



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Ella Martens

Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

Inzetten op een rijke ouder-kind-interactie: Hoe ervaren laagopgeleide moeders het project 'Welkom in de Klas'?

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master (talen)

Promotor: Assistent-professor Jill Surmont

Academiejaar: 2022-2023

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "titel", zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

03/06/2023

Ella Martens.

A handwritten signature in black ink, consisting of a long, sweeping curve that loops back to cross itself, forming a stylized, abstract shape.

Abstract

In het Vlaamse onderwijssysteem is er een bovengemiddelde impact van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen op schoolprestaties tegenover andere OESO-landen. De basis voor deze ongelijkheid kan al op jonge leeftijd gevonden worden. Onderzoek wijst uit dat het onder andere van belang is om meer in te zetten op de relatie tussen school en ouder. Vanuit dit perspectief focust dit onderzoek zich op de ervaringen van laagopgeleide moeders van het project *Welkom in de Klas* (WIK), waarbij ouder-kind-interactie op school wordt gestimuleerd en ook de relatie tussen ouder en school wordt versterkt. Enerzijds heb ik kwantitatieve enquêtes afgenomen bij ouders die deelnemen aan WIK en anderzijds heb ik kwalitatieve interviews afgenomen met laagopgeleide moeders die wekelijks aan WIK deelnemen. De resultaten suggereren dat de deelnemers positieve ervaringen aan WIK overhouden, vooral op het vlak van de interactie tussen ouder-leerkracht, duur en frequentie van de activiteit, inzicht in wat hun kinderen leren op school, en kennis over spelletjes en activiteiten die gespeeld kunnen worden met hun kinderen. Een belangrijke drempel voor WIK is dat de instructie soms onvoldoende begrepen wordt, vooral door moeders die kortgeschoold zijn. Concluderend kan gesteld worden dat WIK een goed startpunt is om ouderbetrokkenheid op school te bevorderen, maar dat de school een belangrijke rol speelt in het integreren van een visie rond het project en ouderbetrokkenheid in haar structuur en beleid.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Literatuurstudie	6
1.1 Taalontwikkeling	7
1.2 Meertaligheid	9
1.3 Ouderbetrokkenheid	9
1.3.1 Thuis in Taal	11
1.3.2 Welkom in de Klas	12
2 Onderzoeksvraag	14
3 Methodologie	15
3.1. Evaluatie van WIK via enquêtes	16
3.1.1 Deelnemers	16
3.1.2 Manier van afname	16
3.2 Evaluatie van WIK via interviews	16
3.2.1 Deelnemers	16
3.2.2 Manier van afname	17
4 Resultaten	18
4.1 Haalbaarheid van WIK	18
4.1.1 Praktisch en organisatorisch	18
4.1.2 Begrip van de activiteit	18
4.2 Relatie met de school	19
4.3 Interactie ouder-kind	20
4.4 Empowerment van ouders in hun rol als ouder	23
4.4.1 Inzicht in de werking van de kleuterschool	23
4.4.2 Ontdekken van spelletjes en activiteiten	23
4.4.3 Nieuwe inzichten in zichzelf en in het eigen kind	25
5 Discussie en conclusie	27
5.1 Het herhaaldelijke karakter van WIK	27
5.2 De instructie	27
5.3 WIK als opstap naar ouderbetrokkenheid	28
5.4 Interactie tussen ouder en kind	29
5.5 Verworven inzichten en kennis bij de deelnemers	30
5.7 Conclusie	31
Literatuurlijst	32
Bijlage 1: Enquête	34
Bijlage 2: Vragen semi-gestructureerd interview	37

Inleiding

Het Vlaamse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door een bovengemiddelde impact van de sociaal-economische achtergrond van haar leerlingen op hun schoolprestaties tegenover andere OESO-landen. De PISA-studies (Programme for International Student Assessment) beamen dit sinds jaren, maar ook de cijfers over schooluitval, ongelijke kansen van etnische minderheden, doorverwijzingen naar buitengewoon onderwijs, of de doorstroom van leerlingen met een lage SES naar het hoger onderwijs, maken duidelijk dat ons onderwijssysteem nog lang niet als een sociaal-economische hefboom fungeert (De Boyser 2008).

De basis voor deze ongelijke schoolprestaties wordt reeds op zeer jonge leeftijd gelegd. Kinderen die opgroeien in gezinnen met een lage SES worden vanaf hun eerste levensmaanden al minder uitgedaagd en deze verschillen groeien gaandeweg alleen maar (Van der Pluijm 2020). Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat gerichte initiatieven positieve effecten hebben en dat vroegtijdige ondersteuning de achterstand wel degelijk kan indijken (De Boyser 2008).

In deze masterscriptie ga ik dieper in op het project *Welkom in de Klas* (Kortweg WIK), geïnitieerd door Centrum voor Basiseducatie Ligo Brusselleer. WIK is een project waarbij ouders wekelijks worden uitgenodigd in de klas van hun kind om gedurende 15 tot 20 minuten samen een spelletje te spelen in hun moedertaal. WIK zet in op enerzijds het stimuleren van een rijke interactie in de moedertaal tussen ouder en kind en anderzijds op het verkleinen van de afstand tussen ouder en school, met name de kleuterschool. Ik ga na hoe laagopgeleide moeders dit project ervaren. Het opleidingsniveau van de moeder is namelijk één van de drie SES-leerlingkenmerken die bepaald werden door het Gelijke Onderwijskansenbeleid van het Vlaamse onderwijs. Mijn onderzoek bestaat uit enerzijds een kwantitatieve enquête bij ouders die deelnemen aan WIK en die peilt naar de ervaringen van dit project en anderzijds uit kwalitatieve interviews met laagopgeleide moeders die wekelijks aan WIK deelnemen.

1 Literatuurstudie

Kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (SES) hebben in ons onderwijssysteem al snel een grotere kans om lagere resultaten te behalen dan leeftijdsgenoten met een hogere SES (Groenez et al, 2003; Borghans et al. 2018). Deze verschillen zijn al merkbaar bij de start van de schoolloopbaan, maar ze ontstaan reeds veel vroeger; al in de taalontwikkeling van jonge kinderen zien we verschillen naargelang de sociaal-economische status van de gezinnen. Zowel op het vlak van taalverwerking, taalbegrip en taalproductie zijn de verschillen al na één jaar merkbaar (Hoff 2013). In wat volgt ga ik dieper in op mogelijke oorzaken voor deze verschillen.

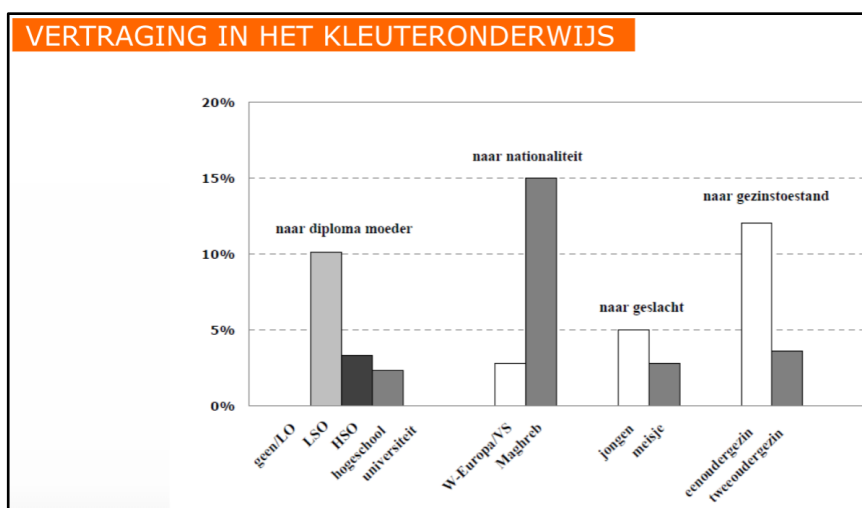
In het GOK-beleid (gelijke onderwijskansenbeleid) van het Vlaams onderwijs worden enkele leerlingkenmerken in acht genomen die wijzen op een lage sociaal-economische status. Sinds 2012 geldt voor het basisonderwijs dat een leerling een GOK-leerling is wanneer hij of zij aantikt voor een van de drie onderscheiden SES-indicatoren. Vlaamse scholen krijgen vervolgens een extra pakket lestijden en extra werkingsmiddelen per leerling die aan één van onderstaande indicatoren voldoet (Tierens et al., 2020):

- Het opleidingsniveau van de moeder: *“Een leerling scoort op de indicator “opleidingsniveau van de moeder” als de moeder niet in het bezit is van een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO, BSO, A2, B2, HSTL of een diploma van de 4e graad BSO)”¹;*
- Het krijgen van een schooltoelage of schooltoeslag;
- De taal die de leerling in het gezin spreekt, verschilt van de onderwijstaal.

In dit onderzoek focus ik mij voornamelijk op het opleidingsniveau van de moeder. Uit onderstaande grafiek uit het *Cijferboek Sociale Ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs* (Groenez et al, 2003) blijkt dat deze indicator een belangrijke voorspeller is voor een achterstand in de derde kleuterklas (zie Afbeelding 1). De kans op schoolse vertraging en doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs neemt in de lagere school alleen maar toe. Ook de kans op niet-participatie aan het kleuteronderwijs op 2,5 jaar blijkt aanzienlijk groter wanneer de moeder een lager opleidingsniveau heeft (Groenez et al, 2003).

¹<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>.

Hoe komt het nu dat kinderen van laagopgeleide ouders al bij de start van hun schoolcarrière met een achterstand aan de meet verschijnen? Verklaringen hiervoor zijn onder andere verschillen in cultureel kapitaal, het feit dat één van de ouders vaak niet werkt en dat kinderen dus langer thuis blijven en de taalachterstand die kinderen uit lagere sociale milieus oplopen (Groenez et al, 2003). Op deze taalachterstand ga ik in dit onderzoek dieper in.



Afbeelding 1: Kans op achterstand in de derde kleuterklas, naar diploma moeder, nationaliteit, geslacht en gezinstoestand (%) (Bron: Groenez et al., 2003).

1.1 Taalontwikkeling

De eerste levensjaren zijn van cruciaal belang voor de sociaal-emotionele en de cognitieve ontwikkeling van een kind; de hersenen ontwikkelen zich in deze periode razendsnel en de basis wordt gelegd voor verdere leer- en ontwikkelingsprocessen. Kinderen met een lage SES worden echter vaker blootgesteld aan stressvolle situaties, zoals traumatische gebeurtenissen, beperkte sociale ondersteuning en gebrekkige cognitieve stimulatie, wat een negatief effect kan hebben op de ontwikkeling van de hersenen (De Boyser 2008).

De interactie tussen ouder en kind verloopt anders bij families met een lage SES en dit beïnvloedt de taalontwikkeling van deze kinderen. Baby's en peuters ontdekken de wereld door de talige input die ze krijgen van hun omgeving, i.c. hun ouders. Door onze taal en toonhoogte aan te passen wanneer we met een kind interageren, door veel herhalingen te gebruiken en door het kind *scaffolds* aan te bieden, groeit de sociale interactie tussen ouder en kind en kan het kind stilaan betekenis geven aan concepten (Van der Pluijm, 2020).

Uit onderzoek blijkt dat baby's uit kansarme gezinnen in Vlaanderen “*op de leeftijd van één jaar al een maand achterstand hadden opgelopen in hun ontwikkeling ten opzichte van hun leeftijdsgenootjes; wanneer deze gezinnen ook van een andere etnische herkomst zijn, was dit gemiddeld twee maanden*” (De Boyser 2008, 133).

De rijkheid en verscheidenheid van de thuistaal die ouders aanreiken aan hun kind varieert dus sterk naargelang het opleidingsniveau van de ouders (Van der Pluijm 2020). Reeds uit een onderzoek door Hart en Risley in 1995 bleek dat kinderen van laagopgeleide ouders in hun eerste drie levensjaren per uur gemiddeld maar half zoveel woorden te horen krijgen dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Later volgden nog meerdere onderzoeken naar het verschil in woordenschat bij jonge kinderen die deze conclusies bevestigen. Ook op grammaticaal vlak zijn de verschillen significant (Hoff 2013).

Wat zijn nu mogelijke oorzaken voor deze verschillen? Lager opgeleide ouders praten onder andere minder met hun kinderen. Daarnaast is de manier waarop zij met hun kinderen praten vaak minder stimulerend en uitdagend voor de taalontwikkeling van het kind. Deze ouders gebruiken een minder uitgebreide woordenschat, maken minder gebruik van complexe syntactische structuren en wisselen deze structuren minder vaak af in vergelijking met hoger opgeleide ouders. Ouder-kind-interacties van laagopgeleide ouders zouden daarenboven vaker tot doel hebben het gedrag van het kind te sturen en minder vaak staan het gesprek en de uitwisseling an sich centraal (Hoff 2013).

Een ander significant verschil heeft te maken met gedecontextualiseerd taalgebruik: hoogopgeleide ouders lokken sneller gesprekken uit, los van de zichtbare werkelijkheid en het hier en nu. Dit doen ze door open vragen te stellen tijdens het voorlezen of kinderen uit te dagen met vragen bij het vertellen van verhalen (Curenton et al., 2006). Dit gedecontextualiseerd taalgebruik is belangrijk voor de talige ontwikkeling van het kind en voor latere narratieve vaardigheden zoals begrijpend lezen (Van der Pluijm 2020). Gedecontextualiseerd taalgebruik legt daarenboven de basis voor de *higher order thinking skills*, onontbeerlijk voor een succesvolle schoolcarrière (Curenton et al, 2006). Laagopgeleide ouders stimuleren in hun interactie volgens onderzoek minder gedecontextualiseerd taalgebruik, wat kan leiden tot een taalachterstand op jonge leeftijd. Deze verschillen in interactie hebben onder meer te maken met het gebrek aan eigen ervaringen en voorbeelden van andere manieren van interactie in de omgeving (Van der Pluijm 2020).

1.2 Meertaligheid

Dit onderzoek vindt plaats in Brusselse Nederlandstalige basisscholen, waar naast de socio-economische status van de ouders ook de meertalige context van de grote meerderheid van de gezinnen in acht genomen moet worden. Kinderen op deze basisscholen komen vaak pas met het Nederlands (L2) in contact bij de start in de onthaalklas, op de leeftijd van 2,5 jaar. Dat meertaligheid doorgaans positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling van kinderen staat ondertussen buiten kijf. De gecombineerde woordenschat van de eerste en de tweede taal is bij tweetalige kinderen vaak uitgebreider dan bij eentalige kinderen en ook het metalinguïstisch bewustzijn ontwikkelt zich sneller. Bovendien vergemakkelijkt de kennisbasis van L1 het aanleren van een tweede taal (Scheele et al., 2009).

Toch dienen we voorzichtig te zijn wanneer we het hebben over de tweedetaalverwerving bij kinderen uit gezinnen met een lage SES. Hoewel hier weinig onderzoek naar werd gedaan, zijn er indicaties dat jonge tweetalige kinderen van wie de ouders laagopgeleid zijn vaker een taalachterstand hebben in zowel L1 als L2. Ook hun schoolprestaties liggen dan consequent lager (Scheele et al., 2009). Een mogelijke verklaring voor deze taalachterstand is dat kinderen met een lagere SES taalinput van lagere kwaliteit ontvangen in zowel L1 als L2. In deze gezinnen is men vaak minder met lees- en schrijfactiviteiten bezig (zoals voorlezen), kijken kinderen vaker naar amusementstelevsie (en niet naar educatieve programma's) en krijgen de kinderen minder taalinput in het algemeen (Scheele et al., 2009). Het lijkt er dus op dat de taalverwerving van kinderen in een meertalige context sterk afhankelijk is van de sociaal-economische status van het gezin. Vandaar dat dit onderzoek zich richt op de ervaringen van laagopgeleide moeders. De meertaligheid komt wel aan bod, maar is niet de hoofdfocus van dit onderzoek.

1.3 Ouderbetrokkenheid

Hoe kunnen we het tij keren en kinderen gelijke kansen geven aan de start van hun schoolcarrière? Al snel wordt ouderbetrokkenheid als antwoord aangereikt. Inzetten op ouderbetrokkenheid blijkt efficiënter dan bijvoorbeeld gerichte training van vaardigheden bij kinderen, omdat de effecten hiervan niet zouden doorwerken op langere termijn (Borghans et al., 2018). Door een verhoogde ouderbetrokkenheid daarentegen, staan kinderen positiever

tegenover school en verandert hun attitude op de langere termijn en daarmee ook hun schoolprestaties, waaronder hun taalvaardigheid (Dearing et al., 2004).

Ouderbetrokkenheid wordt in de literatuur op verschillende manieren geïnterpreteerd. Dearing et al. (2004: 446) definiëren ouderbetrokkenheid als “*participatie aan schoolactiviteiten en communicatie met het schoolpersoneel (bijvoorbeeld via vrijwilligerswerk in de klas) en toezicht op en hulp bij schoolgerelateerde activiteiten thuis (bijvoorbeeld hulp bij huiswerk),*” maar volgens hen omvat ouderbetrokkenheid ook “*schoolgerelateerde communicatie met andere gezinnen alsook de onderwijsverwachtingen van de ouders voor hun kinderen*” (Dearing et al., 2004).²

Hoge ouderbetrokkenheid verhoogt volgens onderzoek aanzienlijk de kansen op succes op vlak van geletterdheid bij kinderen met een lagere SES. Uit een longitudinaal onderzoek van Dearing et al. (2004) blijkt dat bij kinderen met een laagopgeleide moeder de houding tegenover school in enorme mate positief evolueert wanneer wordt ingezet op de ouderbetrokkenheid van deze moeders. Zij maten deze attitudes van kinderen vanaf de kleuterklas tot de leeftijd van 10-11 jaar en zagen vooral binnen deze groep kinderen (kinderen met een laagopgeleide moeder) een significante stijging. Niet alleen de houding veranderde positief, ook de lees- en schrijfvaardigheid van deze leerlingen nam toe (Dearing et al., 2004)

Het is dus zaak laagopgeleide ouders zo vroeg mogelijk te betrekken bij de schoolcarrière van hun kind. Ook in de voorschoolse fase is het belangrijk ouders te sensibiliseren over de taalontwikkeling van hun kind, zeker in een meertalige context zoals in Brussel. Ouderbetrokkenheid blijft echter geen gemakkelijke opgave, zeker in een schoolse context. Veel laagopgeleide of anders opgeleide ouders hebben namelijk een laag geloof in eigen kunnen als het gaat om de eigen geletterdheid en de capaciteit om hun kind te ondersteunen. Negatieve en teleurstellende ervaringen tijdens de eigen schoolcarrière liggen hier vaak aan ten grondslag. Daardoor gaan deze ouders ook minder vaak verhalen voorlezen aan hun kinderen, in gesprek gaan over school of helpen met huiswerk, ook allemaal vormen van ouderbetrokkenheid (Van der Pluijm 2020).

Het probleem bij het uitwerken van programma's of een beleid voor ouderbetrokkenheid is dat echter vaak wordt uitgegaan van het principe ‘one size fits all’,

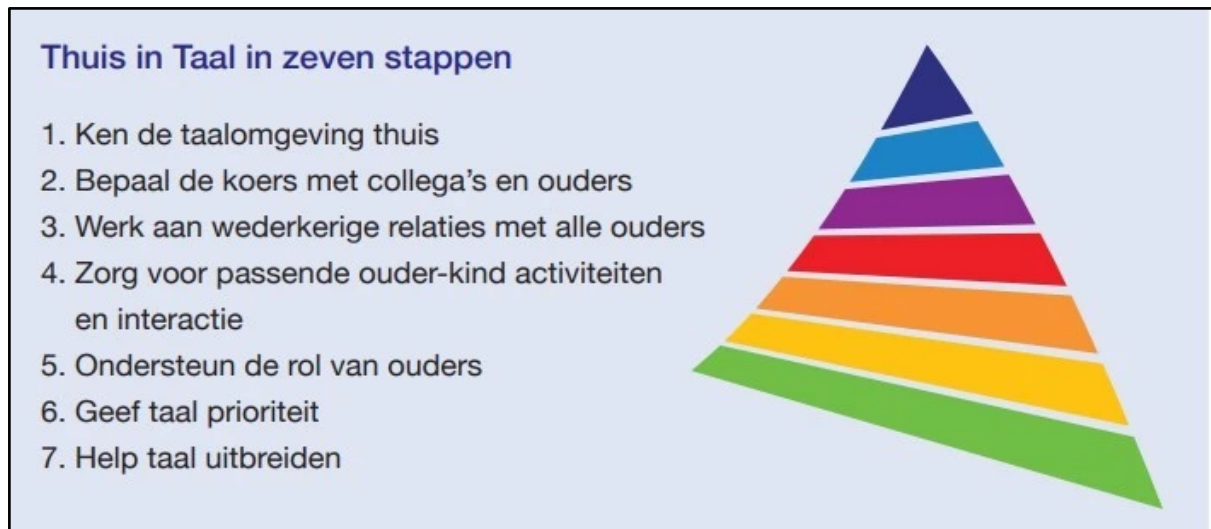
² “*Family educational involvement has been operationally defined by researchers in a number of ways including participation in school functions and communication with school personnel (e.g., via classroom volunteering); supervision of and assistance with school-related home activities (e.g., help with homework); education-related communication with other families and community members; and families’ educational expectations for their children*”.

waardoor te weinig op maat wordt gewerkt en laaggeletterde ouders uit de boot vallen. Bij interventies die focussen op samen lezen, gebruikten hoogopgeleide ouders bijvoorbeeld andere strategieën dan laagopgeleide ouders: zij gingen meer open vragen stellen, sloten vaker aan bij de leefwereld van de kinderen en lokten meer taal uit bij hun kind dan laagopgeleide ouders. En het zijn net deze strategieën die de activiteit succesvol maken. Bij kinderen van laagopgeleide ouders zag men daarentegen geen of weinig gunstige effecten op de taalontwikkeling. Het is dus belangrijk om stil te staan bij de keuze van activiteiten en strategieën wanneer men een ouder-kind-activiteit initieert (Van der Pluijm 2020).

1.3.1 Thuis in Taal

De aanpak *Thuis in Taal* die in Rotterdam werd uitgewerkt kan mogelijk antwoord geven op de vraag welke activiteiten en strategieën moeten worden ingezet om een ouder-kind-activiteit succesvol te maken voor gezinnen met een lage SES op vlak van taalontwikkeling. De aanpak van *Thuis in Taal* bestaat uit zeven stappen die leerkrachten en pedagogisch medewerkers op hun school kunnen gebruiken om te werken aan taalverwerving van jonge kinderen. Uit *Thuis in Taal* blijkt dat voornamelijk programma's die inzetten op samen praten en samen spelen het meest effectief zijn voor de taalontwikkeling van kinderen van laagopgeleide ouders. Een voorwaarde hierbij is dat de gesprekken aansluiten bij de leefwereld van de ouders en dat geprinte media zo weinig mogelijk gebruikt worden (Van der Pluijm 2020).

Ook blijken leerkrachten te weinig voorbereid op het samenwerken met ouders met een lage sociaal-economische status, terwijl de relatie tussen school en ouder net cruciaal is voor de ouderbetrokkenheid of voor het slagen van ouder-kind-activiteiten. Vandaar dat de drie eerste stappen van de aanpak *Thuis in Taal* inzetten op de relatie tussen de school en haar ouders en de visie van de school inzake ouderbeleid (zie Afbeelding 2). Daarna wordt pas overgegaan op het uitwerken van wekelijkse ouder-kindactiviteiten (Stap 4). Ook stap 5, het ondersteunen van de rol van de ouder, is een meerwaarde voor de laaggeletterde ouder. De bedoeling hierbij is dat, zowel via *modelling* (voordoen) als via gesprekken, laaggeletterde ouders getoond en geïnformeerd worden hoe zij sterker kunnen worden in het bijdragen aan de taalontwikkeling van hun kind. Door goede ervaringen op te doen tijdens de wekelijkse activiteiten worden ouders zelfverzekerder in deze rol. Pas daarna kan effectief ingezet worden op het aspect taal, door ouders te informeren over het belang van rijke taal en door hen handvatten te geven hoe ze die taal kunnen uitbreiden (Van der Pluijm 2020).



Afbeelding 2: de zeven stappen van de methode 'Thuis in Taal' (Bron: Van der Pluijm 2020).

1.3.2 Welkom in de Klas

Ligo Brusselleer, Centrum voor Basiseducatie Brussel, organiseert sinds 2018 *Welkom in de Klas* (kortweg WIK) in verschillende Brusselse basisscholen. WIK is gebaseerd op *Thuis in Taal* in Rotterdam. Brusselleer werkte daarvoor al op Brusselse basisscholen, maar zette enkel in op het vergroten van de zelfredzaamheid van de ouders via oudergroepen, waarbij het aanleren van de Nederlandse taal gecombineerd werd met opvoedingsondersteunende lessen. In 2018 werd naast deze oudermomenten op enkele pilotscholen geëxperimenteerd met wekelijkse ouder-kindactiviteiten, genaamd *Welkom in de Klas*.

Bij WIK worden ouders uitgenodigd om wekelijks een korte activiteit mee te doen in de kleuterklas van hun kind, één-op-één met hun kindje en in hun moedertaal. Dit moment duurt ongeveer 15 tot 20 minuten, de activiteit is voor alle ouders en kinderen identiek en de bedoeling is om zo veel mogelijk mondelinge interactie uit te lokken met de activiteit. Een lesgever van Brusselleer bereidt samen met de klasleerkracht de WIK-activiteit voor. Door de kennis van beide leerkrachten te bundelen, wordt er zowel op maat van het kind als van de ouder gewerkt. Uiteraard lag WIK stil tijdens de corona-crisis en is het pas sinds schooljaar 2021-2022 dat het project geleidelijk aan opnieuw kon worden opgestart. Ondertussen gaat WIK door op 22 scholen. De intensiteit (in hoeveel klassen en hoe vaak) hangt af van school tot school, afspraken hierover worden in samenspraak met de basisschool gemaakt.

Het grote verschil met de aanpak van *Thuis in Taal* is dat WIK onmiddellijk start bij stap vier van de *Thuis-in-taal*-methode, 'zorg voor passende ouder-kind activiteiten en interactie'. Er wordt uiteraard wel samengewerkt met het schoolteam en de betrokken klasleerkracht, maar het is niet zo dat het hele schoolteam gevormd en gecoacht wordt. Alle

ouders van de school worden echter wel uitgenodigd voor de oudergroepen die Ligo Brusselleer organiseert en die ook tot doel hebben de drempel tot de school te verlagen. Echter, er is geen garantie voor overlap tussen de ouders uit de oudergroep en de ouders die deelnemen aan WIK. Vandaar dat ook stap 5 ‘ondersteun de rol van ouders’, zeker niet gegarandeerd wordt bij het project Welkom in de Klas. Belangrijk is dus om als school na te gaan hoe je aan deze stap kan werken.

2 Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in hoe laagopgeleide moeders *Welkom in de Klas* (WIK) ervaren. Onderzoek naar ouderbetrokkenheid alsook de zeven stappen voor *Thuis in Taal* tonen aan dat de relatie tussen school en ouder enorm belangrijk is om ouderbetrokkenheid te stimuleren. Zeker voor laaggeletterde ouders blijkt dit, zoals hierboven vermeld, niet vanzelfsprekend. Omdat aan WIK geen visiebepaling van de school voorafgaat, hangt de toepassing van de methode dus sterk af van school tot school. Toch bereiken de meeste scholen via WIK een groot deel van de ouders, gemiddeld nemen 50 tot 70 procent van de ouders deel aan WIK. Deze activiteit is dus voor vele ouders laagdrempelig genoeg om te participeren. Ik wil dan ook graag onderzoeken hoe ouders deze activiteit ervaren en of WIK de kloof tussen ouder en school verkleint.

Daarnaast pols ik ook naar de interactie tussen ouder en kind tijdens WIK, vanuit de ervaring van de ouder. Hoe ervaren ouders de activiteit? Wordt er veel gepraat in de moedertaal? Is WIK een aanleiding om ook na school een gesprek aan te gaan? Voelen ouders zich sterker in hun rol als ouder doordat zij een inkijk krijgen in de werking van de kleuterschool?

Hoofdvraag:

Hoe ervaren laagopgeleide moeders “Welkom in de Klas”?

Deelvragen:

Is WIK haalbaar voor de ouders? Begrijpen de ouders de instructie van de leerkracht en de activiteit?

Is het contact met de klasleerkracht veranderd sinds WIK? Is de drempel om de school binnen te stappen verlaagd?

Heeft WIK een invloed op de relatie tussen moeder en kind? Wordt er door WIK meer interactie gestimuleerd tijdens de activiteit? Worden de activiteiten thuis herhaald/besproken?

3 Methodologie

Er werd een selectie van scholen gemaakt op basis van de publicaties van Onderwijs Vlaanderen. Vijf scholen, waarvan het percentage leerlingen die aantikken voor het SES-kenmerk *opleidingsniveau moeder* hoger is dan 60 procent en twee scholen waarvan dat percentage tussen de 40 en de 60 procent ligt, werden gekozen.³ In onderstaande tabel heb ik de scholen anoniem gemaakt om privacyredenen (zie Afbeelding 3).

Gemeente	Naam instelling	Aantal Iln	Indicator "opleiding moeder"	Percentage laagopgeleide moeder
Laken	school 1	299	193	64,55%
Schaarbeek	school 2	255	169	66,27%
Molenbeek	school 3	375	243	64,80%
Molenbeek	school 4	186	109	58,60%
Ukkel	school 5	200	135	67,50%
Schaarbeek	school 6	175	74	42,29%
Molenbeek	school 7	184	79	42,93%

Afbeelding 3: (Leerlingenkenmerken, Onderwijs Vlaanderen, schooljaar 2020-2021.)⁴

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de ervaring van de ouders, werden er twee manieren van dataverzameling gebruikt. 130 ouders werden bevraagd via een korte enquête (kwantitatief) en interviews of groepsinterviews vonden plaats met een negen laagopgeleide moeders die deelnemen aan WIK en hun ervaringen wilden delen (kwalitatief).

³ De laatste publicatie heeft als teldatum 1 februari 2021. De huidige situatie kan dus verschillen.

⁴https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2021-2022_bao.pdf.

3.1. Evaluatie van WIK via enquêtes

3.1.1 Deelnemers

De enquête werd afgenomen bij de ouders van de zeven bovengenoemde scholen in Laken, Molenbeek en Ukkel. In totaal vulden 130 ouders de enquête in. Het aantal ouders per school varieert naargelang het aantal kleuterklassen waar WIK is geïmplementeerd.

3.1.2 Manier van afname

Ouders werden na de activiteit in de klas uitgenodigd om kort tien vragen te beantwoorden. De deelnemers kregen een blad met 10 antwoordmogelijkheden met telkens drie smileys als antwoordmogelijkheden. De vragen werden mondeling gesteld. Deze methodiek, waarbij geen geschreven taal aan bod komt, werd gekozen omdat ouders mogelijk anders gealfabetiseerd of laaggeletterd zijn en een papieren enquête met veel tekst hen zou kunnen afschrikken om deel te nemen.

Alle ouders werden uitgenodigd (zowel mannen, als vrouwen, ongeacht opleidingsniveau), omdat deze informatie voor de scholen interessant is bij de algemene evaluatie van het project. Er werd niet naar het opleidingsniveau gevraagd omdat het achterhalen van iemands scholingsniveau niet eenvoudig was, vooral niet binnen de korte tijdsperiode die er was om de enquête uit te voeren. De vragen werden in het Nederlands, Engels en Frans gesteld. De vragenlijst is te vinden in Bijlage 1. Indien ouders hun antwoord schriftelijk of mondeling wilden verduidelijken, werd deze optie geboden.

3.2 Evaluatie van WIK via interviews

3.2.1 Deelnemers

Voor de diepte-interviews sprak ik met negen ouders op drie scholen. Alle deelnemers zijn laagopgeleide moeders die regelmatig meedoen met WIK. Via de lesgevers bij Brusselleer werden er specifiek laagopgeleide moeders aangesproken.

3.2.2 Manier van afname

Er werden twee interviews en twee groepsinterviews afgenomen. De keuze om twee keer een groepsinterview af te nemen, gebeurde vanuit praktische overwegingen, omdat anders de ouders te lang moesten wachten om aan de beurt te komen. In Molenbeek kenden de drie ouders van het groepsinterview elkaar goed omdat zij naar de oudergroep van Ligo Brusselleer komen. Een van de ouders vertaalde bovendien vanuit Rif naar het Frans indien nodig.

Op de school in Ukkel namen uiteindelijk acht ouders deel aan het groeps gesprek, waarvan slechts vier ouders laagopgeleid waren. Alhoewel er met de school was afgesproken om enkel laagopgeleide ouders te laten deelnemen, verliep de ochtend chaotischer dan gepland, en namen er ook vier hoger opgeleide ouders deel. De analyse concentreert zich echter louter op wat de lager opgeleide ouders vertelden. Uiteraard is er een vorm van ruis aanwezig waar tijdens de analyse en discussie rekening mee wordt gehouden.

De interviews vonden plaats in het Nederlands en in het Frans of een mix van beide talen. Zoals gezegd waren er ook twee moeders die bijna geen Frans of Nederlands praatten. Zij namen deel aan de twee groepsinterviews. Een andere ouder trad dan op als tolk. Door het gebruik van een niet-professionele tolk bestaat de kans dat delen van antwoorden verloren gegaan zijn in de vertaling of door de interpretatie van de als tolk optredende persoon. Echter, aangezien de ouders zonder contacttaal vaak juist de minst geletterde moeders zijn, is hun deelname aan WIK en de interviews een absolute meerwaarde. De vragen voor het semi-gestructureerde interview zijn te vinden in Bijlage 2.

4 Resultaten

Voor de bespreking van de analyse worden de vragen opgedeeld in vier grote thema's: haalbaarheid van de activiteiten (organisatorisch en inhoudelijk), contact met de school, de interactie tussen ouder en kind, en groeiende zelfzekerheid als ouder door nieuwe inzichten over hun kind. Per thema worden telkens de kwantitatieve en de kwalitatieve resultaten gepresenteerd en met elkaar in dialoog gebracht.

4.1 Haalbaarheid van WIK

4.1.1 Praktisch en organisatorisch

Is wekelijks 20 minuten een goed ritme voor WIK?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
122	7	1

Uit de interviews blijkt dat de duur en de frequentie van WIK positief wordt ervaren. Zowel voor ouders als voor de kinderen is de wekelijkse herhaling duidelijk en dit zorgt voor structuur. Daarenboven blijkt dat de kinderen enorm uitkijken naar de dag waarop mama of papa mee mogen naar de klas. Een moeder gaf aan dat haar kindje zelfs huilt als zij niet meekomt. De wekelijkse herhaling helpt de kinderen hierbij, de regelmaat helpt hen ook bij het leren van de dagen :

“Par exemple mon cas, ma fille: ah aujourd’hui c’est dinsdag. Ah donc tu vas venir en classe! Ah tu n’oublie pas hein. A la maison, avant de sortir, ah lala elle demande: c’est quel jour aujourd’hui? Je dis, c’est dinsdag, ah tu n’oublies pas de venir hein”

[Najat, mama van een kindje in een derde kleuterklas.](#)

4.1.2 Begrip van de activiteit

120 ouders geven aan de activiteit te begrijpen na de instructie. Slechts 8 ouders antwoordden met een gele smiley en één ouder met een rode (één antwoord was ongeldig). Wanneer de ouders binnenkomen in de klas, geeft de klasjuf of de Brusselleer-medewerker (verschillend van school tot school) de instructie voor de activiteit van de dag.

Tijdens de interviews gaven de meeste mama's echter aan dat ze de instructie niet altijd meteen begrijpen. Nog afgezien van de taal die gebruikt wordt, zijn spelletjes zoals memory, een puzzel of activiteiten zoals 'knip en plak in de juiste volgorde', niet voor iedereen even vanzelfsprekend. Zeker wanneer ouders zelf kortgeschoold zijn, of nooit school hebben gelopen, kan de instructie soms als onvoldoende ervaren worden.

Toch houdt dit hen niet tegen om te komen. De moeders vragen extra uitleg of kijken rond en zien wat de andere ouders aan het doen zijn. Ook tijdens de twee groepsinterviews kwam naar voren dat de ouders de instructie niet altijd meteen begrijpen:

“En na de instructie, weet je wat je moet doen of denk je soms van hmmm ...”

Kaltoum; “Ja soms, soms j'ai aucune idée.”

“Ah oui donc de temps en temps, après l'instruction, tu ne sais pas très bien? Et alors tu demandes ou...”

Rachida: “Oui, parfois on ne comprend pas, mais le moment même on arrive à le comprendre.”

“Vous voyez les autres et...?”

Rachida: “Oui, voilà.”

Kaltoum en Rachida, beide moeders met een kindje in de tweede kleuterklas.

Ouders behelpen zichzelf door extra uitleg te vragen of rond te kijken bij andere ouders. Soms zijn het ook de kinderen die de activiteit begrijpen of kennen uit de klas en uitleggen aan hun ouders.

4.2 Relatie met de school

Eén van de drie thema's die in de interviews en in de enquête werd bevraagd, is de relatie tussen de ouder en de school. Uit de enquêtes kwamen volgende resultaten naar voren:

Voel je je meer welkom in de klas?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
123	7	0

Is de afstand tot de juf kleiner geworden dankzij WIK?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
106	23	0

(1 antwoord was ongeldig)

Ook tijdens de interviews gaven alle moeders aan dat ze sneller naar de juf durven stappen sinds WIK. Door de juf wekelijks te zien, is de afstand aanzienlijk verkleind. Twee moeders gaven ook duidelijk aan dat ze een verschil merkten in afstand tot de juf, in vergelijking met oudere kinderen (zonder WIK) in het verleden en hun kindje waarmee ze WIK doen.

“Nous aussi en fait, les parents, on voit la juf une fois par semaine, ça fait plaisir en fait, on connaît bien comment elle est, comment elle parle, comment elle présente comme on est là. Ça fait du bien pour nous aussi.”

“Comme ça tu connais la juf?”

“Oui parce que des fois on connaît pas la juf. Par exemple une fois avec mon premier enfant, on dépose l'enfant. Tu ne connais pas la personne qui garde ton enfant en fait.”

Layla, mama van een kindje in de derde kleuterklas

4.3 Interactie ouder-kind

Uit de enquêtes kwamen volgende resultaten naar voren:

Praten jullie in jullie moedertaal tijdens WIK?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
88	31	8

(3 antwoorden waren ongeldig)

Praat je na school met je kind over de activiteit?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
104	25	0

(1 antwoord was ongeldig)

Opvallend is dat slechts 67 % van de ouders de hele tijd in zijn/haar moedertaal praat tijdens de activiteit, hoewel dit de bedoeling is tijdens WIK. Ook uit de diepte-interviews bleek de thuistaal onzekerheid en vragen op te roepen bij de moeders.

Rafika, een van de geïnterviewde moeders, spreekt bijvoorbeeld als moedertaal Arabisch. Haar Nederlands is redelijk goed, maar toch maakt zij nog veel fouten en is haar woordenschat beperkt. In de klas praat zij Nederlands tijdens WIK. Wanneer ik vraag naar de thuissituatie, blijkt haar zoon thuis enkel Nederlands te praten, hoewel de vader geen Nederlands kan en enkel Arabisch en Frans praat. Dit zorgt voor frustraties bij beide ouders.

“En welke taal praat je man met je kind?”

“Hij probeert Arabisch.

En hij (de zoon) wordt boos, “praat niet Arabisch alsjeblieft, ik begrijp je niet.”

Maar hij kan niet he, geen woord he. Arabisch. Hij zegt niks. 1 woord. Neen neen, hij praat, hij vertelt van alles in Nederlands. Ja papa, ja papa, ik weet...

Euh ik zeg; ik begrijp hem helemaal niet. Wat zegt hij?”

“Ik weet hoe het komt... Omdat hij is ook, hij kijkt programma’s in het Nederlands”

“En met broer en zus? Praat hij ook Nederlands?”

“Ja ook. Ja, maar hij begrijpt niet. Hij praat ook Nederlands.

Maar met de papa is echt probleem.”

Maar hij begrijpt wel alles?

“Mijn man zegt: “Waarom?” Hij zegt: “Is een kind, hij moet alles nemen van talen, Arabisch en Frans. Hij wil alleen maar Nederlands. Hij wil geen andere taal nemen.”

“Hij (de zoon) zegt: “Ik hou niet van... ik vind het saai”, zo zegt hij. “Arabisch vind ik saai”.

Rafika, mama van een kindje in de derde kleuterklas

Hoe de taalontwikkeling bij haar zoontje verloopt, weten we niet. Maar toch lijkt de thuistaal-situatie niet wenselijk, aangezien de moedertaal Arabisch hier nauwelijks gesproken wordt. Ook uit twee andere interviews met moeders blijkt een gelijkaardige thuistaal-situatie naar voren te komen. Layla bijvoorbeeld praat Arabisch als moedertaal en praat redelijk goed Frans, maar niet foutloos. Zij volgt Nederlandse les (alfabetisering) bij Ligo Brusselleer, maar haar Nederlands is nog heel beperkt. In de klas praat zij Frans met haar dochter. Maar ook thuis blijkt Frans de dominante taal, hoewel dit niet Layla's moedertaal is:

“Et à la maison, vous parlez toujours Français ou aussi Rif ou Arabe ou...?”

“Par exemple nous d'origine Rif, mais il n'y a personne qui parle Rif. Par exemple, mes enfants ne connaissent pas Rif.”

(...)

“Oui, mais si tu veux parler Rif avec tes enfants...”

“Ils ne savent pas. Par exemple, même les grands, la grande un peu. Des fois je dis quelque chose et elle me dit: parle moi en Français parce que je n'ai pas compris. Et pour moi, ça monte à ma tête et je dois les parler. C'est ça le problème. Je sais qu'on doit parler notre ...”

“Oui, la langue que tu sais t'exprimer le mieux?”

“Oui voila, mais, maintenant avec le Français. C'est ça le problème avec Aya en fait. “

Layla, mama van een kindje in de derde kleuterklas

Moeders gaven in de interviews ook aan dat ze vaak de woorden uit de oefening samen met hun kind willen inoefenen en daarom ook Nederlands praten.

Wel is het zo dat 80% van de ouders na school over WIK praat, WIK lokt dus wel degelijk interactie uit tussen ouder en kind. De moeders die deelnamen aan de diepte-interviews gaven ook allemaal aan dat ze voor of na school praten over WIK en over de activiteiten met hun kind.

4.4 Empowerment van ouders in hun rol als ouder

Dit thema is verdeeld in drie subthema's: 1) inzicht in de werking van de kleuterschool, 2) het ontdekken van spelletjes en activiteiten en 3) nieuwe inzichten in zichzelf en in het eigen kind. Uit de interviews komt namelijk ook enkele keren naar voren dat moeders ook zelf dingen bijleren of een eigen drempel overwinnen. Ook dit is empowerment van de ouders. Het belang van deze inzichten in zichzelf is niet te onderschatten.

4.4.1 Inzicht in de werking van de kleuterschool

Leer je dankzij WIK meer over wat kinderen leren in de kleuterklas?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
105	25	0

Ouders krijgen over het algemeen meer inzicht in wat kinderen leren in de kleuterschool dankzij WIK. Uit de interviews blijkt ook dat de moeders dankzij WIK samen met hun kind leren over de thema's van de klas, de structuur en de organisatie van de kleuterschool, en dat zij vroeger vaak helemaal niet op de hoogte waren van de werking van een kleuterklas.

“En dan de ouders leren ook over het thema?”

“Ja en dan ze weten wat voor kinderen, wat voor thema ze hebben... want voor sommige...”

Zij weten niks, maar nu zij weten wat voor thema in de klas. (..) Ja ik vind het beter dat is zo.”

Rafika, mama van een kindje in de derde kleuterklas

4.4.2 Ontdekken van spelletjes en activiteiten

In de enquête werd niet gevraagd of ouders nieuwe spelletjes hebben ontdekt dankzij WIK. Wel vroeg ik hier of ouders thuis de spelletjes in de klas spelen met hun kindje. Ongeveer 60 procent geeft aan de spelletjes thuis te herhalen.

Speel je thuis soms de spelletjes / activiteiten van WIK?

<i>groene smiley</i>	<i>gele smiley</i>	<i>rode smiley</i>
82	42	4

(twee antwoorden waren ongeldig)

Tijdens de interviews gaven verschillende moeders aan op een of andere manier hun kennis over spelletjes en activiteiten te hebben vergroot. Rafika bijvoorbeeld vertelt dat ze met haar oudere kinderen helemaal niet zo veel speelde als met haar jongste kleuter. Ze geeft aan dat ze vroeger geen idee had welke spelletjes ze moest spelen en dat ze zich enkel focuste op huiswerk. Nu beseft ze dat samen plezier maken en spelen minstens even belangrijk is.

“Heb je nieuwe spelletjes geleerd?”

“Eigenlijk voor mij is alles nieuw. Vroeger ik deed het niet zo. Voor mij dit jaar wel. Ik vind het echt een goed idee, voor iedereen. Voor de ouders, voor de kinderen.”

...

(vroeger met haar oudere kinderen) “Ik zeg: “kom, huiswerk. En nu kan ik meer dingen doen.”

“Meer spelletjes?”

“Met spelletjes. Ja, bijvoorbeeld lezen. Ook is een boek lezen. Wij zijn altijd naar de bibliotheek boeken nemen en hij vindt het leuk. Om te... hij luistert goed en euh hij kent verhalen en dan hij zegt dit is een verhaal dat...; en dat hij vertellen over wat in de boek gebeurt.

Dat is nieuw voor mij. Ik vind het goed.”

“Ja, om ook het plezier...”

“Ja, een beetje tijd voor je kind geven. Niet alleen maar huiswerk, klaar. (...) Nee, ik vind het goed.

Rafika, mama van een kindje in de derde kleuterklas

Ook in beide groepsinterviews geven de mama's aan verschillende spelletjes (onder andere memory, domino en bingo) geleerd te hebben. Zij krijgen de spelletjes soms mee naar huis en spelen ze dan ook thuis vaak nog een keer. Najat, een moeder van een kindje uit de derde kleuterklas, vertelde ook dat ze dankzij WIK ontdekt welke spelletjes haar kind leuk vindt en dat zij soms naar de speltheek gaan om dit soort spelletjes te ontlennen.

4.4.3 Nieuwe inzichten in zichzelf en in het eigen kind

Dit thema kwam niet voor in de enquête, maar kwam vaak tijdens de interviews ter sprake en werd *bottom up* toegevoegd. Bijvoorbeeld tijdens onderstaand groepsgesprek:

“En bij jou? Vind je de activiteit ook leuk of denk je soms van hmm ik weet het niet, ik ben een beetje... timide of ...”

Kaltoum: “Voor mij? Neen, ik vind de activiteiten leuk ja. Ook voor mij interessant.”

Rachida: “Oui j’aime bien aussi et parfois j’apprends des choses que moi je ne savais pas. La dernière fois, on a fait la signalisation, des panneaux de circulation.”

Shadinaze: “ik ook.”

Kaltoum, Rachida en Shadinaze, moeders met een kindje in de tweede kleuterklas.

Rafika ging dankzij WIK voorlezen in de klas van haar kind, in het Nederlands. Ze vertelt dat ze zenuwachtig was. Ze heeft een drempel overwonnen en is uiteindelijk fier op zichzelf:

*Er was een boek, thema lezen, in de klas, we hebben ook gedaan. Ik heb ook gedaan. Mama’s kunnen voor kinderen lezen.
(...)*

In het Nederlands, ah leuk. En hoe voelde je je?

In het begin ik was echt euh;... (lacht) ik heb zo veel stress gekregen, ik begin te trillen.... Euh smm ik begin euh niet te... (...) En daarna ben ik euh, was ik blij. De kinderen hebben mij wel begrepen. De kinderen, ja dat en dat en dat en ik zeg: ah ze hebben mij goed begrepen wat ik lees. Want ik begin ik zeg ah nee, volgens mij gaat niemand mij begrijpen wat ik lees. (...) En ja en dan de kinderen, zij hebben echt mij goed begrepen.

Rafika, mama van een kindje in de derde kleuterklas

Dankzij WIK leerden de moeders ook nieuwe inzichten over hun eigen kindje, zoals het feit dat hun kind al kan knippen. Door dit in de klas te zien, durfden ouders thuis ook een schaar te geven aan hun kind. Ook hoe hun kindje zich gedraagt in de klas is voor enkele ouders fijn om te ontdekken. Wat ook vaak terugkwam tijdens de interviews was de verbazing over de orde en de structuur in de klas en dat hun kindje perfect weet waar de jas en de boekentas moeten en hoe het moet opruimen. Ook de stempel of het symbooltje waarmee kinderen hun eigen werkjes en tekeningen ‘ondertekenen’, was een ontdekking voor een van de moeders.

5 Discussie en conclusie

Zowel uit de enquêtes als uit de interviews blijkt dat ouders WIK over het algemeen als heel positief ervaren. Een eerste en belangrijke kanttekening bij en beperking van dit onderzoek is dat enkel de ouders bereikt werden die de dag van de enquête deelnamen aan WIK. Het aantal ouders wisselt sterk per klas, maar gemiddeld neemt ongeveer 50 tot 70 procent van de ouders deel aan WIK. Scholen geven aan dat het voor werkende ouders soms moeilijk is om naar de klas te komen. Het zou interessant zijn na te gaan wat andere redenen zijn om niet te participeren. Scholen zouden bijvoorbeeld op oudercontacten hiernaar kunnen polsen bij afwezige ouders. Mogelijk ontdekken ze op die manier nog praktische of andere drempels waar ouders op stoten.

5.1 Het herhaaldelijke karakter van WIK

Het wekelijkse, herhaaldelijke karakter van WIK zorgt voor structuur bij ouders en kinderen. Zeker voor laagopgeleide ouders is deze vaste dag een meerwaarde. Laagopgeleide personen hebben vaak meer moeite om afspraken te onthouden en vooruit te plannen. Onderzoek wijst uit dat een persoonlijke aanpak (bijvoorbeeld telefonische herinneringen door de school) een positieve invloed heeft op de aanwezigheid van ouders (Chapman et al., 2022). Maar dit onderzoek toont ook aan dat het belangrijk is dat een activiteit wekelijks op hetzelfde tijdstip plaatsvindt, ouders worden wekelijks aan de schoolpoort uitgenodigd om naar de klas te komen. Ook voor de kinderen blijkt de vaste WIK-dag een dag om naar uit te kijken, de vaste structuur past bovendien goed in het weekritme waar kinderen op oefenen in de kleuterschool. De speciale dag, waarop mama of papa mee naar de klas mag, blijkt voor vele kinderen één van de favoriete dagen in de week.

5.2 De instructie

Over het begrip van de activiteit verschillen de kwantitatieve en de kwalitatieve resultaten. Meer dan negentig procent van de ouders geeft in de enquête aan dat ze de instructie goed begrijpen. Uit de interviews daarentegen gaven de meeste moeders nochtans aan dat ze niet altijd begrijpen wat ze moeten doen. Dit ligt zeker niet alleen aan de taal, maar ook aan de kennis van spelletjes, oefeningen en activiteiten die aangereikt worden. Vele ouders met een

hogere SES kennen deze spelletjes uit hun eigen kindertijd of vanuit hun rol als ouder; voor laagopgeleide ouders is dit vaak geen evidentie, vanwege minder responsieve ouder-kind relaties in hun eigen jeugd en ook door de beperkte middelen die ze tot hun beschikking hebben om het leren van hun kind te stimuleren (Li et al., 2022). Als organisator dien je dus steeds waakzaam te zijn over de moeilijkheid van je ouder-kindactiviteit en over de manier waarop je de instructie geeft. Je dient alle aannames over voorkennis overboord te gooien en de activiteit stap voor stap voor te doen (modelling). Gezien de beperkte tijd van WIK, is het dus ook zaak de activiteiten zo eenvoudig mogelijk te houden.

De discrepantie tussen de kwalitatieve en de kwantitatieve resultaten zou hier mogelijk verklaard kunnen worden doordat vele ouders een sociaal wenselijk antwoord gaven en niet toegaven dat ze de instructie niet goed begrepen.

5.3 WIK als opstap naar ouderbetrokkenheid

Zoals in de literatuurstudie beschreven, verhoogt ouderbetrokkenheid de kansen op succes op school enorm voor kinderen met een lage SES (Dearing et al, 2004). Uit de literatuur blijkt dat laagopgeleide ouders vaak een hoge drempel ervaren richting de school. Aan de basis hiervan liggen verschillende mogelijke oorzaken: ouders voelen zich niet medeverantwoordelijk gemaakt voor het ontwikkelingsproces van hun kind of voelen zich onzeker over hun rol wat betreft het leren van hun kind. In sommige gevallen voelen ouders zich zelfs geïntimideerd door de manier waarop ze door leerkrachten worden behandeld.

Uit de resultaten van de enquête en uit de interviews kunnen we afleiden dat zowat alle ouders die deelnamen zich dankzij WIK meer welkom voelen op de school. Ook de laagopgeleide moeders die ik interviewde gaven unaniem aan dat ze sinds WIK sneller naar de juf durven stappen met een vraag. We kunnen dus zeker stellen dat WIK de kloof tussen ouder en klasleerkracht verkleint, ouders gaven onder meer het verschil aan tussen de relatie die ze nu met de klasjuf hebben en de relatie die ze vroeger met andere leerkrachten hadden, toen er geen WIK werd georganiseerd. Het is een manier om op een andere, meer informele manier een band op te bouwen met de leerkracht, zo wordt voorkomen dat ouders enkel iets horen van de leerkracht wanneer er een probleem is.

Uiteraard is WIK alleen niet voldoende. De basisschool zou vanaf dit startpunt verder moeten nadenken over haar beleid rond ouderbetrokkenheid. WIK is een goede opstap naar stappen twee en drie uit de Thuis-in-Taal-methode, respectievelijk *Bepaal de koers met*

collega's en ouders en *Werk aan wederkerige relaties met alle ouders* (Van der Pluijm 2020).

Een tweede opmerking hierbij is dat we niet weten waarom sommige ouders niet deelnemen aan WIK. Misschien zijn er nog steeds bepaalde drempels voor laagopgeleide moeders die we in dit onderzoek niet in kaart brachten.

5.4 Interactie tussen ouder en kind

WIK wil net als vele andere programma's en interventies de interactie tussen ouder en kind stimuleren. Een rijke interactie in de moedertaal tussen ouder en kind zorgt namelijk voor een betere taalverwerving en een sterkere start op school (Van der Pluijm 2020). Uit onderzoek blijkt dat lager opgeleide ouders op een andere manier interageren met hun kind, waardoor kinderen minder uitgedaagd worden om taal te produceren en hun taalontwikkeling ook trager verloopt (Hoff 2013).

Aangezien we in dit onderzoek geen observaties van de interacties deden, kunnen we niet nagaan of de activiteiten de interactie ook effectief verhogen en of de kwaliteit van de interactie verbetert. Uit Van der Pluijms onderzoek bleek ook dat sommige programma's met ouder-kindactiviteiten voor laagopgeleide ouders weinig tot geen effect hadden, omdat zij niet over de juiste strategieën beschikken om de activiteit succesvol te maken. Het ging hier voornamelijk om leesactiviteiten. Dit wordt bij WIK dan wel vermeden, toch zou verder onderzoek naar het soort activiteiten interessant zijn om te kijken of ze positieve effecten hebben op de kinderen met een lage SES. *Modelling*, informeren en een goede instructie zijn van cruciaal belang, wil de activiteit ook een gunstig effect hebben op kinderen met een lage SES (Van der Pluijm 2020).

Een positief effect van WIK is dat tachtig procent van de ouders na school met hun kind praat over de activiteit. Ook in de interviews gaven alle moeders aan dat WIK zeker tot gesprekken en interactie leidde voor of na school.

Slechts zestig procent van de ouders gaf in de enquête aan dat ze meestal in hun moedertaal praten. Dit is een relatief laag aantal, gezien het opzet van WIK om juist in je moedertaal te praten in de klas. Dit is zeker een aandachtspunt voor scholen. Blijkbaar hebben ouders nog meer geruststelling nodig dat de moedertaal gesproken mag worden. Ook kwam bij drie gezinnen een thuistaal-situatie naar voren waarbij de moeder of beide ouders meestal een andere taal sprak dan hun moedertaal. Nochtans wijst onderzoek uit dat het voor kinderen

cruciaal is om hun moedertaal te leren, niet alleen voor hun intellectuele ontwikkeling, maar ook voor het ontwikkelen van hun persoonlijke en culturele identiteit (Nishanthi 2020).

Uit dit soort casussen blijkt dan ook de noodzaak aan (voor)schoolse sensibiliseringsprogramma's. Nog te veel ouders zijn zich niet bewust van het belang van de moedertaal en kiezen ervoor uit economische of praktische overwegingen een andere taal te spreken met hun kind. De urgentie om hierover met ouders in gesprek te gaan, is dan ook een van de aanbevelingen voor scholen. Het is cruciaal om zo snel mogelijk de thuistaal-situatie van een gezin in kaart te kunnen brengen en ouders hierover te kunnen informeren of doorverwijzen.

5.5 Verworven inzichten en kennis bij de deelnemers

Laagopgeleide ouders hebben vaak minder zelfvertrouwen en geloven minder in hun rol als 'partner van de school'. Dit kan komen door hun eigen (vaak korte of negatieve) ervaringen met het schoolsysteem in hun jeugd (Van der Pluijm 2020; Kassenberg en Petri, 2015). Vaak laten zij het 'leren' aan de school over en hebben ze weinig inzicht in wat er gebeurt in een klas.

Doordat hun cultureel kapitaal anders is dan dat van hoogopgeleide ouders, kennen laagopgeleide ouders de activiteiten in een kleuterklas ook vaak minder goed. Zo hebben ze minder inzicht in de spelletjes en activiteiten die de cognitieve ontwikkeling of de motoriek van kinderen stimuleren (Li et al., 2022). Door wekelijks een spelletje te spelen in de klas, vergroot mogelijk ook hun kennis van activiteiten die zij thuis met hun kindje kunnen doen. De meeste moeders die ik heb geïnterviewd gaven inderdaad aan dat hun kennis van spelletjes is toegenomen dankzij WIK en dat zij nu thuis vaker een spel spelen. Het onderzoek is echter te beperkt om aan te nemen dat WIK hiermee geslaagd is in haar opzet. Uit de interviews kwam naar voren dat ouders ook zichzelf verder ontwikkelen dankzij WIK en op deze manier meer zelfvertrouwen opbouwen. De voorbeelden van Rafika die voorlas in de kleuterklas en de ouders die zelf dingen bijleerden over verkeersborden tijdens de activiteit maken duidelijk dat laagopgeleide moeders heel dankbaar zijn voor dit soort kansen. Dit soort ervaringen mag niet onderschat worden, een groter zelfvertrouwen kan namelijk leiden tot grotere ouderbetrokkenheid (Kassenberg en Petri, 2015).

5.6 Conclusie

Welkom in de Klas wordt over het algemeen positief onthaald door de deelnemende moeders. Vanuit de opzet van Ligo Brusselleer werd WIK geïnitieerd om laagopgeleide ouders te versterken, de interactie tussen ouder en kind te verrijken, en de drempel tot de school te verkleinen. Dit onderzoek concludeert dat het ritme van WIK (wekelijkse herhalingen) goed is voor zowel ouder als kind. Daarnaast blijkt het contact met de klasleerkracht enorm is verbeterd en dat zij sinds WIK veel sneller naar school durven stappen. Een aandachtspunt is dat ouders eenvoudige spelletjes of opdrachten niet altijd meteen begrijpen. Opdrachten moeten stap voor stap en eenvoudig worden uitgelegd, zodat ze zeker geen ouders afschrikken.

WIK geeft voor de deelnemende ouders aanleiding tot gesprekken met hun kind voor en na school. Slechts twee derde van de ouders spreekt in hun moedertaal tijdens WIK en ook tijdens de interviews werden situaties benoemd waarbij moeders niet in hun moedertaal spreken met hun kind. Een aanbeveling voor scholen is dus om de thuistaal-situatie van kleuters in kaart te brengen en ouders zo vroeg mogelijk te sensibiliseren over het belang van de moedertaal en hen eventueel door te verwijzen naar expertisecentra. Daarnaast zou het interessant zijn voor toekomstig onderzoek om te onderzoeken of de interactie effectief rijker is tijdens en dankzij WIK.

Concluderend heeft WIK positieve effecten op het zelfvertrouwen van ouders. De moeders leerden dingen over hun kind kennen die ze nog niet wisten, ze maakten kennis met de werking van de kleuterklas, en leerden nieuwe spelletjes en woorden. Sommige moeders gingen zelfs voorlezen in de klas van hun kind. Dit onderzoek toont dus het potentieel aan van WIK en raadt scholen aan het project mee te nemen in hun verdere onderwijsbeleid.

Literatuurlijst

- Chapman, K.A., Machado, S.S., Van der Merwe, K., Bryson, A., en Smith, D. (2022). 'Exploring Primary Care Non-Attendance: A Study of Low-Income Patients'. *Journal of Primary Care and Community Health*, 13, 21501319221082352.
- Curenton, S.M., Craig, M.J., en Flanigan, N. (2008). 'Use of Decontextualized Talk Across Story Contexts: How Oral Storytelling and Emergent Reading Can Scaffold Children's Development.' *Early Education & Development*, 19(1), 161-187.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., en Simpkins, S. (2004). 'The Promotive Effects of Family Educational Involvement for Low-income Children's Literacy.' *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- Groenez, S., Van den Brande, I., en Nicaise, I. (2013). 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens', *Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar de Arbeidsmarkt' (LOA-rapport nr. 10)*, Leuven (9-13).
- Hart, B., and Risley, T.R. (1995). 'Meaningful differences in the everyday experience of young American children'. *Baltimore: Peul H. Brookes Publishing Co.*
- Hoff, E. (2013) 'Interpreting the early language trajectories of children from low-ses and language minority homes: Implications for closing achievement gaps.', *Developmental Psychology*, 49(1), pp. 4-14.
- Kassenberg, A., en Petri, D. (2015). Competenties van Leerkrachten in het Samenwerken met Ouders: een Literatuurstudie. In *Onderwijs Research Dagen (ORD) 2015: Verleidend Onderwijsonderzoek - De Sleutel naar Succes*.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., en Mayo A.Y. (2009). 'The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency'. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.
- Schils, T., Diris, R., en Borghans, L. (2018). 'Sociale ongelijkheid in het onderwijs is hardnekkig.', *Economisch Statistische Berichten*, 103(4768), 540-543.
- Sixian, L., Jin, S., en Dong, J. (2022). 'Family Socio-Economic Status and Children's Play Behaviors: The Mediating Role of Home Environment.' *Children*, 9(9), 1385.
- Tierens, H., Smet, M., en De Witte, K. (2020). 'GOK-omkadering in het basisonderwijs: Evaluatie van het nieuwe systeem.' *Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent* (1-9).
- Van der Pluijm, M. (2020). 'At home in languages, Design and evaluation of a partnership

program for teachers with lower-educated parents in support of their young children's language development.' *Kenniscentrum talentontwikkeling, Rotterdam.*

Bijlage 1: Enquête

Vragen voor enquête:

- A. Is wekelijks 20 minuten een goed ritme voor WIK?
Les 20 minutes hebdomadaires sont-elles un bon rythme pour le WIK ?
- B. Weet je wat je moet doen na de instructie van de juf? Kan je de activiteit?
Savez-vous ce qu'il faut faire après la consigne de l'enseignant ? Pouvez-vous faire l'activité ?
- C. Leer je dankzij WIK meer over wat kinderen leren in de kleuterklas?
Apprends-tu davantage sur ce que les enfants apprennent à l'école maternelle grâce au WIK ?
- D. Voel je je meer welkom in de klas?
Vous sentez-vous mieux accueilli dans la classe ?
- E. Is de afstand tot de juf kleiner geworden dankzij WIK?
La distance avec l'enseignant est-elle réduite grâce aux WIK ?
- F. Vind je het fijn om tijd met je kindje te kunnen doorbrengen?
Appréciez-vous de pouvoir passer du temps avec votre enfant ?
- G. Is je kind blij dat je participeert aan WIK?
Votre enfant est-il content que vous participiez aux WIK ?
- H. Praten jullie in jullie moedertaal?
Parlez-vous dans votre langue maternelle ?
- I. Praat je na school met je kind over de activiteit?
Parlez-vous de l'activité avec votre enfant après l'école ?
- J. Speel je thuis soms de spelletjes / activiteiten van WIK?
Vous arrive-t-il de jouer aux jeux/activités des WIK à la maison ?

Waarom kom je (soms) niet?



1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)



9)



10)



Bijlage 2: Vragen semi-gestructureerd interview

Inleidende vragen: ACTIVITEITEN / HAALBAARHEID WIK:

Neem je vaak deel aan WIK? Jij of andere gezinsleden?

Is WIK verenigbaar met je dagelijkse routine? Waarom wel/niet?

Heb je problemen om te participeren (tijdnood)? Welke?

Is wekelijks een goed ritme?

Begrijp je altijd wat je moet doen in de klas na de instructie van de juf?

Vind je de activiteiten aansluiten bij je kind? Bij jezelf?

Meer diepgaande vragen:

CONTACT MET DE SCHOOL:

Hoe is het contact met de juf sinds WIK?

Voel je je welkom in de klas?

Heb je het gevoel dat de afstand tot de juf kleiner is geworden?

Wat doe je als je met een vraag zit of twijfels hebt over de schoolloopbaan van je kind?

Voelt WIK als een verplichting aan?

INTERACTIE OUDER-KIND:

Waarover praat je met je kind tijdens de activiteit? In welke taal?

Hoe ervaart je kind WIK?

Waarom neem je deel?

Helpt de activiteit bij het ondersteunen van je kind?

Waarom past WIK bij je rol als ouder?

Praat je thuis met je kind over WIK? Of over de activiteit? Waarom wel/niet?

Speel je thuis soms de spelletjes die je tijdens WIK speelt? Waarom wel/niet?

Krijg je meer inzicht in de ontwikkeling van je kind?

Wat heb je geleerd over je kind door WIK?

Vindt je kind het leuk om zijn/haar moedertaal te spreken? En jij?

Vind je het fijn om tijd met je kindje één-op-één te kunnen doorbrengen?

Afsluitende vragen:

Wat zou WIK een grotere meerwaarde kunnen maken?

Wat ontbreekt?