. En dat je op de hoogte bent van zaken,..."

"...iets kunnen doen voor een ander zonder dat je er iets voor terugkrijgt, allez je krijgt er wel iets voor terug, je hebt het plezier van een ander..."

"Omdat ik dat eigenlijk graag doe. Dus ja, ook een beetje voor naar het contact toe, voor naar de school toe eigenlijk. Betrokkenheid bij de school."

Ouders stappen in een oudercomité om hun kind te tonen dat ze interesse hebben in de school. Ze 'bewijzen' dat het zich belangeloos inzetten voor de ander niet slecht is en kunnen hun kind af en toe iets meer of sneller vertellen over schoolse zaken dan als ze geen lid zijn van het oudercomité. Ze vinden het prettig deel uit te maken van het oudercomité omdat ouders langs deze weg de leerkrachten en andere ouders leren kennen, meer op de hoogte zijn van wat er op school gebeurt en ze makkelijker zelf vragen kunnen aanbrengen betreffende de schoolorganisatie. Voor sommige ouders is het comité gewoon een aangenaam tijdverdrijf, zonder meer, en primeert de vriendschap.

"...we hebben met het oudercomité extra computers nu kunnen aanschaffen en hij was al klaar en hij mocht dan extra oefeningen gaan maken op de computer, ja natuurlijk, dat was leuk. En de andere waren jaloers, hoor mama, zegt hij."

Naast leuke momenten voor zichzelf, informatie van allerlei slag, meer contact met de schoolse actoren levert de bijdrage van de ouders aan het oudercomité ook *benefits* op voor de kinderen. Veel activiteiten brengen immers geld in het laatje waarmee materialen worden aangekocht, of bepaalde zaken mogelijk worden voor de kinderen.

"...ik weet het eigenlijk niet. Ik denk dat we ook moeten toegeven dat we... Het is ook meer, het contact is er op een losse voet, of een onofficiële manier, dat we niet echt die officiële instantie nodig hebben om onze invloed te laten gelden op school. We hebben genoeg kanalen als er iets, of als we onze mening willen laten uitdrukken, gelden, zonder dat we echt deel uitmaken van het oudercomité, en is het dan om de maand, om de twee maanden samenkomen 's avonds."

"Maar ik vermoed ook, de weinige opkomst, ik vermoed ook dat het is omwille oftewel gaan beide ouders gaan werken en er is al die afstand, want als je van Beveren-Leie moet

komen, of van Poperinge, vergt dat wel iets hé van u. Wij doen er een kwartier over... Dat is, wij hebben een heel vlotte verbinding, maar ik kan me wel voorstellen, als je van het Roeselaarse komt, of van Poperinge, het is al een heel stuk."

Het valt op dat er vandaag heel wat meer ouders in het oudercomité zitten, meer dan bij de grootouders het geval was. Er zijn uiteraard ook ouders die het oudercomité links laten liggen. Ze hebben daar goede redenen voor. Eerder kwam aan bod dat ouders die werken niet tegelijkertijd op school kunnen zijn. Andere redenen zijn dat de (gepercipieerde) functies van een oudercomité mogelijks reeds vervuld worden op een andere manier, of er al heel veel met, door en voor ouders gebeurt, waardoor een oudercomité haar doel verliest. Verder kan de afstand te groot zijn voor ouders, als ze bijvoorbeeld veraf wonen en de verplaatsingstijd te groot wordt. Niet weinig mensen verkiezen bij een oudercomité weg te blijven uit tijdsgebrek. Ze hebben nood aan een moment van rust of willen liever iets doen met het eigen gezin, dan 'weer' eens van huis weg te zijn. Deze laatste reden wordt voornamelijk door tweeverdieners genoemd.

Wat doet het oudercomité?

Het oudercomité komt een aantal keer per jaar samen om te vergaderen. Eén keer per maand, vier keer per jaar, per school is er een lichte variatie. Een oudercomité bestaat uit weinig tot veel personen. In de ene school betreft het een zeer kleine groep van minder dan zes vaste personen, en in de grootste groep gaat het om 20 à 35 personen met daarnaast nog een resem losse medewerkers. Over het profiel kan er iets gezegd worden naar geslacht. Het zijn vooral moeders die in een oudercomité zitten. De verhouding is ongeveer twee derde vrouwen en dus één derde mannen.

Een oudercomité houdt zich voornamelijk bezig met het inzamelen van geld via allerhande activiteiten, en steekt vaak een handje toe op feestjes of bij speciale dagen (sinterklaas, einde van het schooljaar, ouderavonden,...). Ze vergaderen voornamelijk over thema's en vragen die de school aanbrengt.

"Als het met feesten organiseren is, dat is niet mijn ding. Ik zit in de werkgroep verkeer eigenlijk, en anders als er iets is, ga ik naar een vergadering, als het iets is dat me interesseert. (...) Ik zeg dan wel: daaraan werk ik mee, en ik wil mij daarvoor inzetten."

De grote variatie in het aantal ouders wordt beïnvloed door wat een engagement opnemen precies inhoudt. Waar er een grote variatie is in (afgelijnde) taken (bvb. bier tappen op een schoolfeest, helpen bij de jeugdboekenweek, luizencontrole organiseren, penningmeester zijn van het oudercomité, de vergadering voorzitten, ...) zijn er ook meer ouders dan bij oudercomités die werken volgens een soort fuiksysteem. Hier worden ouders voor een kleine taak gevraagd, en eens ze daarop ja zeggen, wordt ze steeds meer gevraagd. In dergelijke oudercomités is een begrensd engagement veel moeilijker, wat de drempel om er bij te komen verhoogt.

"De ouders die dus inspraak brengen in het bestuur van de school, dus bepaalde beslissingen die genomen worden door de directie, gebeurt in overleg met het oudercomité.

Dus ik denk dat het een soort inputorgaan is vanuit de ouderlijke hoek dan. (...) Op welk vlak? Ik denk meer bijvoorbeeld de regels die ze opstellen op school, of ook de projecten die ze uitwerken soms op school, als het nu zeeklas is of wat dan ook, denk ik dan ook dat het oudercomité invloed op heeft. Of wat de prioriteiten zijn als ze investeringen doen of als ze beslissingen nemen denk ik dat ze het oudercomité.

De functie van een oudercomité is ook het aansnijden van problemen en het mee uitwerken van oplossingen ervoor, zeggen enkele ouders. Die ouders zijn nu net de ouders die zelf niet in het oudercomité zitten. Zij halen deze doelstelling wel aan, in tegenstelling tot mensen die deel uitmaken van het oudercomité.

In een oudercomité stappen kan om velerlei redenen. Veel hangen min of meer vast aan het kind. Een ouder toont zo dat hij interesse heeft in de school en dat hij zich belangeloos inzet voor de ander. Hij kan zijn kind iets meer of iets sneller vertellen als er bijvoorbeeld leuke dingen staan te gebeuren en door mee te helpen in het oudercomité worden er extra zaken mogelijk voor het kind. Ouders zeggen verder dat de vriendschap, het plezier en het leren kennen van andere ouders, directeur en leerkrachten ook een rol spelen.

Een oudercomité houdt zich voornamelijk bezig met het inzamelen van centen en praktisch werk, veel minder met het pedagogisch project. Dit zorgt dat bepaalde mensen niet geïnteresseerd zijn in het oudercomité. Verder zorgen tijdsgebrek en het reeds ingevuld zijn van de gepercipieerde functies van een oudercomité voor niet deelname.

.2.3.6 De vriendenkring

"...er is op de gehele campus van de Drie Hofsteden, dan bedoel ik zowel de middenschool, als het KTA als de lagere school, een zeer grote overkoepelende vriendenkring. (...) wat is dat eigenlijk die vriendenkring? Wat doet dat en wie is dat? En ik heb daar gelijk een beetje mijn eigen definitie voor gedefinieerd peins ik gaandeweg, dat is namelijk die mensen die ooit in het oudercomité gezeten hebben en die er geen afstand van kunnen doen, maar die eigenlijk geen kinderen meer hebben en geen recht meer hebben om in het oudercomité te zitten, worden daar peins ik een stukje in ondergebracht. (...) Wat doet dat? Sponsoren. Dus zij doen dus bijvoorbeeld in het KTA, is het CVO ook gehuisvest, en 's avonds gaan er daar computerlessen en taallessen en van alles door. En dan houden ze daar de bar open en verkopen ze daar croques en zo, dus dat is een flinke kas. En ik weet dat bijvoorbeeld met de organisatie van de jeugdboekenweek geven we soms pakketten boeken aan de kinderen, dat we dan centen gaan vragen aan de vriendenkring."

In de Drie Hofsteden is er een overkoepelende vriendenkring voor het kleuter-, lager- en secundair onderwijs. Het is een grote sponsor voor de werking van de verschillende afdelingen van de school. Ze organiseren allerlei activiteiten, net als het oudercomité. Het verschilt van het oudercomité in die zin dat het voornamelijk ouders zijn van leerlingen die (al lang) afgestudeerd zijn. Aldus zijn het andere factoren die hen drijven dan redenen die in verband te brengen zijn met belangen van hun eigen kind om zich in te zetten voor de school. Deze 'oud-ouders' zorgen voor heel wat welgekomen centen voor de school.

.2.3.7 Ouderraad, schoolraad, participatieraad...[90]

"Wel eigenlijk zaken die je zelf aan bod brengt mogen dat zijn, of thema's die de directeurs aan bod brengen en ze vragen dan ons gedacht daarover. Het is een over leren leren geweest, wat van die attitudes dan die we dan voor iedereen omschrijven zodat dat voor iedereen verstaanbaar is en toepasbaar van het eerste tot het zesde leerjaar. Er is eens een enquête geweest in verband met de school en dan werd dat daar ook besproken. Bijvoorbeeld een vraag: Heeft je kind genoeg huiswerk? Ik heb daar dan ook op geantwoord en in feite had mijn zoon er te weinig en mijn dochter meer dan genoeg. (...) ja, het hangt af van het kind, als het op vijf minuten gedaan is, heeft die in feite te weinig huiswerk voor in het zesde leerjaar te zitten, maar als je al een uur gewerkt hebt, vind ik dat dat al genoeg is. Ja, zulke dingen worden daar besproken."

"...ik heb drie jaar – in de kleuter – heb ik drie jaar in de participatieraad gezeten. (...) Maar dat was niet organiseren, dat was meer de administratieve... (...) Dat was echt heel administratief. Dat was vooral, dat ging vooral over de financiële zaken kwamen daar aan bod. Welke subsidies ze maar hadden... (...) dus voor de moment zit de Broederschool in de kwestie van gebouwen kopen en erfpacht en zo. Dus dat komt allemaal veel meer aan bod, de werken en zo meer. En nu zijn ze ook bezig voor de speelplaats die ze dan heraangelegd moet worden. (...) En ook een beetje de verdeling van bijvoorbeeld, we zitten met minder leerlingen, we gaan uren verliezen, we gaan dat moeten oplossen. Meer zulke dingen eigenlijk hé."

De ouders die in de ouderraad zitten kunnen een goed beeld geven van wat er daar gebeurt. Alle thema's waarrond vragen bestaan, kunnen op deze vergaderingen aan bod komen. Ouders kunnen die zelf aanbrengen, maar de school gaat ook zelf op zoek. De samenstelling ziet er meestal als volgt uit: drie ouders, drie mensen van het schoolpersoneel en drie externen.

"De naam zegt me iets, maar ik weet niet hoe dit in de Ark fungeert. Hoe dat verschilt van het oudercomité, dat zou ik niet weten."

Ouders die zelf geen deel uitmaken van de ouderraad hebben geen idee van wat dit precies doet. Ook ouders die wel in het oudercomité zitten hebben er het raden naar. Nochtans worden de ouders meestal 'verkozen' uit het oudercomité, en maken deze dus deel uit van beide organen. Er wordt op een oudercomité weinig tot niet gesproken over de ouderraad. Het formele orgaan dat het meeste inspraak heeft in de schoolorganisatie (er wordt niet enkel administratief veel gedaan, er zijn de financiële zaken, subsidies, gebouwen kopen, erfpacht, maar ook het beleid en de visie van de school wordt er besproken) is het minst gekend bij de ouders.

.2.3.8 Schoolbestuur

"De verantwoordelijkheid van het schoolbestuur betreft uiteindelijk… Je bent daar verantwoordelijk voor alles. Dus een leerkracht is verantwoordelijk voor zijn eigen klas, maar als een leerkracht het niet goed doet en als er problemen ontstaan… Uiteindelijk alle

[90] Voor Vlaanderen is er een schoolraad. In het katholiek onderwijs werd oorspronkelijk de naam participatieraad gebruikt, Een schoolraad bestaat uit dezelfde actoren als een ouderraad (ouders, de schoolleiding en het personeel) maar dan met een vierde groep vertegenwoordigers, namelijk de lokale gemeenschap (voorbeeld parochie, jeugdbeweging, ...). Er bestaat nogal wat verwarring door de veelheid aan termen.

lokalen, alle financiën, de gebouwen, de verzekeringen, busvervoer, de aanstelling of ontslag, dat komt allemaal bij ons hé."

Naast het oudercomité, de vriendenkring en de schoolraad is er in zeker één school een vierde formele structuur die ouders en school dichter bij elkaar brengt. Het is een zeer participatieve structuur, waarbij onder meer ouders in de raad van beheer van de school samen met de directeur aan het roer van de school staan. De ouders hebben hier een verregaande invloed omdat ze de school mee besturen.

.2.4 De goede schoolouder

Alle ouders zijn op een welbepaalde manier bij het schoolleven van hun kind betrokken. Naargelang hun idee van de goede schoolouder krijgt de concrete invulling van dit begrip vorm: thuis, op school en in de communicatie met de school. Wat ouders een goede schoolouder noemen, wat ze overtuigt de school een plaats te geven in hun leven en door wie en wat die invulling van het schoolouderschap wordt beïnvloedt, krijgt in dit deel de volle aandacht.

2.4.1 Een goede schoolouder?

Om te achterhalen wat ouders een goede schoolouder vinden, is het belangrijk om te weten te komen wat een 'goede schoolouder' zijn kind wil meegeven. Ouders geven aan wat ze willen bereiken met hun kind, wat een extra dimensie biedt in de poging te begrijpen waarom ouders interesse in en aandacht voor de school en de scholing van hun kind hebben. In wat ouders hun kind willen meegeven vallen twee grote lijnen te onderscheiden: werken aan het geluk en het worden van een sociale mens.

Werken aan het geluk.

"Goh, er zijn zoveel dingen belangrijk, maar ze moeten gelukkig zijn. (...) Ook gelukkig zijn met wat je hebt, want je kan niet alles hebben in je leven en dat maakt eigenlijk ook je geluk niet, maar ja, proberen dat toch mee te geven, hoe ze... Ja, dat ze er ook aan moeten werken, dat het ook niet... allez, in je schoot krijgt, ja..."

Enerzijds is er het –niet zo onbepaalde- geluk van de kinderen dat als primaat geldt bij de opvoeding. Niet zo onbepaald omdat er bepaalde presupposities aan geluk voorafgaan. Geluk lijkt steevast te wijzen op een goede job (en maatschappelijk succes), wat dan weer verbonden wordt met een geslaagde schoolse carrière. Gelukkig zijn wordt veelal begrepen als je goed in je vel voelen vandaag en gelukkig zijn morgen. Morgen gelukkig zijn betekent dat het kind de talenten in zich tot ontplooiing heeft kunnen laten komen. En de ontwikkeling van die talenten hangt zeer sterk vast aan een schoolse carrière met een diploma als eind- en startpunt. In welke mate het ontplooien van de individuele sterktes voorop staat, hangt een beetje af van de ruimte die het kind daartoe krijgt. Die ruimte wordt beïnvloed door de persoonlijkheid van de ouders (vb. Zijn de ouders zich bewust van wat zij willen?), maar ook door de school (vb. Differentiatie

binnen de klasmuren?) en de ruimere context (vb. Hoe sterk weegt het thuismilieu op de schoolse carrière?).

> *"Ik zit ze nogal – zij vinden dat toch dat ik nogal streng ben en erachter zit van op school, van de punten en alles controleren, kijken of dat ze alles wel doen, zo werkjes moeten niet rap rap van af gemaakt zijn. Het moet afgewerkt zijn, het moet in orde zijn. Zeggen dat ze al op voorhand moeten studeren voor bepaalde dingen, herhalen."*

> *"Een keer reclameren als het nodig is. (...) Ewel, de oudste vraagt altijd om op te vragen. Dus oftewel een dicteetje geven, of zijn Frans overlopen of zijn uitspraak corrigeren, .. heu. Met cijferen en rekenen moet ik me niet bezig houden, want dat allez tot nu toe kan hij vrij goed mee. Maar in taal en zo corrigeer ik hem wel, ik stimuleer hem ook om veel te lezen. Van eens naar een speciale historische film te kijken, of... want het interesseert hem ook wel."*

Ouders willen dat hun kind zich goed voelt op school, en dat het er zich voor inzet. Zo bouwen ze immers aan de toekomst. Een toekomst hangt in grote mate af van het resultaat van de schoolse carrière, denken ouders. Een goede schoolloopbaan is dus heel belangrijk. Omdat het geluk van de kinderen op die manier verbonden wordt met schools succes spreekt het voor zich dat alle ouders voor zichzelf een plek in het schoolse leven van hun kind(eren) zoeken.
Ook het kindspecifieke speelt een belangrijke rol voor het zich goed voelen. Zowat elke moeder of vader benadrukt dat je elk kind als een uniek kind moet beschouwen en dus kan in het ene geval een acht op tien slecht zijn, terwijl dat een vijf op tien in het andere geval supergoed kan zijn.

Sociale mensen

> *"Heu, wel ja, wat betrokkenheid verzekers, wat idealisme, wat empathie, zich kunnen inleven in de situatie van iemand anders. Ik denk dat dat wel iets leuk is. Dat ze het niet alsan moeten zien vanuit hun eigen perspectief, maar dat ze ooit in de mogelijkheid zouden moeten kunnen zijn om een bepaald gegeven te kunnen zien vanuit verschillende invalshoeken, ja."*

Naast het maximaliseren van de mogelijkheden wordt ook een tweede doelstelling in de verf gezet. Ouders willen dat hun kinderen sociale wezens worden, dat ze volop mens zijn. Ze willen trots kunnen zijn op de mensen die hun kinderen worden. Dat mens zijn kleurt pas volledig als daar respect voor de medemens, samen kunnen leven en oefenen in de verbeeldingskracht om je in de ander te verplaatsen aan verbonden wordt. Voor ouders is de school een plaats waar hun kind kennismaakt met de samenleving en het is een oefenplaats om zich sociaal te leren gedragen. Het gevoel samen aan de persoonlijkheid van het kind te werken zorgt dat ouders de school een belangrijke plaats toekennen in hun wereld. Dit kwam in de onderzoeksbevindingen sterk naar voor onder meer bij de schoolkeuze voor het lager onderwijs (*2.1.1 Schoolkeuze lager onderwijs*), de ouderavond (*2.3.2. Wanneer kom je op school?)* en het rapport (zie *2.2.3. Rapport)*.

Hoe geef je vorm aan goed schoolouderschap?

> *"Ik weet het niet. Ze zijn er als ze er moeten zijn, ik geef mee wat ik moet meegeven, ik betaal wat ik moet betalen en als er iets te doen is ben ik er ook. Dus ja... Echt gaan helpen met hun verkeersdagen en ... Nee, ik heb daar gewoon de tijd niet voor."*

"Ik denk, het feit dat je in het oudercomité zit, en overal aan, gauw, aan verschillende activiteiten probeert mee te werken. Er worden regelmatig vragen gesteld hé, vanuit de school, van, een ouder nodig voor dit of voor dat. In de mate van het mogelijke doen wij dat altijd. Dus denk ik wel dat, het gebeurt al wel een keer dat ik afhaak, dat ik zeg van: het zal nu een keer voor een anderen zijn, zo, maar ja, onze zoon zegt dan: oké, mama. Maar ik moet wel zeggen en ze zouden dat verzeker wel, maar ze zijn het ook gewoon dat we het doen, maar jammer vinden dat we dat niet doen. Dus ik denk eigenlijk echt wel dat wij ons best doen om te helpen en aanwezig te zijn."

"Ik peinse van wel, ik doe toch mijn best. Waarom? Omdat we wel proberen om ze te laten inzien dat het belangrijk is, maar dat het ook niet hét belangrijkste is, dat ze hun best moeten doen en dat ze moeten werken, ook als dat niet altijd geestig is, want als wij moeten werken is dat ook niet altijd geestig. Ik zeg dat soms tegen mijn oudste als hij klaagt 'denk jij dat mama dat plezant vindt als ze om 5.30u moet opstaan?', ja ik vind dat ook niet alle dagen even plezant hé. Leren, je moet dat ook leren prettig vinden en de eerste tien minuten is dat inderdaad niet geestig maar als je voelt dat je het kan, ben je wel content. Dat is toch wel een geestig gevoel dat je dan hebt, als je dan goede punten hebt of gewoon weet dat je het kan. Dat eerste gevoel van 'het is niet zo prettig', allez dat hoort er ook wel bij."

"Zorgen dat je er bent voor hem. En ook een keer naar schoolfeestjes gaan. En ook er zijn als je kind op school is, eens tonen dat je er ook zijt. (...) Omdat dat denk ik wel ook plezant is voor het kind. Dat je toont, ik heb interesse in je school, wat er ook gebeurt. En de kinderen kennen u dan ook. Als je als ouder aan het één en ander meewerkt, kennen ze je ook en ben je voor bepaalde kinderen geen vreemde."

"(begint te lachen) Oeioeioei. Ik ben niet zo actief hé. Ik weet dat er andere ouders... soms vragen ze of dat er andere ouders kunnen inspringen van kinderen te brengen voor 't zwemmen, of schaatsen, maar als je gaat gaan werken is dat geen optie hé. Dus heu..."

I: En voor je eigen kind dan? Nu is het precies vooral in 't teken van de school, maar voor je eigen kind?

"Dan denk ik wel dat dat allez..."

I: Dat dat goed zit?

"(lacht) allez, ik denk het."

In de regel leiden de keuzes die ouders maken betreffende hun inbreng in het schoolleven niet tot een gevoel van tekortschieten ten aanzien van de school of het kind. Toch kan dit gebeuren. Ouders zijn lang niet altijd zo zeker van hun stuk of ze nu wel een goede schoolouder zijn. De school lijkt bepaalde verwachtingen te koesteren, die niet door iedereen worden ingelost. Desalniettemin mag gezegd worden dat vrijwel elke ouder voor zichzelf uitmaakt dat hij een goede schoolouder is voor zijn eigen kind. Er bestaat bij een aantal ouders wel enige onzekerheid over het feit of de school hier hetzelfde over denkt. Dit leeft niet in het minst bij de ouders die weinig contact hebben met de school. Wat van een ouder een goede schoolouder maakt is dan weer een andere vraag. Alle ouders weten dat het schoolouderschap zich zowel thuis, in de communicatie tussen thuis en de school als op school afspeelt. Ouders moeten keuzes maken in wie ze (kunnen) zijn voor de school en voor hun kind. Daarin spelen aardig wat factoren. Welke precies komen aan bod in het volgende onderdeel (*2.4.2 Wie en wat beïnvloedt de invulling van het schools ouderschap?*).

*"... ik vind. Het zou moeten leuk zijn moesten er veel mensen of meerdere mensen op die manier (*op de manier zoals zijn vrouw en hij dat doen*) wat actiever betrokken zijn op de school peins ik, ja. Maar ik weet niet of je dat kunt verwachten van iedereen hé, ja. Allez,*

het is omdat we wieder dat voor een stuk kunnen en willen en zien dat dat nodig is, of zien dat dat nodig is. Of leuk vinden om dat te zien dat dat nodig is, dat we dat willen doen."

"Maar ja, dat zijn allez ja mensen die – ja ik begrijp dat zelf niet hoor – die eigenlijk zelf maar van acht tot vijf moeten werken en in niets zitten en niets anders meer om handen hebben, die zeggen dan dat ze geen tijd hebben hé, voor zo een dingen. Dat ligt in uw karakter zeker?"

Als het spreken over andere ouders (en dus een oordeel geven over goed ouderschap) betreft, valt vast te stellen dat sommige actief bij de school betrokken ouders hun invulling van het schoolouderschap verkiezen boven andere vormen. Ze doen dit op een impliciete of iets explicietere manier, en geven aan dat het toch wel beter zou zijn mochten er wat meer ouders zoals zij zijn. Zoals uit het citaat blijkt 'zien' zij de nood aan actieve betrokkenheid bij de school, en voelen ze zich dan ook ergens verplicht om hier gehoor aan te geven. Zo wordt de wens een goede ouder te zijn (goed ouderschap) aan een actieve schoolbetrokkenheid (goed schoolouderschap) verbonden. Dit kan een niet zo aanwezige onzekere schoolouder sterken in de idee dat de publieke opinie hem of haar toch niet zo een schitterende ouder vindt.

Goed schoolouderschap is nodig om het eigen kind zover als mogelijk te brengen in het leven, zo denken ouders. Hun kind brengt immers heel wat tijd door op de schoolbanken, en daar wordt niet enkel geleerd, maar ook geoefend in sociale vaardigheden. Het gevoel samen aan de toekomst en persoonlijkheid van het kind te werken maakt dat ouders het noodzakelijk vinden een goede schoolouder te zijn. Dit schoolouderschap speelt zich af op drie niveaus: thuis, op school en in de communicatie met de school. Ouders menen ook dat ze erin slagen goede schoolouders te zijn, zeker in de ogen van hun kind. Of ze ook voldoen aan de gepercipieerde verwachtingen van de school, andere ouders en ruimer de maatschappij, is voor sommigen onzeker.

2.4.2 Wie en wat beïnvloedt de invulling van het schools ouderschap?

Kind

Kinderen spelen een bepalende rol in hoe ouders in het schoolleven aanwezig zijn. Bij schoolse problemen met het kind zal het contact toenemen tussen de school en de ouders, en als een kind het leuk vindt/zou vinden dat zijn ouders op school komen, verhoogt de kans hierop. De bevindingen komen zeer sterk overeen met deze bij de grootouders.

Geslacht ouder

*"Ik. (*begint te lachen*) Dat is een beetje de afspraak. Maar als het rapport is proberen we met twee te gaan. Of oudercontact, we proberen dat alle twee te doen. Maar eigenlijk volg ik haar agenda en hetgeen ze nodig heeft voor school en zo, ik volg dat op, ja."*

Het zijn moeders die het meest in het schoolse leven van hun kind aanwezig zijn. Is de moeder een thuiswerkende vrouw, dan is het zeker en 'logisch' dat zij het leeuwendeel van de taken op zich neemt. Maar ook als beide ouders buitenshuis werken is het vaak de moeder die instaat voor de school. Veelal volgt zij de alledaagse zaken op, neemt beslissingen, licht vader in, en vraagt hem aandacht te hebben voor een selectie aan zaken. Deze bevindingen komen overeen met die bij de grootouders.

> *"Bij ons? Neen. Als ik tot 21u moet werken en ik ben dan om 21.45u thuis, dan is papa thuis. Onze dochter vraagt haar agenda te tekenen aan de eerste die ze tegenkomt. Mijn taak is misschien wel meer het papierwerk, dus de papieren van de school en de briefjes die moeten ingevuld worden, dat doe ik wel, daarvan weet ik dat het gaat blijven liggen tot ik thuiskom."*

> *"Heu, echte afspraken niet. Maar we vragen wel aan mekaar: heb jij gekeken of heb jij gekeken? Je zijt wel bezig met mekaar ook in verband met school. (...) Zo van: is het huiswerk gemaakt, heb je in de agenda gekeken? We vragen dat wel aan mekaar, dat er toch continu een toezicht is. Maar effectief..."*

Gezinnen met een uithuis werkende vader en moeder zullen wel vaker de taken onder elkaar verdelen. Bijvoorbeeld administratie bij de één en huiswerk opvolgen bij de ander. Een aantal ouders zegt geen afspraken te maken, maar er als koppel te staan en naargelang wie tijd heeft de taken op te volgen.

Beschikbare tijd

> *"En dus dan zijn er een aantal ouders die 's avonds wel kunnen komen maar ja, als het dan gaat over ja, wie gaat er dan mee op fietstocht? Als je overdag gaan werken zijt, ja, kun je je niet vrijmaken hé, overdag. Dus, ja."*

Zoals eerder bleek bij *2.1.1 Wanneer kom je op school* en *2.3.5. Het oudercomité* heeft de beschikbare tijd een verregaande invloed op het engagement dat ouders kunnen en willen opnemen in de school. Een job overdag of in ploegenverband maakt het voor ouders onmogelijk om in de klas te helpen, of om naar oudercomité vergaderingen af te zakken (indien die overdag gepland zijn).

> *"Ik weet het niet, maar ik denk de dag van vandaag niet zo gemakkelijk is voor mensen die allebei moeten werken, om je kind… Als je alle dagen thuis bent denk ik dat ze misschien te weinig zelfstandig zullen zijn, maar als je natuurlijk nooit thuis bent, is dat ook niet goed. Bij onszelf, ik werk deeltijds, wij hebben de middelmaat gevonden. Mijn echtgenoot is wel thuis in de vakanties, behalve in het groot verlof moeten we wel opvang regelen. Maar ik denk dat wij het in dat opzicht wel relatief gemakkelijker hebben dan anderen misschien. Ik zie toch op het werk dat er veel mensen hun ouders moeten aanspreken voor opvang voor de kinderen."*

De beschikbare tijd hangt ook samen met het geslacht van de ouder. In een aantal gezinnen is het niet langer vanzelfsprekend dat de moeder zich automatisch ontfermt over het schoolleven van het kind. De factor beschikbare tijd bepaalt steeds meer wie helpt. Dit kan ook de vader zijn. Echter, in de praktijk blijkt dat het voornamelijk de moeder is en blijft. Ongetwijfeld speelt hier de loonkloof tussen man en vrouw, die het voordeliger (of thans economischer) en dus ook waarschijnlijker maakt vrouwen meer tijd te 'geven'. Daarnaast spelen ook de (nieuwe) vrouwelijke idealen. Deze hebben het

traditionele rolmodel niet vervangen, ze zijn er bijgekomen. Het is tegenwoordig mogelijk om als vrouw zelfstandig te zijn, iets voor zichzelf te doen, zelfs carrière te maken en een bepaalde maatschappelijke plaats te verwerven, maar dit mag niet ten koste gaan van het gezin. Dat komt en moet op de eerste plaats komen, dus wordt van vrouwen nog steeds een zekere mate van bescheidenheid en zorgzaamheid verlangd. Dit laat zich zien in het citaat van een moeder die deeltijds werkt en zegt de middelmaat gevonden te hebben.

Eigen verleden

> *"Zorgen dat hij zoveel mogelijk bereikt op school om allez, wij gingen naar school en we speelden, oké, ja, we gingen naar school want je moet naar school. Maar nu besef je van, als ik meer geleerd had, ging ik het misschien verder gebracht hebben en zoiets van eigenlijk van het onderste uit de kan halen, denk ik. Op alle vlakken zowel op schoolvlak als cultureel. En ze zoveel mogelijk laten proeven van dingen."*

> *"Als het de wilskracht heeft hé, en als het het karakter heeft hé, geeft dat dan veel meer courage. Want allez, ik ga dat nu van mezelf vertellen, ik had thuis geen begeleiding en geen goed nest, en ik was heel vlug ontmoedigd. Ik was een werker, ik was een strever, maar ik was ook vlug depressief. Want je had nooit iets thuis om op terug te vallen. Of om dat duwtje in je rug te hebben, van kijk, ik ga je helpen. Ik moest het al op mijn eentje doen, en je maakt dat niet hé. Je kunt dat niet aan. Dan zit je rap ... Ik vind het heel belangrijk dat je, ja... En wij doen enorm veel, wat mijn ouders dus ook niet deden en jou ouders ook niet."*

Elke ouder is ooit kind geweest en op die manier in zekere mate 'ervaren'. Hoe hij zijn schooltijd doorgekomen is en wat daarbij volgens hem een belangrijke rol heeft gespeeld is begrijpelijkerwijs van invloed op hoe hij tegen de school en zijn rol als ouder aankijkt. Veelal ligt de klemtoon op een gemis. Ouders proberen te reconstrueren wat bij hen misgelopen is, zodat ze dit bij hun eigen kinderen kunnen voorkomen.

School

> *"Wel, je wordt enorm veel uitgenodigd om mee te helpen natuurlijk. Ja, ze geven fietsrijbewijzen, ze geven uitstapjes, en dan vragen ze natuurlijk iedere keer: is er iemand thuis om te helpen, maar ja, je kunt daar niet expres voor verlof aanvragen."*

Ook de school is van grote invloed op de invulling van goed schoolouderschap. Een open en communicatieve school zorgt voor een verhoogde betrokkenheid. Bij de onderzoeksbevindingen van de grootouders viel op dat de school eigenlijk zeer weinig communiceerde met ouders. Vandaag is daar heel wat verandering gekomen. Ouders worden zeer vaak uitgenodigd op school om bij allerlei activiteiten aanwezig te zijn of te helpen, ook is er vandaag een participatieraad en een oudercomité waardoor ouders bij het pedagogisch project kunnen betrokken worden en staan leerkrachten en directeur zeer open voor contact met ouders. Kortom, ouders en school werken steeds meer en op steeds meer verschillende vlakken samen. Dit alles drukt zijn stempel op goed schoolouderschap. De school slaagt er door haar open houding in ouders zowel thuis, in de communicatie tussen school en thuis, en op school, steeds meer te betrekken bij hun project. De school weet ouders het gevoel te geven dat ze nodig zijn in het schoolleven van hun kind op een subtiele wijze. Maar, het kan ook explicieter:

> *"We hebben geluk dat onze zoon een kind is die die ondersteuning niet nodig heeft. Maar het was een juf die mij zegde: die hele goeie kinderen zijn die kinderen waar de ouders heel veel mee bezig zijn thuis, de goeie zijn waar de ouders bezig zijn en waar ook nog een beetje talent is, en ze heeft spijt voor die kinderen waar de ouders geen tijd voor hebben thuis."*

Hier krijgen ouders van de leerkracht, een expert als het op schoolse zaken aankomt, te horen dat het lot van kinderen in handen ligt van de ouders. Zij beslissen over de toekomst van hun kind. Ze worden op deze manier verregaand geresponsabiliseerd.

> *"Dan had ik waarschijnlijk een soort relatie met de school gehad zoals mijn ouders die vroeger hadden. Als dat gewoon een school is die verder zijn werk doet en dan heb je er al minder voeling mee omdat die niet aanleunt bij je persoonlijke leefwereld of geloofswereld. Alles wat voor ons het leven zinvol maakt, waarom we een doel in ons leven zien, heeft daar mee te maken, dus in feite, in de mate dat de school dat volgt, dat is natuurlijk een meerwaarde en dan kan je daar ook in investeren. Mensen die een heel andere mening hebben… Ja, dan ben je wellicht veel minder geïnteresseerd om daar je tijd en energie in te investeren."*

> *"Het ging een verschil maken, ja, waarschijnlijk. Wat precies? Ik denk dat we, dat het moeilijker ging geweest zijn om waarschijnlijk die echte, diezelfde familiale sfeer te creëren en dat we waarschijnlijk ook gingen meer moeten tijd en investeren en spenderen met de kinderen om echt te zorgen dat wat voor ons belangrijk is, weldegelijk, of de invloeden die ze meekrijgen van school, of die blijven stroken met onze opvattingen. Terwijl nu is het eerder van, ik zeg, het is een perfecte uitbreiding van onze waarden, dus dat is zeker een geruststelling en iets waarvoor we dankbaar kunnen zijn. Dus vanuit dat aspect denk ik dat we zeker één van de, allez, dat we ons gelukkig kunnen prijzen met de school."*

Het pedagogisch project van een school kan een sterke invloed hebben op het schools ouderschap. Zo vertelden de ouders van School met de Bijbel de Ark dat ze andere schoolouders zouden zijn, mochten hun kinderen op een andere school zitten. Ze zien School met de Bijbel de Ark als een verlengde van hun persoonlijke leven, wat een enorme motivator is om zich in te zetten voor de school. Voor een 'gewone' school zouden ze heel wat minder tijd en energie vrij hebben, aldus de ouders.

> *"Wel, dat verhaal van de communie, dat is van het Sint-Amandscollege. En ik denk dat ik daar voor mezelf een klein beetje afgestapt ben van misschien een te romantisch beeld als zijnde: ouderparticipatie! En leerkrachten hebben dat graag dat je participeert (*lacht*). Ja, ik denk dat dat daar een grote ontnuchtering geweest is, ik was ook, toen we daar weggingen, om nooit ofte nimmer nog in een oudercomité te gaan (*lachje*). We waren twee september in de andere school, en het was were bingo, maar (*lacht*) ik denk dat de attitude daar wel een stuk anders is. Ik denk dat ze in het Sint-Amandscollege dat bemoeienis vonden, terwijl dat ik niet de indruk heb van ik wil me bemoeien. Het is eerder omgekeerd: gebruik mij waar je mij nodig hebt. En het is wel waar dat terwijl je daar bent, dat je dan natuurlijk ook veel opvangt en veel leert. Maar ik denk dat ik voor we kinderen hadden of voor ze naar school gingen, daar zo een grotere participatiegedachte bij had. Van al peace en vree en hé, je mag dat komen zeggen, en overleggen, en we geraken er wel aan uit. Ik denk dat ik daar wel een beetje van af ben, en dat ook wel een beetje versta. Ik peins dat ik dan zelf ben beginnen redeneren van: in mijn werk moeten zij aan mij komen zeggen wat ik moet doen."*

Een goede schoolouder is tot slot ook niet te eisend. Hij voelt aan wat de school van hem wel en niet verwacht. Een ouder die actief betrokken is op school moet inzetbaar zijn voor de school als het zover komt. Als ouder moet je dat aanvaarden. De school heeft

graag helpende ouders, maar kan minder overweg met ouders die zich 'moeien' op pedagogisch gebied, denken sommige ouders.

> *"Dat is denk ik wel iets dat ik gaandeweg, door de jaren heen, dat ik daar vroeger zo een veel idealistischer en onrealistischer beeld van had dan nu. (...) Ik vind het gezonder,... (...) Je weet dat ik wil helpen, je weet dat je op mij beroep kunt doen, je weet dat ik in het oudercomité zit en dat oudercomité is bereid van veel te doen."*

Thuismilieu

> *"...je hebt ook mensen, gewoon arbeidersvolk, dat daarvoor niet slecht is, die ook dat schoolse minder opvolgen en uiteindelijk gaat het kind zelf, denk ik, ga je er niet altijd alles uitkrijgen hé."*

> *"Ik denk in de Broederschool qua behandeling denk ik niet dat ze een onderscheid maken tussen welke klasse je komt. Ik heb het idee dat ze proberen voor iedereen gelijk. Maar ik denk voor het kind zelf, denk ik nog altijd dat ze een betere start hebben als ze toch een beetje in een middenklasse zitten als dat ze uit een lagere klasse komen. Ik denk ook voor de aandacht, voor het huiswerk, aandacht voor de punten, ja gewoon voor school zelf. Ik denk nog altijd een verschil. (...) ...de aandacht van de ouders. Dat is een verschil."*

Ouders van een lagere sociale klasse worden door verschillende ouders getypeerd als mensen die hun kinderen ergens wel tekortdoen. Ze zijn minder geïnteresseerd in het schoolse leven van hun kind en volgen het minder op, waardoor er uiteindelijk talenten verloren gaan. Kinderen met middenklasse of hogere klasse ouders hebben een betere start, daar zijn deze ouders van overtuigd.

Net als bij de grootouders heeft het kind een verregaande invloed op de invulling van het schools ouderschap. In het belang van het kind kunnen contacten toenemen tussen de school en thuis, en daarnaast zijn ouders meer geneigd in het schoolleven een plekje op te eisen als het kind dit apprecieert. Maar, ook de school is vragende partij (geworden). Er is meer communicatie tussen school en thuis. De school nodigt ouders vandaag vaker en voor meer verschillende zaken uit dan bij de grootouders het geval was. Ze doet dit voor de zaken die zij wil. Ouders zijn welkom om te helpen, maar niet altijd om zich te 'moeien'. Een goede schoolouder weet wat de school wil. Daarenboven slaagt de school erin om ouders te overtuigen van de noodzaak aan betrokkenheid bij de school voor het kind. Het pedagogisch project van de school kan een sterke invloed hebben op het schoolouderschap, als de ouder zich aangesproken voelt om te 'vechten' waar de school voor staat.

Verder blijven het vooral moeders die met school bezig zijn, ook al wordt de factor beschikbare tijd steeds belangrijker. In de praktijk is het zo dat het voornamelijk moeders zijn die over tijd 'beschikken'. Ouders grijpen graag terug naar de eigen schooltijd om een goede schoolouder te omschrijven.

Ook de sociale klasse beïnvloedt het schools ouderschap. Een lagere sociale klasse leidt tot enkele tekorten als ouder, denken sommigen.

2.4.3 De goede schoolouder: geen tijdloos begrip

*"Ik denk ook wel dat de betrokkenheid naar ouders toe, allez, lik bijvoorbeeld het oudercomité. Oké, dat bestond wel in onze tijd (*als kind*), maar niet om te zeggen dat dat zo uitgebreid was als nu. Lik nu, het oudercomité organiseert een eetfestijn. Ze helpen op de schoolfeestjes. Ze zijn er op de ouderavond, allez dat ze... Er is meer contact naar ouders toe, ook onderling."*

"In de Freinetschool is dat in ieder geval a zo hé. Of in de Steinerschool, of in die scholen. Maar ja, in de... ja, de meeste scholen hebben dat wel gèrn verzekers hé ook, dat ouders wat participeren aan dat hele gebeuren."

"Heu, ik denk van wel. Ik denk dat het ook, een school wordt meer, het voelt dichterbij. Vroeger was de school denk ik wat meer veraf, een instituut of een instelling, ik denk nu, een school wordt iets meer gezien als een eigenlijk een uitbreiding van de familie als ik het zo mag zeggen. De kinderen spenderen daar tamelijk veel tijd en het is ook, de school voelt ook tamelijk sociaal aan. Dus het is eigenlijk een soort van een dichte vriendenkring, als ik het zo mag zeggen. Dus het contact loopt wel iets vlotter, vroeger was het, mijn ouders moeten nog spreken natuurlijk, maar ik denk dat het meer afstandelijk was."

De ouders zijn het er roerend over eens dat met de tijd ook de invulling van het schools ouderschap wijzigt. Ze hebben het allen over de toegenomen vraag aan ouders om in het schoolleven van hun kind betrokken te zijn. Voor ieder van hen valt op dat scholen vandaag de deur steeds wijder openzetten voor ouders en niet genoeg lijken te kunnen benadrukken hoe belangrijk ouders zijn in het schoolleven van hun kind.

De grootouders bemerkten dat ouders mondiger zijn geworden, de thuiswerkende moeder schaarser, en de school belangrijker. De scholen zelf zijn ook veranderd zodat voor ouders nieuwe terreinen open kwamen te liggen, aldus de grootouders. De contacten tussen het thuisfront en de school intensifieerden en ouders vandaag zijn meer welgekomen op school dan in hun tijd. Ouders bevestigen dat er inderdaad minder thuiswerkende moeders zijn en dit zijn neerslag heeft op hoe de taken verdeeld worden tussen ouders. Maar wat ze vooral zien is een veranderde houding van de school ten aanzien van ouders.

2.4.4 Samenvattend

Thuis en school gaan steeds nauwer samenwerken met elkaar waardoor ouderschap en schools ouderschap nog maar moeilijk los van elkaar gezien kunnen worden. Het gezin verwordt een 'voorgeborchte' van de school. Ouders doen er goed aan thuis zoveel mogelijk het schoolleven van hun kind te begeleiden. Daar zijn ze zelf van overtuigd, en in die overtuiging worden ze gesterkt door andere ouders en de school. Ook op school zijn ouders steeds vaker welkom. Ze worden uitgenodigd om activiteiten bij te wonen of te organiseren, te komen praten over het kind, of pedagogisch betrokken te geraken bij het schoolbeleid.

Ouders die zich niets van de school aantrekken zijn er niet (meer?). Integendeel, ouders voelen zich in sterke mate persoonlijk verantwoordelijk voor het lot en geluk van hun kind. Dit lot en geluk hangen vandaag de dag onlosmakelijk vast aan scholing. Hierop

speelt de school in door wenselijk oudergedrag te verbinden met de (vermeende?) voordelen ervan voor het kind. Toch leidt dit niet tot één type ouder, maar verschillende oudertypes.

Conclusie

In dit laatste deel wordt er stilgestaan bij de gebruikte methodologie, de inhoudelijke conclusies en worden enkele voorstellen voor verder onderzoek gedaan. Alvorens iets over de kwaliteit van de inhoudelijke conclusies te zeggen is er nood aan een evaluatie van de aangewende methoden en technieken van mijn onderzoek. Eens er duidelijkheid bestaat over de sterktes en beperkingen van het geleverde onderzoek volgen inhoudelijke conclusies met betrekking tot de onderzoeksresultaten. Er wordt daarbij achterom gekeken naar de theorie en ander onderzoek. Om volledig te zijn wordt er afgerond met voorstellen voor vervolgonderzoek. Op de lange afgelegde weg kwam ik immers heel wat zijwegen tegen die me tot denken aanzetten.

1 Methodologische conclusie

Datatriangulatie. Het was één van de eerste woorden die ik verbond met het gebruik van mondelinge getuigenissen als bron voor mijn onderzoek. Ik had geleerd dat het ook bij mondelinge geschiedenis om een begrensde culturele (re)constructie van het verleden gaat, en je er dus goed aan deed om zoveel mogelijk verschillende bronnen te raadplegen. Naast de herinneringen van mensen zelf zou ik op zoek gaan naar zoveel mogelijk bronnen die hun verhalen beter kunnen kaderen. Doorheen de thesistijd las ik een aantal romans en jeugdboeken om zodoende in contact te komen met de 'menselijke' kant van schools ouderschap. Wetenschappelijke literatuur over de beleving van het schoolouderschap had daartoe geen soelaas weten te bieden, omdat die simpelweg heel moeilijk vindbaar bleek. Of dit lezen van (jeugd)romans ook een goede zet was? Uiteindelijk wel. In het begin kon er nog twijfel over bestaan. Ik wilde te veel, ik verlangde van mijn respondenten dat ze het net zo goed deden als die auteurs in hun boeken. Ik leek te zoeken naar uitgesponnen verhalen die heel duidelijk waren, en niet zo verwarrend als hun woorden. Ik hoopte op een zelfbewustzijn bij de respondenten waarvan ik wist dat ik ze zelf niet aan de dag kon brengen. Ik wenste een situering in tijd, context en leefwereld die volledig was, geen struikelende, maar wel verhalen met een begin en einde. Gelukkig werd ik die gretigheid na verloop van tijd meester en kregen de ouders en grootouders een kans hun verhaal te brengen. Daar heeft mijn logboek wel iets mee te maken. Ik dwong mezelf immers na te denken over mijn rol als interviewer. Dankzij het logboek werd ik ook later in het onderzoeksproces bewuster van de directe invloed die ik als onderzoeker speelde op de totstandkoming van de bron.

De keuze voor belevingsonderzoek en mondelinge geschiedenis creëerde de mogelijkheid om de waarheid van mensen te achterhalen. Het was belangrijk om daarbij niet te vergeten dat het om de waarheid van die mensen ging en niet om dé waarheid. De persoonlijke beleving van de mensen primeerde, meer dan algemene uitspraken over wie een goede schoolouder was of is. Herinneringen, groot en klein, ontsponnen zich tot een

verhaal. Een waarheid voor die ene persoon, misschien wel een leugen voor een ander. Vele individuele herinneringen leidden een niveau hoger tot intersubjectiviteit. Door herinneringen naast elkaar te leggen verkreeg ik zowel binnen één verhaal als over de verhalen van ouders heen diepere inzichten. Enerzijds werden de woorden van verschillende bronnen bijeengebracht om daar grotere lijnen in te ontwaren. Anderzijds bood mijn onderzoeksopzet de mogelijkheid om verschillende personen over dezelfde situaties te laten spreken. Grootouders typeerden wie zij als schoolouder waren geweest, en hun kinderen, de ouders nu, voegden daaraan toe hij zij dit alles beleefd hadden als kind.

Door het naast elkaar leggen van de verschillende belevingen in de onderzoeksbevindingen hoop ik een stem toegevoegd te hebben aan de discussie over schools ouderschap vandaag en een generatie terug. Een vraag die me ook nu nog bezighoudt is die naar de 'juistheid' van de antwoorden van de grootouders. Is het überhaupt mogelijk vandaag te omschrijven hoe je dertig jaar terug dacht over schools ouderschap? Je kunt het verleden pas 'be-grijpen' door er een gesprek mee aan te knopen, schreef ik eerder. Ik heb mijn best gedaan om in dialoog te gaan, maar blijf ergens voorzichtig. Er is een groot verschil tussen hoe het verleden vandaag verder leeft en geconstrueerd wordt en het verleden zelf. En er is het verschil tussen denken over hoe je als schoolouder handelde, en hoe je daadwerkelijk handelde.

Naast de onmogelijkheid om methodologisch een onderzoeksopzet op te stellen dat een volledige reconstructie mogelijk maakt van de beleving van het schoolouderschap anno 1974-1986, is mijn specifieke onderzoek nog enkele beperkingen rijk. Wie ik was als interviewer vooraf aan het eerste interview is niet dezelfde als de interviewer bij aanvang van het laatste gesprek. De (bij)vragen die ik stelde, de (on)rust in mezelf, de macht(eloosheid) en zo meer veranderden doorheen de interviews. Bij de selectie van respondenten was ik afhankelijk van wat de directeur en/of leerkracht verstond onder 'verschillend[91]'. Ik vroeg hen zes 'verschillende ouders' te selecteren. Daarbij legde ik een beperking op, namelijk dat het autochtone ouders moesten zijn. De taal- en cultuuraspecten konden een bemoeilijkende rol spelen, zowel tijdens de eigenlijke interviews als achteraf, waardoor ik ervoor koos hen niet in mijn steekproef op te nemen. In één school werd ik genoodzaakt alle ouders van het zesde leerjaar aan te schrijven en uit hun reacties een selectie te maken. De school kon omwille van privacy redenen de telefoonnummers van een groep van vijf ouders die de juf van het zesde leerjaar en ikzelf hadden uitgezocht en aangeschreven niet geven zonder de expliciete schriftelijke toelating van de ouder om hem of haar op te bellen. Die toelating bleef uit, dus schreef ik de gehele klas aan en hoopte zo toch het vooropgestelde doel te bereiken. Het verhoopte resultaat bleek te hoog gegrepen. Het bleef bij één ouder. Hieruit valt op te maken dat

[91] Als mij gevraagd werd wat 'verschillende' ouders zijn antwoordde ik dat ze misschien rekening konden houden met de sociaal economische status, de aanwezigheid van mama en/of papa op school, thuis en via de schoolse communicatie, eventuele problemen van kinderen, de gezinssamenstelling, ...

als je alle ouders aanschrijft, er evenzeer een selectiemechanisme optreedt. Enkel zij die zich aangesproken voelen (wat daarom nog niet gelijk is aan ouders die het zien zitten mee te werken aan het onderzoek) en actief moeite doen om te reageren, worden in de steekproef opgenomen. De grootouders werden door de moeders of vaders 'geselecteerd'. Ik vroeg hen of ze één van hun ouders wilden vragen voor mijn onderzoek. De ouders kozen niet altijd zomaar één van hun ouders. Ze kozen de persoon waarvan ze dachten dat hij of zij me het makkelijkst verder kon helpen en op basis van de relatie die ze er vandaag mee hebben. De grootouders waren dus niet voor de volle honderd procent een uitgebalanceerde cross-sectie van hun generatie. Het intergenerationele woog echter zwaarder door dan gewoon een steekproef te trekken uit een lijst namen. Tot slot was er de tijd. Het uitschrijven van de interviews, en zelfs het afnemen van de interviews, nam een zee van tijd in beslag. Ik ben heel lang bezig geweest met het uittypen van de gesprekken, waardoor de gesprekken steeds verder in de herinnering kwamen te liggen. Dit heeft er ongetwijfeld toe geleid dat bij de interpretatie bepaalde informatie verloren is gegaan.

2 *Inhoudelijke conclusie*

Hoe krijgt goed schools ouderschap vorm?

Schools ouderschap wordt beïnvloed door kenmerken van de ouder zelf, kenmerken van het kind en kenmerken van de bredere omgeving waarin het schools ouderschap plaatsgrijpt. Sociale, culturele, economische, wetenschappelijke, politieke en maatschappelijke veranderingen hebben zodoende hun weerslag. Dit impliceert dat een goede schoolouder zijn niet enkel in de handen ligt van ouders zelf, maar evenzeer beïnvloed wordt door zaken waar de individuele ouder geen vat op heeft. Een profiel van de goede schoolouder kan slechts ten dele opgetekend worden, mocht dit al nuttig blijken. De goede schoolouder is geen tijdloos begrip, en van te veel factoren afhankelijk om eensluidend gedefinieerd te worden.

Het kind

De invulling van het schools ouderschap hangt sterk af van het specifieke kind. Als het kind het leuk vindt dat de ouders pakweg naar een schoolfeest komen, dan neemt de kans daartoe aanzienlijk toe. Ook zullen contacten in de regel toenemen tussen de school en thuis als daar een aangevoelde nood toe is, al dan niet expliciet gemaakt door het kind. De ondersteuning thuis bij huiswerk bijvoorbeeld, of het belang dat ouders hechten aan het stimuleren van het kind, hangen vast aan de gepercipieerde behoeften of wensen van het kind. Dat kiest in grote mate zelf wie hij wil laten helpen, en bij wat. Dit is een heel belangrijke vaststelling. De wisselwerking tussen ouders en kinderen is doorslaggevend in de vormgeving aan het schools ouderschap.

De ouder(s)

Voor wat betreft kenmerken van de ouder valt op dat de herinneringen van ouders aan hun eigen schooltijd, hoe hun ouders handelden en wat zij van hun ouders verlangden

een stevige stempel drukt op het ouderlijk handelen. Het eigen verleden is samen met het kind misschien wel de belangrijkste factor in de individuele vormgeving aan schoolouderschap. Dankzij de ervaringen als kind krijgt de ouder de indruk aan te kunnen voelen wat gewaardeerd wordt en noodzakelijk is. Uit die ervaringen putten ouders gretig als ze goed schoolouderschap nader definiëren. Het eigen verleden is een referentiekader dat er niet helemaal een is, maar het is voor ouders een grote hulp. Ze kijken heel bewust op hun eigen kindertijd terug en vergelijken hun handelen met dat van hun ouders. Daarbij brengen ze ook contextfactoren in rekenschap. De vergelijking overstijgt met andere woorden het individu. Ze betrekken er bijvoorbeeld de school bij en wat die van ouders verlangde. Desalniettemin is de intergenerationele overdracht binnen families, in positieve of negatieve zin, heel sterk.

Het zijn vooral moeders die in het schoolse leven van kinderen aanwezig zijn. Vandaag, en een generatie terug. Zo bevestigde mijn onderzoek. Het is echter een beetje gevaarlijk om het geslacht van de ouder als een kenmerk van de ouder te zien. Grootmoeders volgden de alledaagse zaken op, namen beslissingen, lichtten grootvader in, en vroegen hem aandacht te hebben voor een selectie aan zaken. Grootvaders waren meestal minder betrokken bij de school. De minder formele zaken, de dagelijkse opvolging, waar het meest tijd naar uitging, waren veelal voor de moeder weggelegd. Het tekenen van de agenda, naar een oudercontact gaan of een rapportbespreking waren zaken die wel tot het 'standaardpakket' van grootvader behoorden. We zien dat die opdeling min of meer overeind blijft bij de ouders vandaag. Maar, die opdeling heeft ten dele te maken met de 'beschikbare' tijd van de vrouw. Onder de grootmoeders waren een pak thuiswerkende moeders. In die gevallen was het zeker en 'logisch' dat zij het leeuwendeel van de schoolse taken op zich namen. Vandaag zijn er meer tweeverdieners, waardoor het niet langer vanzelfsprekend de moeder is die zich ontfermt over het schoolleven van het kind. De factor beschikbare tijd bepaalt steeds vaker wie welke taken op zich neemt. Dit kan ook de vader zijn. Echter, in de praktijk blijkt dat het voornamelijk de moeder is en blijft. Ongetwijfeld speelt hier de loonkloof tussen man en vrouw, die het voordeliger (of thans economischer) en dus ook waarschijnlijker maakt vrouwen meer tijd te 'geven'. Daarnaast spelen ook de (nieuwe) vrouwelijke idealen. Deze hebben het traditionele rolmodel niet vervangen, ze zijn er bijgekomen. Het is tegenwoordig mogelijk om als vrouw zelfstandig te zijn, iets voor zichzelf te doen, zelfs carrière te maken en een bepaalde maatschappelijke plaats te verwerven, maar dit mag niet ten koste gaan van het gezin. Dat komt en moet op de eerste plaats komen. Er wordt van vrouwen nog steeds een zekere mate van bescheidenheid en zorgzaamheid verlangd.

De school

Voor wat betreft de invulling van schools ouderschap komt in de onderzoeksbevindingen heel sterk naar voor dat het vooral de school is geweest die grootse veranderingen teweeg heeft gebracht tussen ouders en grootouders in hun omschrijving van de goede

schoolouder. Daarbij fungeert de school als pars pro toto voor het bredere onderwijsbeleid. De school laat ouders steeds makkelijker en voor meer verscheidene zaken toe op school. Ouderavonden, rapportbesprekingen en schoolfeesten werden aangevuld met knutselmoeders, leesvaders, chauffeurs, ... Er werden formele structuren in het leven geroepen zoals het oudercomité, die de betrokkenheid van ouders op school en in de klas aanmoedigen. Het gaat zelfs een stapje verder, een aantal ouders krijgen een plaats om ook op bestuurlijk niveau mee te denken over de school. De openheid die de school aan de dag legt, kwam er niet plots. Ze is een gevolg van onder meer wetenschappelijk onderzoek dat de invloed van het thuismilieu koppelt aan schools slagen en falen van kinderen. Ze is ook een uitloper van het beleid dat reeds geruime tijd ijvert voor een opener houding ten aanzien van ouders die naast de (vermeende) voordelen voor het kind de mogelijkheid vrij ziet om via ouders tot meer efficiënte scholen te komen. De school zelf geniet evenzeer van de voordelen die de openheid naar ouders met zich meebrengt. Zo kan de verantwoordelijkheid over het schools slagen gedeeld worden met de ouders. Voorgaande verklaringen kwamen uitgebreid naar voor in de literatuurstudie. Uit mijn onderzoeksbevindingen blijkt dat de open houding tot slot ook een antwoord is op de wens van ouders zelf.

Hiervoor is de preoccupatie van ouders met het geluk van hun kind(eren) toonaangevend (geweest). Als er één iets is wat ouders willen, dan is het dat hun kind gelukkig wordt. Het getuigt van een knap staaltje kunst- en vliegwerk dat de school dit geluk met (een) bepaalde invulling(en) van schools ouderschap weet te verbinden. Ouders worden steeds meer en beter aangesproken om iets te doen voor hun kind naast en zeker ook op de school. Dit is opmerkelijk, temeer doordat enkele maatschappelijke veranderingen ervoor gezorgd hebben dat ouders vandaag minder tijd hebben (en dus ook voor hun kinderen) dan de grootouders in hun tijd. De tijd die ouders thuis doorbrengen met hun kinderen is gereduceerd omdat meer ouders uit werken gaan, maar de thuistijd die aan school gespendeerd wordt lijkt net toegenomen. Ouders lijken hun thuistijd zo ‘pedagogisch’ mogelijk in te vullen. Om dit te bevorderen voert de school, alsook het beleid, een discours dat ouders weet te doordringen van haar goedheid. Uit de onderzoeksbevindingen blijkt dat ouders het gevoel hebben samen met de school aan een gedeeld project te werken, namelijk het geluk van hun kind. Ouders worden zich bewust van de rol die ze te spelen hebben in het schoolleven van hun kind. Door een verhoogde betrokkenheid thuis en vooral op school hopen ze het (school)leven van hun kind leuker te maken en te bouwen aan een mooie toekomst voor het kind. Ouderschap zonder schoolouderschap, kan nog maar moeilijk een goed ouderschap zijn.

De school aangenamer maken voor het kind gebeurt rechtstreeks en onrechtstreeks. Ouders worden uitgenodigd op een schoolfeest, maar organiseren het even goed. Een schoolfeest is prettig. Het is ook geschikt, want het zorgt dat de ouders op school komen en zo hun kind laten zien dat de school belangrijk is. Daarnaast leidt een schoolfeest tot contact met leerkrachten, directeur en andere ouders, wat belangrijk wordt bevonden door de meeste ouders. En daarenboven brengt het nog eens geld op wat dan weer tot de aankoop van materiaal of zo kan leiden.

Bouwen aan de toekomst houdt verband met het steeds toenemende belang van een goede scholing als garantie op maatschappelijk succes. Zo is een diploma een eind- en startpunt voor het kind. En voor een goed diploma zorgt niet enkel het kind, maar ook de ouders. Dit betekent betrokkenheid bij het dagelijkse schoolleven, opvolgen van hoe het het kind vergaat, en verder goede keuzes maken met het kind. In het lager is dit de keuze voor een goede school, in het middelbaar een 'juiste' studiekeuze. Uit de onderzoeksresultaten blijkt sterk dat ouders zich persoonlijk verantwoordelijk voelen voor het maken van die 'juiste' keuzes, veel meer dan de grootouders.

Dan toch zwart op wit: de goede schoolouder?

Ouders doen er goed aan thuis zoveel mogelijk het schoolleven van hun kind te begeleiden. Daar zijn ze zelf van overtuigd, en in die overtuiging worden ze gesterkt door andere ouders en de school. Ook op school zijn ouders steeds vaker welkom. Ze worden uitgenodigd om activiteiten bij te wonen of te organiseren, te komen praten over het kind, of pedagogisch betrokken te geraken bij het schoolbeleid. Het lijkt er op dat ouders de evolutie naar meer schools ouderschap volop aanmoedigen. De wens om meer interactie met de leerkracht en een zeker partnerschap in het streven naar gedeelde doelen, maakt dat ouders graag meestappen in het verhaal van meer op de school en de school meer thuis.

Toch zijn er onder de respondenten ook enkele kleine stemmen die opgaan. Stemmen die een twijfel over dé 'goede' schoolouder doen waaien. Enerzijds onzekere ouders die zich verontschuldigen omdat ze niet zo betrokken kunnen zijn op school zoals die van hen lijkt te verwachten, ouders die bang zijn om wat de leerkracht zegt over ouders die te weinig belang hechten aan school. Anderzijds ook zelfverzekerde ouders, zelfzekere 'slechte' ouders, die weinig op school komen, zich weinig actief bezighouden met het dagelijks schoolleven van hun kind, die pas op de proppen komen als er problemen zijn. Gelukkig misschien, want het zijn net zij die aanzetten tot nadenken over de goede schoolouder en de onzin van het streven naar één bepaalde invulling van het schoolouderschap.

3 Verder onderzoek

Wat mij aangewezen lijkt is om dieper in te gaan op de beleving van het schools ouderschap. Voor een thesisstudent is de wereld nog nieuw. Meer ervaren onderzoekers kunnen ongetwijfeld tot meer en betere inzichten komen dan ik. Het is naast een erkennen van mijn beperkingen ook een beetje preken voor eigen kerk, want wie wil er niet meer aandacht voor de zaken die hij belangrijk vindt? Echter, ik denk dat gezien de maatschappelijke relevantie van 'goed' schoolouderschap en de recente ontwikkelingen die ouderschap en schools ouderschap tot een onafscheidelijk duo lijken te maken, de stem van ouders meer gehoor dient te krijgen. In diezelfde lijn verdienen ook kinderen meer aandacht. Een belangrijke beweegreden voor ouders, de school en het beleid om meer aandacht uit te laten gaan naar schools ouderschap is het (vermeende?) voordeel

dat dit met zich meebrengt voor kinderen. Vinden kinderen het belangrijk en noodzakelijk dat hun ouders aanwezig zijn in hun schoolleven? Waar wel en waar (liever) niet? Welke invloed spelen zij op de vormgeving van het schools ouderschap door hun ouders? Hopelijk inspireren de onderzoeken van bijvoorbeeld Leen Dom, Lien Ghysens en Veerle Vyverman & Nicole Vettenburg mensen om in Vlaanderen (en België) belevingsonderzoek te voeren naar goed (school)ouderschap. Hierbij aansluitend verdient de specifieke rol van de school meer aandacht. Hoe sterk weegt de school op wat ouders goed schoolouderschap noemen? En op hun gedrag? Is die rol eerder marginaal of net zeer groot?

Een tweede mogelijkheid voor verder onderzoek zie ik in het wegwerken van de onduidelijkheden over schoolse ouderbetrokkenheid. Een groot vraagteken blijft welke vormen van schools ouderschap voordelen opleveren voor kinderen. Er is zeer weinig onderzoek voorhanden dat hier klare uitspraken over kan doen. Niet zozeer het bewijzen van het nut van welbepaalde vormen van ouderbetrokkenheid bij/op de school verdient verhoogde aandacht, denk ik. Wel onderzoek naar eventuele andere actoren die er belang bij kunnen hebben om 'goed' schoolouderschap sterk te promoten. Hierbij denk ik aan onderzoek in de lijn van het onderzoek van Baez & Talburt. Dit gaat dieper in op de vraag wie en wat ouders doet 'aanvoelen' dat ze een belangrijke rol te spelen hebben in het schoolleven van hun kind.

Op de 'montagetafel' bleef een schat aan onaangeroerd materiaal liggen. Grootouders en ouders vertelden over hoe het er in hun kindertijd aan toe ging, welke plaats de school in hun leven en dat van hun ouders kreeg. Ik heb dit slechts gedeeltelijk opgenomen, waar het functioneel was voor hun eigen ervaringen als ouder. Het kan een zeer interessante denkpiste zijn om te onderzoeken in welke mate het eigen verleden meespeelt in het latere leven als schoolouder. Zijn er bepaalde ervaringen als kind die de invulling van het schoolouderschap later beïnvloeden? Vallen daar patronen in te ontdekken? In welke mate is er met andere woorden sprake van een intergenerationele overdracht via de ervaringen die ouders als kind hebben? Hoe en welke contextuele (fysische en sociale omstandigheden die van generatie op generatie worden overgedragen en waardoor ook opvoedingsstijlen overeenkomsten zullen vertonen), psychologische (proces waardoor een eerdere generatie bewust of onbewust een psychologische invloed heeft op de opvoedingsstijl en –gedrag van de volgende generatie) en genetische factoren spelen hierop in[92]?

Er bestaan verschillende manieren om de beleving van het schools ouderschap te benaderen. Ikzelf ging dieper in op hoe ouders vandaag en een generatie terug hun schools ouderschap beleefden. Het mag een uitdagende opgave zijn om te onderzoeken of zich dezelfde of net andere beelden via autobiografieën, tv-feuilletons, films, foto's, romans en jeugdboeken laten zien. Zijn er bepaalde discoursen zichtbaar, worden

[92] De suggestie om zowel contextuele, psychologische als genetische factoren te betrekken in een generationeel onderzoek haal ik uit de thesis van Myriam Horvath (1996).

bepaalde types ouder meer in beeld gebracht? Worden goed en slecht ouderschap aan een bepaalde invulling gekoppeld? Dit biedt tevens de mogelijkheid om te onderzoeken of die beelden ouders beïnvloeden in hoe zijzelf tegenover het schoolouderschap aankijken.

Een laatste suggestie zie ik in *long term* onderzoek naar hoe schools ouderschap binnen een gezin verandert en wie en wat hier een invloed op heeft. Een zich driejaarlijks herhalend onderzoek (bijvoorbeeld bij intrede kleuterschool, einde kleuter, derde leerjaar, einde zesde leerjaar, derde middelbaar, (eventueel) einde zesde middelbaar, eventuele verdere studies, ...) zal mijns inziens inzichten opleveren die meer duidelijkheid scheppen over de veranderende verwachtingen ten aanzien van ouders door de school en kinderen. Dit onderzoek kan een vernieuwend licht werpen op de wisselwerking tussen ouders en kinderen in het vormgeven aan het schoolouderschap. Dergelijk onderzoek biedt de kans om tot meer waarachtige resultaten te komen dan wanneer een ouder eenmalig bevraagd wordt over alle verschillende periodes waarover sprake (kleuter – lager – middelbaar – eventueel voortgezet onderwijs). In het geval dit wel gebeurt zullen de resultaten minder volledig zijn door de werking van het geheugen (wat (niet) herinnerd wordt), het willen zien van een lijn in de verschillende periodes (mensen zijn verhalenvertellers) en het feit dat er vanuit een ander tijds- en referentiekader wordt gekeken (wat bij een persoon bijvoorbeeld tot schaamte kan leiden over hoe hij vroeger dacht en handelde als schoolouder).

Nawoord

Hopelijk kan wat dit alles teweegbracht bij me, helpen bij wie ik straks voor haar zal zijn.

Bibliografie

Aelterman, A., De Graeve, B. & Simon, F. (1984). *Gezin en mondelinge geschiedenis : Studie en toepassing in het secundair onderwijs.* Gent : O.S.G.G.

Art, J. & Vanhaute, E. (red.) (2003). *Inleiding tot de lokale geschiedenis van de 19de en 20ste eeuw*. Gent: Mens & Cultuur Uitgevers.

Art, J., De Nil, B., Jacobs, M. (red.) (2005). *Gezocht : het verhaal van Jan Modaal.* Uitgave naar aanleiding van het Colloquium Arbeid en Cultuur 1800 - 2000. Gent : Amsab ISG.

Baez, B. & Talburt, S. (2008). Governing for responsibility and with love : parents and children between home and school, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 1, 2008.

Bertaux, D. & Thompson, P. (1993). *International Yearbook of Oral History and Life Stories volume II 1993 : Between Generations. Family Models, Myths, and Memories.* Oxford : University Press.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999). Parents who get what they want : on the empowerment of the powerful, *Sociological Review,* 47 (1), 62-90.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen.* Amsterdam : Uitgeverij Boom.

Brain, K. & Reid, I. (2003). Constructing Parental Involvement in an Education Action Zone : whose need is it meeting, *Educational Studies*, 29 (2/3), 291 – 305.

Cairney, T.H. (2000). Beyond the Classroom Walls : the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review,* Vol. 52, No. 2, 2000.

Carton, R. (1992). *Met lei en griffel : Ruim 200 jaar onderwijs in Sint-Eloois-Winkel.* Leuven: Davidsfonds

Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham – Philadelphia : Open University Press.

Coetzee, J.M. (2002). *Portret van een jongeman. Roman.* Amsterdam : Cossee.

Cohen, S., Depaepe, M. (1996). History of Education in the Postmodern Era : Introduction, *Paedagogica Historica,* XXXII, (special issue, 2).

Colpin, H., Vandemeulebroecke, L. & Ghesquière , P. (2004). Supporting the educational career of children from divorced families : parents' expériences and the role of the school, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 3, July 2004.

Dahl, R. (1991). *Boy 1916 – 1937. Roman.* Baarn : Fontein.

Dahl, R. (1988). *Matilda*. *Roman.* Baarn : Fontein.

De Bie, M. (2001). *Sociale Agogiek.* Gent : Academia Press.

Denzin, N en Lincoln, Y (eds) (2000). *Handbook of qualitative research,* second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Depaepe, M., De Vroede, M. & Simon, F. (1993). *Geen trede meer om op te staan : De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw.* Kapellen : Uitgeverij Pelckmans.

Depaepe, M. & Simon, F. (1995). Is there any place for the history of 'education' in the 'history of education' ? A plea for the history of everyday educational reality in – and outside schools. *Paedagogica Historica*, XXXI, 9 – 16.

Depaepe, M. (1997). Demythologizing the Educational Past : An Endless Task in Histroy of Education, *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation, 9* (2), 208 – 223.

Depaepe, M., Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B ., Lauwers, H., Simon, F., Vandenberghe, R. , Verhoeven, J. (1999). Studia Paedagogica - *Orde in vooruitgang : alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970).* Leuven : Universitaire Press.

Depaepe, M. (2004). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.* Leuven - Voorburg: Acco.

Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (red.) (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie.* Leuven: Acco.

Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2007). *Over pedagogisering gesproken… vanuit het perspectief van de history of education*. Onuitgegeven tekst van het collectief onderzoeksproject tussen de universiteiten van Leuven (Marc Depaepe, Angelo Van Gorp, Melanie Surmont en Frederik Herman) en van Gent (Frank Simon).

De Wever, B., Rzoska, B., Crul, C., François, P. (2005). *Van horen zeggen : mondelinge geschiedenis in de praktijk.* (DVD box) Schaarbeek : Vlaams Centrum voor Volkscultuur vzw.

De Winter, M. (1986). *Het voorspelbare kind.* Lisse : Swets & Zeitlinger.

Dom, L. (2006). *Ouders & Scholen.* Gent : Academia Press.

Egan, K. (2001). Why education is so difficult and contentious. *Teachers College Record, 103***,** 923 – 940.

Fisher, R. & Dybicz, P. (1999). The Place of Historical Research in Social Work. *Journal of Sociology and Social Welfare, September, 1999, Volume XXVI, Number 3,* 105 – 124.

Gaus, H., De Graeve, B., Simon, F., Aelterman, A. (1983). *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis : studie en toepassing in het secundair onderwijs.* Gent : Interfacultair centrum voor lerarenopleiding Rijksuniversiteit Gent.

Ghysens, L. & Van Braak, J. (2008). *Ouders over hun relatie met het onderwijs en de school van hun kind.* Onuitgegeven feedbackrapport onderzoek UGent.

Ghysens, L. & Van Braak, J. (2008). *Over de relatie tussen ouders en school. Leraren aan het word.* Onuitgegeven feedbackrapport onderzoek UGent.

Godot, E.A. (2003). *Hoezo pedagogisch?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Grossman, D. (2002). *De Stem van Tamar*. *Roman.* Amsterdam : Uitgeverij Cossee.

Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (1999). *Schools & Images. The Social History of the Classroom*. New York : Peter Lang Publishing.

't Hart, H., van Dijk, J., de Goede, M., Jansen, W. & Teunissen, J. (1996). *Onderzoeksmethoden*. Meppel : Uitgeverij Boom

Henkens, B. & Verheyen, A. (2001, september). *Leidraad voor verhandelingen bij historische pedagogiek.* Geraadpleegd op 22 januari 2008 op het World Wide Web: http://www.psy.kuleuven.ac.be/adhp/leidraad.htm.

Henkens, B. & Catteeuw, K. (2003). *Gids voor het historisch-pedagogisch onderzoek*. Geraadpleegd op 27 maart 2008 op het World Wide Web : http://www.ppw.kuleuven.be/histped/gids%20verhandeling.doc.

Hollevoet, F. (1991). Van griffel tot kroontjespen. Het schoolverleden van Markegem. *De roede van Tielt,* jaargang 22, 1, blz. 2-104.

Horvath, M. (1996). *Intergenerationeel onderzoek naar de wederzijdse relatie tussen ouders en adolescenten: gegevens uit een follow-up onderzoek over vijftien jaar (1979-1994).* Gent : Onuitgegeven licentiaatverhandeling ingediend tot het behalen van de graad licentiaat in de psychologie.

Houellebecq, M. (2004). *Elementaire deeltjes. Roman.* Amsterdam: De Arbeiderspers.

Lauwers, H. (2008). *Fenomenologisch onderzoek van de pedagogische wetenschappen.* Mechelen: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.

Levering, B., Ramaekers, S. & Smeyers, P. (2004). "Als ze maar gelukkig zijn". De integriteit van ouders in het geding, *Pedagogisch Tijdschrift,* Vol. 29, pp. 39-53.

Luyten, J. (1995). Het sociaal-constructivisme. In J. Luyten & B. Hoefnagel (red.), *Het oog van de wetenschapsfilosoof. Visies op wetenschap en technologie.* Meppel : Uitgeverij Boom.

Maes, N. (1989). Heule : Kroniek der jaren Tachtig (1983). In *Heule Spiegel,* nr. 10. Heule

Maes, N. (2004). Heule : Kroniek 1994. In *Heule Spiegel*, nr. 40. Heule

McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2001), pp. 171 – 179.

Moeyaert, B. (1995). *Blote handen. Roman.* Antwerpen : Uitgeverij Querido.

Moeyaert, B. (2000). *Broere. Roman.* Antwerpen : Uitgeverij Querido.

Provoost, A. (1995). *Mijn tante is een grindewal. Roman.* Antwerpen : Uitgeverij Houtekiet / Fontein.

Reynebeau, M. (1999). *De eeuw van België*. Tielt : Uitgeverij Lannoo.

Roelstraete, J. (2006). *Je stamboom, je familiegeschiedenis. Stap voor stap.* Leuven : Davidsfonds.

Sartre, J-P. (1985). De *walging.* Amsterdam : Zwarte Beertjes.

Schuyten, G. (2004). *Kwantitatieve en kwalitatieve methoden en technieken.* Niet-gepubliceerde cursus, UGent.

Sebald, W.G. (2008). *Duizelingen. Roman.* Amsterdam : Uitgeverij De Bezige Bij

Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the history of education. *History of éducation, 1*, 97 – 108.

Stichting VULGO (1990). *Hoe krijg ik mijn bronnen aan de praat ? Ideeën voor een geschiedschrijving van onderaf.* Utrecht : Stichting VULGO

Surmont, M. (2005). *Thuis en school waren immers anders dan de weg erheen… De beleving van de weg van en naar school in de jaren 1950 in Bellegem.* Gent : Onuitgegeven licentiaatverhandeling ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie onderwijskunde.

Ten Have, P. (n.d.). *Inleidende teksten met suggesties en overwegingen over kwalitatieve onderzoeksmethoden.* Geraadpleegd op 25 januari 2008 op het World Wide Web : http://www2.fmg.uva.nl/emca/EGF.htm en http://www2.fmg.uva.nl/KwalMeth.htm.

Thompson, P. (1998). *The voice of the past. Oral history.* New York : Oxford University Press.

Tolleneer, J. (red.) (1986). *Over mondelinge geschiedenis gesproken. Handelingen van de studiedag mondelinge geschiedenis en documentaire informatie*. Antwerpen : Vlaamse Vereniging voor Bibliotheek-, Archief- en Documentatiewezen.

Van Crombrugge, H. (1999). *Verwantschap en verschil : Over de plaats van het gezin en de betekenis van het ouderschap in de moderne pedagogiek.* Leuven – Apeldoorn : Garant.

Van Daele, H. (2001). *De bende van Stalen Land*. *Roman*. Tielt : Uitgeverij Lannoo.

Van de Winkel, R. (2004). *Van horen zeggen : eindrapport*. Geraadpleegd op 26 januari 2008 op het World Wide Web : http://oralhistory.be/mondelingegeschiedenis/pdf/eindrapport%20Van%20Horen%20Zeggen.pdf

Van Gils, J. (1997). *De tijdsbesteding, de tijdsbeleving en de opvoeding op woensdag.* Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Afdeling Sociale pedagogiek: KUL.

Van Gompel, D. (2006). *Tien op tien en een kus van de juffrouw. De lagere school in Vlaanderen, vroeger en nu*. Antwerpen : Standaard Uitgeverij.

Broekaert, E. & Van Hove, G. (red.) (2000). *Handboek bijzondere orthopedagogiek.* Leuven : Garant

Van Isacker, K. (1983). *Mijn land in de kering 1830-1980. 2 : De enge ruimte 1914 – 1980*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.

Verhoeven, J. (2004). Invloeden van het streven naar schoolvrede op structuren voor medezeggenschap in Nederland en Vlaanderen : Contouren van een vergelijkende studie (pp. 183-197). In D'Hoker, M., Depaepe, M. (red.), *Op eigen vleugels : Liber amicorum Professor Dr. An Hermans*. Antwerpen/Apeldoorn : Garant.

Vermeersch, E. (2004). *Historisch overzicht van de wijsbegeerte. Hoofdstuk 1: Kennis, Wetenschap en Wijsbegeerte.* Verkregen op 23 maart, 2007, van www.etiennevermeersch.be

Vermeulen, V. (2001). *Mijn kind groeide op in een andere cultuur : een oral-history onderzoek bij de eerste generatie Turkse gastarbeiders in Gent over de beleving van de opvoeding van hun kinderen.* Onuitgegeven licentiaatverhandeling ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie pedagogiek.

Veronesi, S. (2007). *Kalme Chaos. Roman.* Amsterdam : Uitgeverij Prometheus.

Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding": een sociaal-(ped)agogische analyse als exemplarisch thema in het jeugdland.* Gent: Academia Press.

Vlaamse Toeristenbond (1968). *Heule : het dorp van Tineke en Stijn Streuvels*. Antwerpen : Vlaamse Toeristenbond.

Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school. A research study on the perspectives of children. *Childhood – A global journal of child research, Vol 16, pp. 105-123.*

Zizek, S. (1998). *Pleidooi voor intolerantie.* Amsterdam : Uitgeverij Boom.

Bijlagen

Tot slot enkele bijlagen. Ik heb ervoor geopteerd om drie van de bijlagen niet afgedrukt toe te voegen aan de thesis. Dit zijn de uitgetikte interviews, mijn logboek en een excel lijst van de lagere scholen in Kortrijk. Deze kunnen worden nagelezen op de bijgevoegde DVD-rom.

.1.1 Brief Ouders

Dit is de brief die ik stuurde naar de ouders. Ik stel mijn onderzoek kort voor en vraag hen om medewerking. Op de brief volgde steeds een telefoontje alwaar ik verdere afspraken maakte.

.1.2 Identificatiefiche respondenten

Een blanco versie van de identificatiefiche kunt u nalezen in bijlage. De ingevulde versies heb ik omwille van privacyredenen voor mezelf gehouden.

.1.3 Vragenlijsten ouders & grootouders

Dit zijn de vragenlijsten die me enige houvast boden tijdens de interviews.

.1.4 Transcripties, opnames & logboek

Deze bijlagen zijn op een DVD gebrand, die achteraan de thesis terug te vinden is. In het document *Transcripties Welke ouder is een goede schoolouder.pdf* steken de integraal uitgetikte interviews en is het logboek opgenomen. Eerst komen de ouders aan bod, en dan de grootouders. Ik heb de ouders gerangschikt naar de volgorde waarin ik ze interviewde. De grootouders staan in de lijst geordend zoals de ouders (vb. Grootmoeder 1 is dus moeder van Mama 1). De opnames zijn als .mp4 bestanden opgeslagen, waardoor ze makkelijk beluisterbaar zijn.

.1.5 West-Vloams voe behinners

Om enerzijds de verstaanbaarheid te optimaliseren en anderzijds de woorden te gebruiken die de mensen zelf hanteerden, zijn in de interviews heel wat West-Vlaamse woorden fonetisch blijven staan. Het is een lijst met de meeste van die woorden. Aan een verklarende lijst van zinsconstructies heb ik me niet gewaagd, hoewel ongetwijfeld ook daar kronkelingen zijn gemaakt die voor niet West-Vlamingen moeilijk begrijpbaar zijn.

Bijlagen

.1.1 Brief Ouders

Beste ouder,

Ik ben Rocky Zutterman, laatstejaarsstudent aan de universiteit Gent. Ik voer een scriptieonderzoek naar de beleving van het schools ouderschap. Ik kom bij u terecht omdat uw zoon of dochter school loopt in het zesde leerjaar van de Broederschool.
Doel van mijn onderzoek is om te achterhalen hoe u als ouder het schoolse ouderschap beleeft. Het gaat erom dat we via een interview praten over alledaagse zaken. Momenten waarop u met de school in aanraking komt. Thuis via correspondentie, huiswerk, een vertellend kind, de leerkracht die langs komt, u die naar de school gaat, een rapport afhalen, carnaval, ... Zo wil ik een beeld schetsen van wat het vandaag de dag betekent om ouder te zijn. Interessanter wordt het nog als ik u vertel dat mijn onderzoek feitelijk pas afgerond is als ik ook uw ouders diezelfde vragen heb gesteld. Eens ik gepeild heb naar hoe zij toentertijd – wanneer u in het zesde leerjaar zat - het schoolse ouderschap ervaren hebben kan ik een vergelijking maken. Zo hoop ik enkele relevante gelijkenissen en verschillen tussen de verschillende generaties te kunnen vaststellen.
Concreet betekent dit dat we samenkomen om een interview af te nemen. Ik kan tot bij u thuis komen, dat vormt geen enkel probleem. Ook het moment kan u vrij kiezen. We werken ons door mijn vragenlijst die polst naar de verschillende aspecten van het schoolse ouderschap. Hoe lang dit duurt, kan ik niet voor de volle honderd procent zeggen. Reken ongeveer op een uurtje. Het hangt een beetje af van wat u allemaal wil vertellen.
Mocht u nu reeds vragen hebben, dan mag u die natuurlijk stellen. Graag zou ik u vragen om te reageren door me een brief terug te sturen, te bellen, of te mailen. Het is wat u prefereert.
Hopend op een positief antwoord zou ik u nu al willen bedanken,

Rocky Zutterman
Zuidkaai 18
9000 Gent
rocky.zutterman@ugent.be
0479/21.30.34

.1.2 Identificatiefiche respondenten

Dit is een blanco versie van identificatiefiche. De ingevulde versies heb ik omwille van privacyredenen voor mezelf gehouden.

Geboortedatum:
Geboorteplaats:
Gezinssamenstelling met geboortedata:

Man/Vrouw:
Huidig beroep:
Beroepsactiviteiten gestaakt op welke leeftijd?
Welke opleiding heeft u gevolgd?
Beginnen werken op welke leeftijd?

Alleenstaand – Getrouwd – Samen met partner – Gescheiden – Weduwe/Weduwnaar
Indien ooit getrouwd/gescheiden, data van trouw en eventueel scheiding:

Trouw:
Scheiding:

Welk onderwijs bezocht je vader?

Gemeentelijk – gemeenschaps – vrij

Zat hij in een gemengde school?
Hoe lang is je vader naar school geweest?
Lidmaatschappen van je vader:

Cultureel: ja/nee: Welke?:
Politiek: ja/nee: Welke?:
Indien geen lidmaatschap, welke toenmalige politieke voorkeur?
Religieus: ja/nee: Welke?:
Jeugdbeweging: ja/nee: Welke?:
Sportvereniging: ja/nee: Welke?:

Welk onderwijs bezocht je moeder?

Gemeentelijk – gemeenschaps – vrij

Zat zij in een gemengde school?
Hoe lang is je moeder naar school geweest?
Lidmaatschappen van je moeder:

Cultureel: ja/nee: Welke?:
Politiek: ja/nee: Welke?:
Indien geen lidmaatschap, welke toenmalige politieke voorkeur?
Religieus: ja/nee: Welke?:
Jeugdbeweging: ja/nee: Welke?:
Sportvereniging: ja/nee: Welke?:

.1.3 Vragenlijsten ouders & grootouders

Dit zijn de vragenlijsten die me enige houvast boden tijdens de interviews.

OUDERS

ALGEMEEN

A. Kindertijd

1. Kun je me vertellen waar en wanneer je geboren bent? (identificatiefiche) Hoe lang leefde je daar? Waarheen verhuisde je dan? Waarom verhuisde je?
2. Met hoeveel kinderen waren jullie thuis? Wanneer waren die geboren? De hoeveelste was jij? Leefde je samen met je broers/zussen?
3. Nu even over uw ouders. Laat ons beginnen met je vader. Wanneer is hij geboren? Waar? Leeft hij nog? Kun je hem beschrijven (persoonlijkheid)? Toonde

hij genegenheid/affectie? Wat met woede? Was je close met hem? Kon je er makkelijk mee praten?
3.a. Waar denk je aan als ik ouders en school zeg? Welk nut dient de relatie? Voor wie (jezelf – kinderen – anderen)?
4. Welk soort werk deed hij toen je in de lagere school zat? Heeft hij dat altijd gedaan? Had hij soms meer dan één job? *Indien ja*: Hoe speelde je alles klaar dan?
4.a. Was hij in je schoolse leven aanwezig (thuis – communicatie met de leerkracht, directeur – takenverdeling met mama – t.a.v. jou)? Hoe? Vond je dit belangrijk?
5. Laat het ons nu even hebben over je moeder. Waar is zij geboren? Wanneer? Leeft ze nog? Kun je haar persoonlijkheid omschrijven? Toonde zij genegenheid/affectie? Wat met woede? Was je close met haar? Kon je er makkelijk mee praten?
6. Welk soort werk deed ze toen je in de lagere school zat? Voor er kinderen waren? Werkte ze ook nog toen de kinderen er kwamen? *Indien ja*: Wie paste er op jullie wanneer ze werkte? Werkte ze ooit niet? *Indien ja*: Hoe speelden jullie alles klaar dan?
6.a. Was zij in je schoolse leven aanwezig (thuis – communicatie met de leerkracht, directeur – takenverdeling met mama – t.a.v. jou)? Vond je dit belangrijk?
7. Zijn je ouders nog steeds samen? *Indien nee*: Wanneer gingen ze uit elkaar? *Indien relevant (dus ttv de lagere school)*: Waarom denk je dat ze uit elkaar gingen? Hoorde je ze erover praten? Praatten ze erover met jou? Hoe veranderde je leven daardoor? Hadden je ouders problemen met elkaar nadat ze uit elkaar waren? Bij wie woonde je? Hoe vaak zag je de andere ouder? Waar zag je die? Miste je hem/haar? Wat denk je dat je niet hebt gehad doordat je zonder één van beide moest leven? Had je moeder/vader achteraf een nieuwe relatie? Hoe beïnvloedde dat jullie relatie? Hoe ging je om met die nieuwe partner(s)? Hoe gingen zij met jou om? Hadden ze nog kinderen? Hoe zou je je relatie met hen omschrijven?
7.1. *Indien ouders gescheiden zijn en er een stiefvader/moeder kwam*: Waar was hij/zij geboren? Wanneer? Kun je zijn/haar persoonlijkheid omschrijven? Wat deed hij/zij voor de kost? Deed hij/zij dat altijd? Hoe waren ze als koppel? Wat veranderde bij jullie thuis toen hij/zij er bij kwam? Nieuwe waarden/attitudes? Kon je makkelijk overweg met hem/haar? Was je er close mee?

B. Vandaag

1. Hoeveel kinderen heb je? Hoe oud zijn ze? (identificatiefiche)
1.a. Vind je de school belangrijk? Waarom precies?
2. Wat vind je het belangrijkste dat je hen wil meegeven?
3. Denk je dat er een goede en slechte manier is om hen groot te brengen? Hoe vaak spreek je met hen? Waarover? Met wie praat(te) je als je over iets inzit?

4. Hoe verloopt het je kind op school? Hoe betrokken ben je bij zijn/haar schools leven? Voelt het kind zich goed op school (vrienden – prestaties – combineren met vrije tijd)? Welke aspiraties koester je voor je kind?
5. Denk je dat jouw opvattingen en attitudes tav je kinderen verschillen van die van je ouders toen jij opgroeide? Waar precies? Wat zijn jouw dromen voor je kinderen?

SCHOOLS OUDERSCHAP

Nu zou ik een aantal vragen willen stellen die wat dieper ingaan op mijn onderzoeksonderwerp. Het betreft de beleving van het schools ouderschap.

0. Wat betekent de school voor je? Vind je dat belangrijk? Hoe ben je daar mee bezig?
1. Naar welke school gaat je kind? Hoe lang gaat het daar al naar school?
Indien (reeds) veranderd van school: Wanneer veranderde je kind van school? Waarom?
Waarom koos je voor de lagere school waar je kind schoolloopt? Welk beeld had je van de school voor je kind er terecht kwam? Was je ergens bang voor? Wat? Waarom? Hoe belangrijk vind je de waarden die de school uitdraagt? Hoe beïnvloeden die je relatie met je kind? Hoe denk je nu over de school van je kind? Heb je soms problemen met de school? Waarover? Hoe geef je daar uiting aan? Met wie praat je daar dan over?

2. Ken je de juf of meester? Hoe goed? Vind je dat belangrijk? Wanneer hebben jullie contact? Op school? Buiten de school? Welk soort contact hebben jullie (via telefoon, brief, agenda, gesprek, aan de schoolpoort, op ouderavonden, feesten ...)? Waarover? Helpt dit je verder? Wat verwacht hij of zij van jou? Vind je dat redelijk? Heb je soms onenigheden met hem/haar? Waarover? Wat doe je dan?
Wat vind je van de leerkracht? Wat vind je goed aan hem/haar? Wat minder? Komt de onderwijzer(es) wel eens bij jullie thuis?
3. Wanneer kom je op school? Hoe vaak? Waarom? Praat je er met andere ouders? Over wat? Met de leerkracht? Over wat? Met de directeur?
4. Is er een oudercomité?
Indien ja: Weet je wat ze doen? Zit je er zelf in?
Indien ja: Om welke reden ben je er bij gegaan? Wat doe je er precies? Wat gebeurt er allemaal? Heb je langs deze weg contact met de professionelen van de school? Over wat?
Indien nee op de vraag of ze in oudercomité zitten: Waarom niet?
5. Zijn er andere officiële organen die inspelen op de gezin – school relatie die je kent? Maak je er deel van uit?
Indien ja: Waarom? Met welke doelen? Wat doet dat orgaan? Vind je dit nodig? Welke rol speel je er in?

Indien nee op de vraag of ze nog andere organen kennen: Ben je zeker dat er geen andere zijn?
Indien nee op de vraag of ze er deel van uit maken: Waarom maak je er geen deel van uit? Vind je dat er nood is aan andere officiële organen? Vind je dat iedere ouder daar deel van moet uitmaken?
6.Welk beeld heb je van jezelf als een goede schoolouder? Vind je dat je dat beeld waarmaakt(e)? Waarom wel/niet? Hoe denk je dat je zoon/dochter wil dat je zijn/haar schoolse carrière ondersteunt? Denk je dat het er veel toe doet of je nu zus of zo handelt om voor je kind een goede schoolouder te zijn? Hoezo?
7. Met wat ben je niet welkom op school? Zijn er zaken die voor jou belangrijk zijn maar niet besproken kunnen worden? Heb je soms problemen met het ouder zijn van een kind dat in de lagere school zit?
Indien ja: Ga je ergens te rade? Waar ga/ging je te rade? Helpt/Hielp er je iemand? Welke ondersteuning krijg je? Wanneer heb je die nood gevoeld? Word je soms terecht gewezen als ouder? Hoe? Door wie? Denk je dat dit je schools ouderschap beïnvloed (heeft)?
8. Help je je kinderen wel eens bij hun huiswerk?
Indien nee: Waarom niet?
Indien ja: Wanneer? Zijn er soms zaken die je dit bemoeilijken?
Indien ja: Wat precies?
9. Bent u gescheiden?
Indien ja: Beïnvloedde dit uw relatie met de school, de leerkracht, de directeur, andere ouders? Had/heeft de scheiding een invloed op hoe u als ouder uw kind ondersteunt bij zijn schoolse carrière?
Indien ja: Wat is er dan veranderd? Wat denkt u dat de gevolgen daarvan (zullen) zijn (geweest)?
10. Over de vader en moederrol op school... Zijn er afspraken tussen u en uw man/vrouw over wie waar bij helpt? Wie er naar school gaat? Wie contact heeft met de school? Hoe verloopt deze verdeling?
Indien ja: Op basis van welke redenen heeft u die gemaakt?
11. Hoe reageert u op straffen van uw kind? Welk soort straffen worden er gegeven?
12. Krijgt je kind een rapport?
Indien ja: Hoe vaak? Wekelijks? Maandelijks? Trimestrieel of op andere tijdstippen? Kijk je dit na? Geef je een beloning als het een goed rapport is? Wat gebeurt er bij een slecht rapport?
12.a. Bestaat er zoiets als prijsuitreikingen?
13. Door wie wordt het schoolgerei verschaft? Heeft je kind boeken voor zichzelf, gratis van de instelling, of huur je die?
13.a. Wordt er op school aandacht besteed aan orde en netheid, in de rij naar binnen, groeten van de leerkracht, opstaan bij vragen stellen en met de armen over mekaar zitten?

14. Veel mensen verdelen de maatschappij in verschillende sociale klassen. Welke denk je dat de verschillende klasses zijn? Tot dewelke behoort je familie? Denk je dat het mogelijk is om te veranderen van sociale klasse? Denk je dat de sociale klasse van enige invloed is op hoe kinderen op school worden behandeld? Hoezo?

15. Als ouder tussen de ouders op school, denk je dat je beschouwd wordt als iemand die beter of slechter af is dan die andere ouders? Waarom precies? Welke ouders zijn er het best aan toe *(beroep, gezinssamenstelling,...)*? Waarom zij? Welke relatie heb je met hen? Voelen er zich bepaalde ouders beter dan jij? Hoe laten ze dit blijken? Wat vind je daarvan?

15.a. Wat is het gemiddelde maandelijks inkomen binnen je gezin:

Minder		dan	1000	euro
Tussen	1000	en	1500	euro
Tussen	1500	en	2000	euro
Tussen	2000	en	2500	euro
Tussen	2500	en	3000	euro
Tussen	3000	en	3500	euro

Meer dan 3500 euro

16. Bestaat er een hiërarchie onder de leerlingen?

Indien ja: Door wat wordt die ingegeven? (De slimste, snuggerste, mooiste, rijkste, sterkste, moedigste,...) Zijn er in de klas bevoorrechte leerlingen? Door wat wordt die bepaald?

17. In welke mate zijn jullie thuis bezig met de studiekeuze voor het eerste middelbaar? Zal je zoon/dochter naar een andere school gaan?

Indien ja: Door wat wordt deze keuze beïnvloed?

17.a. In welke mate is de school bezig met de studiekeuzebegeleiding?

18. Zijn er zaken waarover u dacht te zullen praten die in deze vragenlijst niet aan bod zijn gekomen?

Dank je!

GROOTOUDERS

A. ALGEMEEN

1. Kun je me vertellen waar je woonde toen je zoon/dochter in het lager zat? Hoe lang bleef je daar wonen? Heel de lagere school?
2. Hoeveel kinderen hadden jullie? Wanneer zijn die geboren? De hoeveelste was de zoon/dochter waardoor ik hier zit (uit identificatiefiche te halen)?
3. Welk soort werk deed je toen je zoon/dochter in de lagere school zat? Heb je dat altijd gedaan? Had je soms meer dan één job? *Indien ja*: Hoe speelde je alles klaar dan?

3.a.Hoe was je in het schoolse leven aanwezig (thuis – communicatie met de leerkracht, directeur – takenverdeling met je vrouw)?

4. Welk soort werk deed je vrouw toen je zoon/dochter in de lagere school zat? Voor er kinderen waren? Werkte ze ook nog toen de kinderen er kwamen? *Indien ja*: Wie paste er op jullie wanneer ze werkte? Werkte ze ooit niet? *Indien ja*: Hoe speelden jullie alles klaar dan?

4.a. Hoe was zij in het schoolse leven van zoon/dochter aanwezig (thuis – communicatie met de leerkracht, directeur – takenverdeling – t.a.v. jou)?

5. Zijn jullie nog steeds samen? *Indien nee*: Wanneer gingen jullie uit elkaar? *Indien relevant (dus ttv de lagere school)*: Hoe veranderde je leven daardoor? Had(den) je kind(eren) problemen nadat jullie uit elkaar waren? Bij wie woonden de kinderen? Hoe vaak zag je de andere ouder? Waar zag je die? Miste je hem/haar? Had je achteraf een nieuwe relatie? Hoe beïnvloedde dit je relatie met je kind(eren)? Hoe gingen zij met hem/haar om? Had hij/zij nog kinderen?

5.1. *Indien jullie gescheiden zijn en er een stiefvader/moeder kwam*: Waar was hij/zij geboren? Wanneer? Wat deed hij/zij voor de kost? Deed hij/zij dat altijd? Wat veranderde bij jullie thuis toen hij/zij er bij kwam? Nieuwe waarden/attitudes? Konden de kinderen makkelijk overweg met hem/haar? Waren ze er close mee?

SCHOOLS OUDERSCHAP

Nu zou ik een aantal vragen willen stellen die wat dieper ingaan op mijn onderzoeksonderwerp. Het betreft de beleving van het schools ouderschap.

1. Naar welke lagere school ging je kind? Is hij/zij daar gebleven tot en met het zesde leerjaar?
Indien veranderd van school: Wanneer veranderde je kind van school? Waarom? Waarom koos je voor de lagere school waar je kind school liep? Welk beeld had je van de school voor je kind er terecht kwam? Was je ergens bang voor? Wat? Waarom? Hoe belangrijk vond je de waarden die de school uitdroeg? Hoe beïnvloedden die je relatie met je kind? Hoe dacht je achteraf over de school van je kind? Had je soms problemen met de school? Waarover? Hoe gaf je daar uiting aan? Met wie praatte je daar dan over?

2. Kende je de juf of meester? Hoe goed? Vond je dat belangrijk, de juf/meester kennen? Waarom precies? Wanneer hadden jullie contact? Op school? Buiten de school? Welk soort contact hadden jullie (via telefoon, brief, agenda, gesprek, aan de schoolpoort, op ouderavonden, feesten ...)? Waarover? Hielp dit je verder? Wat verwachtte hij of zij van jou? Vond je dat redelijk? Had je soms onenigheden met hem/haar? Waarover? Wat deed je dan?
Wat vond je van de leerkracht? Wat vond je goed aan hem/haar? Wat minder? Kwam de onderwijzer(es) wel eens bij jullie thuis?
3. Wanneer kwam je op school? Hoe vaak? Waarom? Praatte je er met andere ouders? Over wat? Met de leerkracht? Over wat? Met de directeur?
4. Was er reeds een oudercomité?
Indien ja: Wist je wat ze deden? Zat je er zelf in?
Indien ja: Om welke reden ben je er bij gegaan? Wat deed je er precies? Wat gebeurde er allemaal? Had je langs deze weg contact met de professionelen van de school? Over wat?
Indien nee op de vraag of ze in oudercomité zaten: Waarom niet?
5. Bestonden er nog andere (officiële) organen die inspeelden op de gezin – school relatie? Maakte je er deel van uit?
Indien ja: Waarom? Met welke doelen? Wat deed dat orgaan? Vond je dit nodig? Welke rol speelde je er in?
Indien nee op de vraag of ze nog andere organen kennen: Ben je zeker dat er geen andere waren?

Indien nee op de vraag of ze er deel van uit maken: Waarom maakte je er geen deel van uit? Vond je dat er nood was aan andere officiële organen? Vond je dat iedere ouder daar deel van moest uitmaken?

6.Welk beeld had je van jezelf als (een goede) schoolouder? Vond je dat je dat beeld waarmaakte? Waarom wel/niet? Hoe denk je dat je zoon/dochter wilde dat je zijn/haar schoolse carrière ondersteunde? Denk je dat het er –achteraf beschouwd- veel toe deed of je nu zus of zo handelde om voor je kind een goede schoolouder te zijn? Hoezo?

7. Had je soms problemen met het ouder zijn van een kind dat in de lagere school zat?

Indien ja: Ging je ergens te rade? Waar? Hielp er je iemand? Welke ondersteuning kreeg je? Wanneer heb je die nood gevoeld?

7.a. Werd je soms terecht gewezen als ouder? Hoe? Door wie? Denk je dat dit je schools ouderschap beïnvloed heeft?

8. Hielp je je kinderen wel eens bij hun huiswerk?

Indien nee: Waarom niet?

Indien ja: Waarom? Wanneer? Zijn er soms zaken die je dit bemoeilijken?

Indien ja: Wat precies?

9. Is de gezinssamenstelling ooit veranderd door bijvoorbeeld scheiding, sterfgeval, u of uw partner die omwille van werk een tijd niet thuis kon zijn?

Indien ja: Beïnvloedde dit uw relatie met de school, de leerkracht, de directeur, andere ouders? Had dit een invloed op hoe u als ouder uw kind ondersteunde bij zijn schoolse carrière?

Indien ja: Wat was er dan veranderd? Wat denkt u dat de gevolgen daarvan zijn geweest?

10. Over de vader en moederrol op school... Waren er afspraken tussen u en uw man/vrouw over wie waar bij hielp? Wie er naar school ging? Wie contact had met de school?

Indien ja: Hoe kwam deze verdeling er? Hoe verliep ze?

11. Hoe reageerde u op straffen van uw kind? Welk soort straffen werden er gegeven?

12. Kreeg je kind een rapport?

Indien ja: Hoe vaak? Wekelijks? Maandelijks? Trimestrieel of op andere tijdstippen? Keek je dit na? Hoe belangrijk was een rapport? Gaf je een beloning als het een goed rapport wss? Wat gebeurde er bij een slecht rapport?

12.a. Bestond er zoiets als prijsuitreikingen?

13. Door wie werd het schoolgerei verschaft? Had je kind boeken voor zichzelf, gratis van de instelling, of huurde je die?

13.a. Werd er op school aandacht besteed aan orde en netheid, in de rij naar binnen gaan, groeten van de leerkracht, opstaan bij vragen stellen en met de armen over mekaar zitten, bepaalde kledij, ...?

14. Veel mensen verdelen de maatschappij in verschillende sociale klassen. Welke denk je dat de verschillende klasses toentertijd waren? Tot dewelke

behoorde je gezin? Denk je dat het mogelijk was om te veranderen van sociale klasse? Denk je dat de sociale klasse van enige invloed is op hoe kinderen op school werden behandeld? Hoezo?

15. Als ouder tussen de ouders op school, denk je dat je beschouwd werd als iemand die beter of slechter af is dan die andere ouders? Waarom precies? Welke ouders waren er het best aan toe *(beroep, gezinssamenstelling, vrije tijd...)*? Waarom zij? Welke relatie had je met hen? Voelden er zich bepaalde ouders beter dan jij? Hoe lieten ze dit blijken? Wat vond je daarvan?

16. Bestond er een hiërarchie onder de leerlingen?

Indien ja: Door wat werd die ingegeven? (De slimste, snuggerste, mooiste, rijkste, sterkste, moedigste,...) Waren er in de klas bevoorrechte leerlingen? Door wat werd dit bepaald?

17. In welke mate waren jullie thuis bezig met de studiekeuze voor het eerste middelbaar? En met de schoolkeuze?

Indien ja: Door wat werd deze studie- en schoolkeuze beïnvloed?

17.a. In welke mate was de school bezig met de studiekeuzebegeleiding?

18. Zijn er zaken waarover u dacht te zullen praten die in deze vragenlijst niet aan bod zijn gekomen?

B. TERUGBLIKKEND

1. Wat vond je het belangrijkste dat je je kinderen wilde meegeven in de opvoeding? Hoe gaf je daar concreet vorm aan? Hoe was dit aanwezig in de schoolse ondersteuning van thuis uit?

2. Hoe verliep het je kind op de lagere school? Voelde het kind zich goed op school (vrienden – prestaties – combineren met vrije tijd)? Welke aspiraties koesterde je voor je kind? Hoe betrokken was je bij zijn/haar schools leven?

3. Denk je dat jouw opvattingen en attitudes tav je kinderen verschillen van die van je kind die nu zelf moeder/vader is? Waar precies? Hoe aanwezig ben je in het schoolse leven van je kleinkind?

4. Zijn ouders vandaag meer of minder aanwezig in het schoolse leven van hun kind, denk je? Waarom denk je? Wat is er veranderd? Waar ligt er meer/minder klemtoon op? Zie je nog verschilpunten (bijvoorbeeld relatie ouders – directeur/leerkracht/andere ouders...)

-Op welke vlakken zie je veranderingen?

-Waaraan ligt dit denk je?

-Vind je dit een goede evolutie?

-Waarom?

Dank je!

.1.4 Transcripties, opnames & logboek

Zie de CD-rom achteraan de thesis.

.1.5 West-Vloams voe behinners

Om enerzijds de verstaanbaarheid te optimaliseren en anderzijds de woorden te gebruiken die de mensen zelf hanteerden, zijn in de interviews heel wat West-Vlaamse woorden fonetisch blijven staan. Hieronder volgt een oplijsting van de meeste van die woorden. Aan een verklarende lijst van zinsconstructies heb ik me niet gewaagd, hoewel ongetwijfeld ook daar kronkelingen zijn gemaakt die voor niet West-Vlamingen moeilijk begrijpbaar zijn.

-/-

A bé toet, hé	-	Maar nee, alhoewel, toch...
Achter urten	-	Naar luisteren
Achternoar	-	Nadien
Achternoene	-	Namiddag
Algeliek	-	Toch/Eender
Allez	-	Het gefavoriseerde stopwoordje...
Alsan/assan	-	Altijd
Ambetant	-	Lastig
Ambeteren	-	Lasti vallen
Ambras	-	Ruzie
Awel	-	Wel
Bé ja	-	Jazeker
Bijkans/Biekans	-	Bijna
Bi(n)st	-	Tijdens/Gedurende
Blaren	-	Bladen
Broekvagerij	-	Er je voeten aan vegen
Chance	-	Geluk
Chapeau	-	Hoedje af!
Crèmekarre	-	IJskar
Da me wiender lik	-	Dat wij precies
Da ’t voe ’t gemak was	-	Het was voor ons gemak
Dien	-	Die persoon
Dikkels	-	Dikwijls
Dit of dat of ’t huntern	-	Enzovoort (maar op een ergerlijke toon)
Docteur	-	Dokter
(Door)torten	-	(Door)stappen
Droef	-	Stout
Een efforke	-	Een inspanning

Een endeke - Een eind
Een klapke doen - Iemand persoonlijk spreken
Een twa/Etwa - Iets
Een twien - Iemand
Foefkes - Smoesjes
Fourchette - Vork
Fraai(e) - Voorbeeldig(e)/braaf
Ge waart - Je was
Ge ziet/Ge zijt - Je bent
Geliek/Gelik - Gelijkend op/als
Gèrn - Graag
Geskiedenise - Geschiedenis
Gezeid - Gezegd
Gieder - Jullie
Goeste - Zin
Ievers - Ergens
In den tiede/ In der tied - In de tijd
Jeunen - Amuseren
Joat/Joas/Joaj - Ja (onbepaald/vrouwelijk/mannelijk)
Joam - Ja, we...
Joengers - Kinderen
Jongers - Kinderen
Just(e) - Juist
Komiekig - Grappig
Kozens - Neven
Kiektigen - Keken
Kienders - Kinderen
Klakke ernaar smijten - Er met de pet naar gooien
Kleinjo(e)ngers - Kleinkinderen
Kleinki(e)nders - Kleinkinderen
Lik - Als
Menagen - Gezinnen
Messe - Mis
Mienen - Van mij/Mijn
Mo van de joare - Maar dit jaar
Moosen en brielen - Kinderen die onbezonnen spelen, ook al komen daar veel vlekken enzomeer bij kijken
Ne - Een
Ne hele cirque - Veel tierlantijntjes
Nevest - Naast
Nieverst - Nergens
Nint - Nee
Nink - Nee, ik niet

’s Noens	-	‘s Namiddags
Noste joare	-	Volgend jaar
Nunne	-	Non
Oedde	-	Leeftijd
Oekske	-	Hoekje
Of te woare	-	Of het moet zijn dat
Ollemolle	-	Allemaal
Paster	-	Pastoor
Peinzen	-	Denken
Peirden	-	Paarden
Pertans/Pertangk	-	Nochtans
Potezwart	-	Pekzwart
de Rangk	-	Een rij leerlingen onder begeleiding van de juf/meester om van huis naar school en terug te gaan
Rappeleren	-	Herinneren
Reclameren	-	Berispen
Régime(n)	-	Dieet/Diëten
Roeren	-	Bewegen
Rooie nota	-	Rode nota
Ruttelen	-	Verbaal weerwerk bieden
Schrèmend	-	Huilend
Sebiet	-	Zodadelijk/direct
Seffes	-	Straks
Skole/Schole	-	School
Specialigheden	-	Bijzonderheden
Stiefgoed	-	Zeer goed
Stik of viere	-	Een viertal
Stoefen	-	Pochen
Stroate	-	Straat
Surtout	-	Vooral
Te loate	-	Te laat
Té woar hé	-	Het is waar hé?
Ten elfst’n	-	Halfweg
Thope	-	Samen
Tjolen	-	Meenemen/rondhangen op straat
Ton	-	Dan
Twa ton al mé ne ké	-	(Het was dan) Plots
Ulder	-	Hun
Ulletriek	-	Elektriciteit
Under	-	Van hen/hun
Up de boane	-	Op de baan (truckers/voyageurs)
Ur	-	Haar
Vaneigens	-	Vanzelfsprekend/Natuurlijk

Verzekers	-	Waarschijnlijk
Voe	-	Voor
Vrée	-	Enorm, sterk, zeer
Wère/Were	-	Terug/Alweer
Wèrekeren	-	Terugkeren
Wi	-	Hoor
Wieder	-	Wij
Wien	-	Wie
Wuk	-	Wat (in een vraag)
Zieder	-	Zij
Ziet	-	Bent
Zukke	-	Zulk een