

Opvattingen over onderwijs en huiswerk

Een onderzoek bij ouders met kinderen in de lagere school

Jolien Deprez

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van
Master in de pedagogische wetenschappen
Afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde
Academiejaar 2010-2011

Promotor : Prof. Dr. J. van Braak
Vakgroep Onderwijskunde
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Universiteit Gent

Dankwoord

Mijn dank gaat ten eerste uit naar de promotor van dit werk, prof. Dr. J. van Braak. Bedankt voor uw tijd en energie en uw tips en aanvullingen. Ten tweede wil ik alle ouders die bereid waren om mee te werken aan de interviews bedanken. Jullie tijd, enthousiasme en eerlijkheid waren onontbeerlijk voor dit onderzoek.

Daarnaast wil ik nog enkele mensen bedanken die me nauw aan het hart liggen en zonder wie deze masterproef hier nu niet zou liggen. Joke, Lynn en Kaat, bedankt voor de inspirerende thesisdagen en alle steun en oppeppers op de gepaste momenten. Ik kon bij jullie terecht met allerhande vragen en kleine en grote beslommeringen. Met jullie heb ik vele gelukkige en minder gelukkige momenten beleefd die van mijn studententijd een tijd gemaakt hebben die voor altijd een glimlach op mijn gezicht zal toveren. Graag wil ik ook mijn oprechte dank uitdrukken aan Niels, Giel, Lana en Leen. Zonder jullie steun was dit werk nooit geworden wat het nu is. Michiel: jou wil ik bedanken voor je emotionele steun en voor je geduld met mij! En ten slotte mama en papa: bedankt voor alle kansen die jullie me boden en jullie voortdurende vertrouwen en steun!

Bedankt allemaal!

Inhoudstafel

Dankwoord.....	i
Inhoudstafel	ii
Samenvatting.....	iv
Inleiding	v
Deel 1 Literatuuroverzicht	1
1. Huiswerk.....	1
1.1. Definitie	2
1.2. Historie	3
1.3. Invloed op leerprestaties.....	4
1.4. Positieve en negatieve effecten	5
1.5. Doelen van huiswerk	7
1.6. Hoeveelheid huiswerk	10
2. Opvattingen over onderwijs.....	12
2.1. Definitie opvattingen.....	12
2.1.1 Leerstofgerichte ideologie.....	14
2.1.2 Leerlinggerichte ideologie.....	14
2.1.3 De gemiddelde ouder	15
3. Ouderbetrokkenheid	16
3.1. Definitie	16
3.2. Begeleiding bij huiswerk.....	16
3.2.1 Waarom ouders helpen	17
3.2.2 Dimensies van betrokkenheid	18
3.2.3 Positieve invloed van ouders	19
3.2.4 Negatieve invloed van ouders	20
4. Onderzoeksvragen.....	21

Deel 2 Onderzoeksopzet	22
1. Onderzoekspopulatie.....	22
2. Onderzoeksinstrument	24
2.1. Methodologische kwaliteit	24
3. Procedure	26
3.1. Dataverzameling	26
3.2. Data-analyse	26
Deel 3 Resultaten.....	28
1. Hoe denken ouders over onderwijs?.....	28
1.1. Doelen van het onderwijs.....	28
1.2. Pedagogische relatie	30
1.3. Onderwijskundige inrichting	32
2. Welke opvattingen hebben ouders over huiswerk?	34
2.1. Het belang van huiswerk.....	34
2.2. Voordelen van huiswerk.....	34
2.3. Nadelen van huiswerk	37
3. Hoe begeleiden ouders hun kinderen bij het huiswerk?.....	40
3.1. Waarom ouders helpen.....	40
3.2. Dimensies van de begeleiding.....	41
3.3. Moeilijkheden bij begeleiding	44
Deel 4 Discussie en conclusie.....	45
Deel 5 Bibliografie.....	51
Deel 6 Bijlagen.....	55
Bijlage A: Interviewleidraad	56

Samenvatting

Het voorliggende onderzoek vertrok uit het idee dat huiswerk pas optimaal aangewend kan worden als instructietechniek, als de leerkrachten en ouders op één lijn staan. Het gezin en het onderwijs zijn immers de twee belangrijkste instituties waar kinderen opgeleid en gesocialiseerd worden. Vertrekkende vanuit het idee dat de visie op onderwijs en leren veranderd is van een traditionele naar een meer constructivistische visie, wordt er van uit gegaan dat de manier van lesgeven alsook de praktijk van huiswerk mee veranderd zijn. Maar zien ouders dit ook zo? Dit wordt onderzocht aan de hand van drie onderzoeksvragen. Een eerste onderzoeksvraag handelt over de vraag hoe ouders denken over de manier waarop het onderwijs zou moeten worden vorm gegeven en welke doelen het onderwijs zou moeten hebben. Ten tweede wordt de vraag gesteld naar de mening van ouders omtrent de vormgeving, doelen, voor- en nadelen,... van huiswerk. Als derde en laatste onderzoeksvraag willen we nagaan of er een verband is tussen deze opvattingen van de ouders en hun praktijk van huiswerkbegeleiding. Om dit na te gaan wordt er in deze masterproef gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens uit diepte-interviews met achttien ouders. Uit het onderzoek blijkt opnieuw dat huiswerk een omstreden item is waar geen consensus over bestaat. Ouders zijn niet te vatten in één onderwijsideologie en hebben een brede waaier aan opvattingen. Er worden vragen gesteld omtrent de verantwoordelijkheid van de leerkracht versus die van de ouder bij de begeleiding. Betere communicatie en samenwerking tussen ouders en leerkrachten zouden dergelijke misopvattingen uit de weg kunnen ruimen. De onderwijsopvattingen van de ouders en leerkrachten kunnen hiervoor een aanzet bieden.

Inleiding

Het debat over huiswerk bestaat al heel lang en komt zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de populaire media steeds terug. Al meer dan 75 jaar wordt er actief internationaal onderzoek gevoerd naar huiswerk. Toch zijn onderzoekers het helemaal niet eens over de voordelen en beperkingen van huiswerk. Zo ook debatteren de ouders en leerkrachten over de sterke en zwakke punten van het toekennen van huiswerk. Er worden heel wat argumenten pro en contra huiswerk gehanteerd. Soms lijkt het erop dat er maar twee visies bestaan: je bent voor huiswerk of je bent ertegen. De voorstanders vinden de leerkrachten die veel, vaak en vooral moeilijke huiswerken geven, goede leerkrachten. Een school met veel, vaak en moeilijk huiswerk een goede school. Heel wat ouders gaan er dan ook van uit dat kinderen die 's avonds hard moeten werken, slimme kinderen worden en hoe harder hoe slimmer! Maar er zijn ook ouders die daar anders over denken. Voor hen is vrije tijd belangrijker en hoeft huiswerk niet zo nodig. De kinderen hebben al hard genoeg moeten werken tijdens de lange schooldag. Zo zijn er ouders die sterk tegen huiswerk gekant zijn, zonder er zelf noemenswaardige problemen rond te ervaren. Bij anderen is huiswerk elke dag een bron van spanning en strijd in het gezin, maar ze blijven fervente voorstanders (Ameye & Vanspauwen, 2000).

Huiswerk is een belangrijk deel van de dagelijkse routine van de meeste schoolgaande kinderen. Een aanzienlijk percentage van hun naschoolse activiteiten wordt immers besteed aan het organiseren en afwerken ervan. Voor de ouders vormt de begeleiding van dit huiswerk vaak een deel van hun takenpakket 's avonds. Daarnaast zijn de leerkrachten, directie en zelfs het gehele schoolteam actoren in het huiswerkdebat. Cooper & Valentine (2001) stellen dat de publieke opinie ten aanzien van huiswerk wisselt in een cyclische beweging van sterke voor- en tegenstand. Deze opinie hangt zelfs nauwer samen met de gangbare levensvisie en de (inter)nationale ontwikkelingen op economisch vlak, dan met het onderzoek naar de efficiëntie van huiswerk. Aangezien de nauwe samenhang met de gangbare levensvisie van mensen is er waarschijnlijk ook een nauwe samenhang met de opvattingen van deze mensen omtrent onderwijs. Hier is echter nog niet veel onderzoek naar gevoerd. Daarnaast is de focus van ouderbetrokkenheid verschoven van wat ouders of de school zouden moeten doen naar hoe echte school-gezin partnerschappen gevormd kunnen worden. Om zulke school-gezin partnerschappen te vormen moeten beide partijen hun

onderwijsdoelen kunnen communiceren (Baumgartner, Bryan, Donahue, & Nelson, 1993). Onderzoek naar de opvattingen van ouders over onderwijs en huiswerk kan hier een bijdrage aan leveren.

In dit onderzoek wordt getracht een link te leggen tussen enerzijds hoe ouders over de doelen van het onderwijs, de pedagogische relatie en de onderwijskundige inrichting denken (onderwijs in het algemeen) en anderzijds hun specifieke opvattingen over huiswerk en huiswerkbegeleiding. Om dit na te gaan wordt in deze masterproef gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens uit diepte-interviews met enkele ouders.

Over het onderwerp 'huiswerk' zijn er vooral studies beschikbaar die zich richten op het effect van de verschillende factoren op de bijdrage van huiswerk op de leerprestaties en motivatie. Onderzoek dat ouders naar hun opvattingen, omtrent onderwijs en huiswerk(begeleiding) vraagt, is eerder beperkt. Er zijn ook nog geen of slechts vage gegevens beschikbaar over huiswerk in Vlaanderen. De literatuur komt voornamelijk uit de Angelsaksische context, hierbij is het echter belangrijk te vermelden dat deze context sterk kan verschillen van de Vlaamse context. Het is dus niet de bedoeling na te gaan of de opvattingen van ouders omtrent onderwijs en huiswerk of hun gedrag bij huiswerkbegeleiding een effect hebben op de attitudes van de leerlingen of op de leerprestaties. Wel wil dit onderzoek nagaan of en hoe deze opvattingen onderling samenhangen.

In een eerste deel van deze masterproef worden een paar conceptuele lijnen uiteen gezet. Er wordt een overzicht gemaakt van de literatuur rond de concepten huiswerk, onderwijsopvattingen en ouderbetrokkenheid. Vanuit dit literatuuroverzicht worden enkele onderzoeksvragen bekomen die de basis vormen van dit onderzoek. Het tweede deel vormt de beschrijving van de onderzoeksmethode. In een derde deel worden de onderzoeksresultaten uitgebreid gerapporteerd om in een vierde deel tot een conclusie te komen, waarin de beperkingen van dit onderzoek en implicaties voor theorie en praktijk worden besproken. De literatuurverwijzingen naar auteurs, citaten en bronvermeldingen in deze masterproef zijn opgesteld volgens de apa-normen.

Veel leesplezier!

Deel 1

Literatuuroverzicht

Dit eerste deel van de masterproef is een uiteenzetting van de beschikbare literatuur omtrent de belangrijkste concepten en vormt het theoretisch kader. De verschillende centrale elementen uit de probleemstelling komen aan bod. Allereerst wordt er ingegaan op verschillende facetten van het concept huiswerk. Daarna gaat het meer algemeen over onderwijs en de opvattingen die ouders hieromtrent hebben. In een derde deel van het literatuuroverzicht wordt er ingegaan op het concept ouderbetrokkenheid en hierbij meer specifiek op de notie huiswerkbegeleiding. Afsluitend worden de onderzoeksvragen die aan de basis van deze masterproef liggen aangegeven

1. Huiswerk

Huiswerk is alomtegenwoordig. Bijna alle leerlingen krijgen ermee te maken. Het lijkt zo vanzelfsprekend en ingeburgerd dat we er zelfs niet meer bij stilstaan. Maar huiswerk is een veelzijdige activiteit en het is nodig tot een definiëring te komen. Bij huiswerk zijn verschillende actoren betrokken, meer bepaald de ouders, leerkrachten en leerlingen. Huiswerk komt voor in veel verschillende vormen, kan betrekking hebben op verschillende inhoudsdomeinen en kan heel uiteenlopende doelen dienen. Het effect van huiswerk op prestaties wordt in de literatuur erg uitgebreid onderzocht en zal hier, alhoewel het geen onderdeel van dit onderzoek vormt, besproken worden.

1.1. DEFINITIE

Warton (2001, p. 155) beschrijft huiswerk als een veelzijdig proces dat betrekking heeft op een complexe wisselwerking tussen factoren in twee contexten - thuis en school - en een geheel van deelnemers gaande van begeleiders op schoolniveau tot individuele studenten. Huiswerk bevindt zich zo op de kruising tussen thuis en school. Huiswerk wordt door Cooper (1989 in Altun, 2008) gedefinieerd als een geschreven/mondelinge individuele of groepstaak toegewezen aan de leerlingen door de leerkracht om buiten de schooltijd gemaakt te worden met als doel voorbereid te zijn op nieuw leermateriaal of versterken, uitbreiden, oefenen of voltooiën van onlangs geleerd materiaal. In het algemeen zijn taken, die ervoor zorgen dat het onderwijs verder gezet wordt buiten de klas, een middel om nieuwe vaardigheden, ervaringen en bekwaamheden op te doen of om te profiteren van voorafgaande leeractiviteiten. Ze helpen de studenten beter te begrijpen wat er op school geleerd is, hun retentieniveau en hun studievaardigheden te verbeteren, alsook *time-management* vaardigheden aan te leren tijdens niet-schoolse uren (Altun, 2008).

Cooper (1989) stelt dat zijn definitie (a) begeleide studie tijdens de schooluren, (b) zelfstudie cursussen en (c) extra-curriculaire activiteiten uitsluit. Het omvat wel opdrachten die door de leerkracht van het eerste lesuur gegeven worden die studenten voltooiën tijdens het negeren van een les tijdens het tweede lesuur. Huiswerk kan dus zowel op school als thuis afgewerkt worden. Het onderscheid tussen een taak maken tijdens de les op school en huiswerk maken op school is dat bij huiswerk de leerkracht een begeleidende taak heeft en er dus geen instructie plaatsvindt. De eindverantwoordelijkheid ligt voor huiswerk bij de student.

Op basis van voorgaande wordt huiswerk in deze masterproef gedefinieerd als een geschreven of mondelinge, individuele of groepstaak die verschillende vormen kan aannemen, verschillende doelen kan dienen en verschillende inhouden kan behandelen. De taak wordt toegewezen aan de leerlingen door de leerkracht en kan op gelijk welke plaats of tijdstip uitgevoerd worden, maar de eindverantwoordelijkheid moet bij de leerlingen liggen.

1.2. HISTORIE

Cooper (1989) beschrijft hoe de huidige attitude tegenover huiswerk beïnvloed wordt door de gangbare levensvisie en (inter)nationale ontwikkelingen op economisch vlak. Hij beschrijft de verschillende golven van voor- en tegenstand tegenover huiswerk in de Amerikaanse samenleving. Dergelijke observaties kunnen dus zeker niet zomaar veralgemeend worden naar onze samenleving, maar het toont wel mooi aan hoe visies en belangrijke gebeurtenissen een invloed kunnen hebben op het onderwijs.

In het begin van de twintigste eeuw werd het verstand gezien als een spier die door mentale oefening of memorisatie getraind kon worden. Aangezien men thuis ook kon memoriseren, werd huiswerk als nuttig aanzien. Het huiswerk bestond dan ook meestal uit lange rijen dril oefeningen. Tijdens de jaren veertig verschoof de nadruk in onderwijs van leren door drillen naar het ontwikkelen van probleemoplossingvaardigheden, dus viel huiswerk uit de gratie. Er werd meer nadruk gelegd op het ontwikkelen van initiatief en interesse in het leren. Bovendien werd huiswerk aanzien als een inbreuk op andere, private, huisactiviteiten. Door deze ontwikkelingen werd een ander soort huiswerk dan dril oefeningen de vereiste. De lancering van de Spoetnik in de jaren vijftig deed deze trend echter omkeren. Het Amerikaanse publiek maakte zich zorgen dat het onderwijs niet streng genoeg was en de kinderen niet goed genoeg voorbereidde op de complexe technologische toekomst. Ze moesten immers kunnen concurreren met hun ideologische tegenstanders! Huiswerk werd toen gezien als een mogelijkheid om kennisverwerving te versnellen. De jaren zestig getuigen echter terug van een kentering. Men was bezorgd dat te veel nadruk op schools presteren zou leiden tot de verwaarlozing van andere gebieden van persoonlijke ontwikkeling. Huiswerk wordt hierdoor aanzien als een oorzaak van onnodige druk op leerlingen. De mogelijke nadelige gevolgen van een overdaad aan huiswerk voor de geestelijke gezondheid werden terug op de voorgrond geplaatst en de waarde van huiswerk werd in vraag gesteld. In de jaren tachtig komt huiswerk terug op de voorgrond. Dit in het kielzog van dalende prestaties op tests en een toegenomen bezorgdheid over de mogelijkheid van Amerika om te concurreren in een globale markt. (Cooper, 1989; Cooper & Valentine, 2001)

1.3. INVLOED OP LEERPRESTATIES

Huiswerk wordt beïnvloed door meer factoren dan gelijk welke didactische strategie (Cooper & Valentine, 2001). Cooper (1989) ontwikkelde een procesmodel van de factoren die de effecten van huiswerk kunnen beïnvloeden. Deze omvatten eerst en vooral exogene factoren zoals studentkenmerken, onderwerp en het leerjaar die de waarde van het huiswerk zullen beïnvloeden. Daarnaast zullen taakkenmerken zoals hoeveelheid en doel van het huiswerk een rol spelen. Ook initiële klasfactoren, bijvoorbeeld materiaalvoorziening, zullen een invloed hebben op het huiswerkproces. Omdat huiswerk mee naar huis gaat moet er rekening gehouden worden met thuisgemeenschapsfactoren. De thuisomgeving, andere vrijetijdsactiviteiten en de betrokkenheid van anderen zijn hier een voorbeeld van. Als laatste procesfactor haalt Cooper (1989) de opvolging in de klas aan. Ondanks al deze factoren is er heel wat onderzoek die tracht een verband te vinden tussen huiswerk en leerprestaties. Cooper (1989) beschreef twee soorten studies die een antwoord trachten te bieden op deze vraag. Een eerste soort studies is experimenteel of quasi-experimenteel onderzoek en vergelijkt de prestaties van studenten die huiswerk maakten met studenten die geen huiswerk maakten of een andere behandeling die zou kunnen compenseren voor het niet hebben van huiswerk. Hij vond zo 20 studies sinds 1962. Hiervan zijn er 14 studies pro huiswerk, terwijl de zes andere geen huiswerk gunstiger bevonden. Een tweede soort studies vergeleek de tijd die aan huiswerk gespendeerd wordt met hun prestatieniveaus. Cooper (1989) bespreekt hier 50 studies waarvan 43 een positieve correlatie met prestaties hebben, terwijl daarentegen zeven het tegenovergestelde aantonen. Correlatie wil echter niet zeggen dat er een oorzakelijk verband is. Er moet dus voorzichtig omgesprongen worden met deze resultaten. Ook Cooper en Valentine (2001) vinden dat de leerlingen die hun huiswerk maakten, diegenen die het niet deden, overtroffen. In een samenvatting van het onderzoek van 1987 tot 2003 vonden Cooper, Robinson & Patall (2006) 69 correlaties tussen huiswerk en prestaties, waarvan 50 in de positieve en 19 in de negatieve zin. Samenvattend zou er dus gesteld kunnen worden dat huiswerk een positief effect heeft op leerprestaties, maar er is telkens een sterke relatie tussen het niveau (leerjaar) van de leerling en het effect dat huiswerk heeft op de leerling-prestaties (Cooper, et al., 2006; Cooper & Valentine, 2001). Voor leerlingen van de middelbare school heeft huiswerk degelijke positieve effecten. Studenten in de lagere jaren van de middelbare school halen echter maar half zoveel voordeel uit huiswerk als studenten in de hogere jaren. Voor leerlingen in de lagere school is het effect van huiswerk op leerprestaties te verwaarlozen. Waarom halen middelbare scholieren meer voordeel uit huiswerk dan jongere leerlingen? Het feit dat jongere kinderen er langer over doen om hun taken af te werken, dat jongere kinderen minder in staat zijn om niet relevante informatie of prikkels in hun omgeving te negeren, dat jongere kinderen minder effectieve studiegewoonten hebben,

en het feit dat leerkrachten, misschien met de beperkte mogelijkheden van jonge kinderen om voordeel te halen uit zelfstudie in hun achterhoofd, minder vaak huiswerk gebruiken om basisvaardigheden aan te leren, zijn hiervoor enkele aannemelijke verklaringen (Cooper & Valentine, 2001). Dit wil echter niet zeggen dat huiswerk voor leerlingen in de lagere school afgeschaft moet worden. Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse (1998) hebben aangetoond dat de voordelen voor jongere kinderen bescheiden zijn maar toch bestaan. Hun onderzoek toont aan dat zelfs al in de tweede en vierde graad een hogere frequentie van huiswerk maken hogere punten voorspelde. Verder tonen hun studieresultaten aan dat huiswerk in de jonge jaren niet noodzakelijk onmiddellijk effect heeft op prestaties maar eerder een potentiële impact heeft op lange termijn. Deze impact wordt gemedieerd door tijd doordat het de ontwikkeling van goede studievaardigheden vergemakkelijkt die op zijn beurt de prestaties beïnvloedt.

Critici hebben echter betoogd dat er weinig bewijs is voor positieve effecten op prestaties (Cooper, et al., 2006). Trautwein, Schnyder, Niggli en Lüdtke (2009b; Trautwein & Köller, 2003; Kohn, 2006) hebben het over de methodologische tekortkomingen op het vlak van interne of externe validiteit. Op zijn minst toont het beschikbare bewijsmateriaal aan dat de effectiviteit van huiswerk erg verschilt per steekproef en mogelijk ook tussen klassen in studies. De verschillende procesfactoren (Cooper, 1989) en verschillen tussen leerkrachten in de kenmerken van huiswerk (Trautwein, Niggli, Schnyder, & Ludtke, 2009a) zijn een waarschijnlijke bron voor de verschillen in effectiviteit.

1.4. POSITIEVE EN NEGATIEVE EFFECTEN

Zoals verwacht kan worden, zijn onderzoekers het verre van eens in hun beoordeling van de sterke en zwakke punten van huiswerk als een instructie techniek. De positieve effecten van huiswerk kunnen in vier categorieën gegroepeerd worden (Cooper, et al., 2006). Ten eerste is er het onmiddellijk effect op prestaties en leren. Zoals in de vorige paragraaf (1.3) besproken, is er echter geen overeenstemming over deze directe, korte termijn effecten. De rationale van de voorstanders van huiswerk is verschoven naar de volgende categorieën van voordelen. Meer indirecte voordelen van huiswerk manifesteren zich eerder op langere termijn. Huiswerk verschaft kinderen de tijd en de ervaring om positieve opvattingen over prestatie en studiegewoonten op te doen, alsook strategieën om met fouten, moeilijkheden en tegenslagen om te gaan. Huiswerk zal de studeervaardigheden van studenten verbeteren, hun attitudes naar school toe verbeteren en aangeven dat leren ook buiten de schoolmuren kan plaatsvinden (Cooper, 1989). Als een pedagogische praktijk speelt huiswerk zo een beslissende, lange termijn rol in het ontwikkelen van prestatie-motivatie bij kinderen. Deze prestatie-motivatie wordt het best begrepen als een verzameling van overtuigingen, attitudes en emoties die de prestaties van leerlingen op school

beïnvloeden (Bempechat, 2004). Deze vaardigheden ontwikkelen zich doorheen de jaren door directe interactie met ouders en leerkrachten. Naast deze directe en indirecte voordelen biedt huiswerk ook veel non-academische voordelen, zoals het bevorderen van onafhankelijke en verantwoordelijke karaktertrekken (Cooper, 1989). Er is minder supervisie en minder tijdsdruk bij huiswerk dan in school, wat zou kunnen bijdragen aan een grotere zelfsturing en zelfdiscipline, beter *time-management*, meer nieuwsgierigheid en een betere onafhankelijke probleemoplossing (Cooper, 1989). Volgens deze opvattingen betekent huiswerk op vroege leeftijd, het ontwikkelen van gewoonten zodat de leerling meer gedisciplineerd zal zijn om huiswerk te maken in de middelbare school. Piaget, echter, zegt dat kinderen vragen om taken uit te voeren voor ze er klaar voor zijn, contraproductief is (Kralovec & Buell, 2001). Ten vierde kan huiswerk positieve effecten hebben op ouders en families (Hoover-Dempsey et al., 2001). Leerkrachten kunnen huiswerk gebruiken om de appreciatie en de betrokkenheid van ouders te verhogen (Van Voorhis, 2003) en de ouders een mogelijkheid te geven een positieve houding te uiten tegenover de prestaties van hun kinderen (Balli, Demo, & Wedman, 1998; Cooper, 1989). Ameye en Vanspauwen (2000) halen als voordelen van huiswerk aan dat het individualisering van het onderwijs mogelijk maakt en zinvolle vrijetijdsbesteding biedt. Corno en Xu (2004) zien huiswerk als (voorbereidend op) de job van het kind. Het is werk, geen spel. Het wordt door de leerkrachten opgegeven met verschillende doelen (Warton, 2001), is veelzijdig en moet gepland en voorbereid worden. Net zoals een job kan huiswerk boeiend zijn als de bronnen (boeken, internet, de materialen, werkomgeving) goed worden beheerd. Huiswerk is voor een deel een uitwisseling van prestatie voor punten en maakt kinderen gewoon aan dit idee. Leerkrachten gebruiken huiswerk om goede werkgewoonten en zelfcontrole te ontwikkelen bij de studenten en zouden moeten samenwerken met ouders om een ondersteunende omgeving met mogelijkheden voor ouderlijke *modeling* en begeleiding te verzorgen.

Er zijn echter ook negatieve effecten van huiswerk die de hierboven aangehaalde positieve effecten weerleggen. Critici die huiswerk afkeuren wijzen vaak op het feit dat onderzoek inconsistente bevindingen heeft geproduceerd en beweren dat de impact op prestaties, zeker in de lagere school, op zijn best onduidelijk is. Kohn (2006a) stelt dat zelfs als je de gestandaardiseerde testresultaten als maatstaf neemt, huiswerk (een beetje vs. geen, of meer vs. minder) zelfs niet gecorreleerd is aan hogere scores op deze leeftijden. Het enige effect dat wel aangetoond wordt is dat studenten die meer taken krijgen, meer negatieve attitudes tonen (Chen & Stevenson, 1989; Cooper, 1989; Cooper, et al., 1998; Kohn, 2006b). *“The more the better for early grades may be misleading at best and ought not be used as a basis for policy and practice”* (Cooper, et al., 1998). Als kinderen te veel tijd moeten spenderen aan bijvoorbeeld huiswerk, verveelt het snel. Deze verzadiging kan kinderen fysiek en emotioneel uitputten (Cooper, et al., 2006). Huiswerk kan er ook voor zorgen dat leerlingen minder vrije tijd hebben, zoals tijd voor sport of tijd om te spenderen met

vrienden (Chen & Stevenson, 1989; Coutts, 2004; Warton, 2001), terwijl ook bij vele vrijetijdsactiviteiten belangrijke academische vaardigheden en vaardigheden voor het leven ontwikkeld kunnen worden. In het onderzoek van Dudley-Marling (2003) geven ouders aan dat huiswerk dikwijls de beschikbare vrije tijd voor familieactiviteiten en huishoudelijke taken reduceert en zo het familieleven verstoort (Kralovec & Buell, 2001). Kohn (2006a) verwerpt volledig de algemeen aanvaarde assumptie dat huiswerk non-academische voordelen biedt voor studenten van elke leeftijd. Het idee dat huiswerk een goede werkhouding aanleert of positieve karaktereigenschappen ontwikkelt (zoals zelfdiscipline en onafhankelijkheid) kan volgens hem beschreven worden als een mythe. Volgens Cooper (1989) kan huiswerk zelfs slechte gewoontes aanleren, zoals overschrijven en volledig afhankelijk worden van hulp. Ouders betrekken bij het schoolproces kan ook negatieve gevolgen hebben (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Levin et al., 1997). Ouderbetrokkenheid kan ouderinmenging worden, door te hoge druk op de kinderen om het huiswerk af te werken met een onrealistische perfectie. Ouders kunnen ook verwarring creëren als ze niet vertrouwd zijn met het materiaal dat naar huis meegegeven wordt of als hun aanpak verschillend is van deze op school (Cooper, et al., 2006). Tenslotte zeggen sommige tegenstanders van huiswerk dat het de verschillen tussen hoog en laag presterende leerlingen kan vergroten, vooral als deze verschillen geassocieerd worden met economische verschillen (Forster, 2000; Kralovec & Buell, 2001). Economisch benadeelde studenten worden onbedoeld gestraft omdat hun omgeving het vaak bijna onmogelijk maakt om taken te maken thuis. Goede presteerders van goede huizen zullen betere ouderlijke ondersteuning krijgen, meer gepaste hulp en een omgeving die bevorderend is voor hun leerstijl. Bempechat (2004) en Forster (2000) nuanceren dit beeld door aan te tonen dat ouders met een laag inkomen wel degelijk bezorgd zijn over de intellectuele ontwikkeling van hun kinderen en huiswerk erg serieus nemen. Trautwein, et al. (2009a) hebben het zelfs over het potentieel van huiswerk om de kloof tussen laag en hoog presterende studenten te dichten. Laag presterende studenten kunnen meer voordeel halen uit meer tijd spenderen aan huiswerk omdat ze meer tijd nodig hebben om tot hetzelfde niveau te geraken als meer begaafde studenten. Huiswerk kan zo gezien worden als het aanbieden van extra leermogelijkheden, waarin de leertijd geïndividualiseerd is en waarin studenten theoretisch gezien kunnen blijven werken tot hun taak volledig afgewerkt is en ze een beter begrip hebben van de geziene leerstof.

Deze positieve en negatieve gevolgen van huiswerk komen vaak samen voor. Huiswerk kan studeervaardigheden verbeteren en tegelijkertijd ervoor zorgen dat een leerling niet kan deelnemen aan andere vrijetijdsactiviteiten. Ouders kunnen een grotere betrokkenheid tonen bij het werk van de leerling, maar tegelijkertijd verwarring creëren.

1.5. DOELEN VAN HUISWERK

Enkel huiswerk opgeven zal waarschijnlijk niet het gewenste effect produceren en slecht gestructureerd huiswerk kan zelfs een negatief effect hebben op prestaties. Het is daarom van groot belang dat leerkrachten hun huiswerk goed plannen en nadenken over de doelen die ze willen bereiken.

In de onderzoeksliteratuur (Van Voorhis, 2004; Brock, Lapp, Flood, Fisher, & Han, 2007; Epstein & Van Voorhis, 2001; Warton, 2001) worden er verschillende doelen opgesomd waarom leerkrachten huiswerk opgeven. Van Voorhis (2004) vat ze samen in drie grote categorieën.

Ten eerste is er het huiswerk dat leerkrachten opgeven met een educatieve functie zoals inoefening van basisvaardigheden die in de klas aangeleerd werden; studenten voorbereiden voor volgende lessen, participatie in het leren bevorderen en persoonlijke ontwikkeling bevorderen zoals verantwoordelijkheid (Van Voorhis, 2004). Reden nummer één van leerkrachten voor het opgeven van huiswerk is het verbeteren van prestaties (Polloway, Epstein, Bursuck, Jayanthi, & Cumblad, 1994). Oefeningen ontworpen om studenten de mogelijkheden te geven om vaardigheden aangeleerd in de klas in te oefenen (Brock, et al., 2007; Cooper, et al., 2006; Xu & Yuan, 2003), snelheid te verhogen, beheersing te tonen, vaardigheden te behouden, werk te herzien en studeren voor tests horen hier bij (Polloway, et al., 1994). Daarnaast kan er ook huiswerk opgegeven worden om er voor te zorgen dat de leerlingen voorbereid zijn voor de volgende les. Dit kan gaan om taken om onvoltooide opdrachten van in de klas af te werken. Huiswerk kan worden ontworpen om studenten te helpen studeren en te internaliseren wat ze geleerd hebben op school ter voorbereiding van de daaropvolgende lessen. Huiswerk kan ook worden ontworpen om studenten te stimuleren na te denken over een onderwerp, zoals wanneer docenten de leerlingen vragen om ideeën te schetsen voor een essay die zal geschreven worden in de klas (Epstein & Van Voorhis, 2001). Deze eerste twee categorieën worden door Coutts (2004) aangegeven als academische functies. Participatie is een derde doel die hier aangewend kan worden. Huiswerk geeft ook de stillere studenten de kans om te tonen dat ze de inhoud van de les begrijpen (Epstein & Van Voorhis, 2001). Huiswerk kan ook ontworpen worden om alle studenten te engageren in het actief integreren van apart geleerde vaardigheden en concepten (Cooper, et al., 2006) zoals het schrijven van een boekbespreking, een wetenschapsproject, enz. Een vierde doel van huiswerk in deze categorie is persoonlijke ontwikkeling, door Coutts (2004) aangegeven als algemene socialiserende functies. Dit houdt bijvoorbeeld het vormen van verantwoordelijkheid, doorzettingsvermogen, *time-management*, zelfvertrouwen en gevoelens van bekwaamheid in (Hoover-Dempsey, et al., 2001; Bempechat, 2004;

Corno & Xu, 2004; Warton, 2001; Xu & Yuan, 2003). Studenten moeten ook leren omgaan met afleidingen thuis. In deze categorie kunnen we ook het onderzoek van Sallee en Rigler (2008) plaatsen. Zij vroegen verschillende leerkrachten naar hun doelen voor het opgeven van huiswerk. Zaken als het opzetten van een gedeelde ervaring voor een klas, het introduceren van nieuwe inhoud, leerlingen een gevoel van onafhankelijkheid geven en het verstrekken van tijd voor reflectie werden opgegeven. Andere leraren bekenden dat huiswerk een middel was om werk af te krijgen.

Ten tweede kunnen communicatieve doelen van huiswerk geïdentificeerd worden, zoals ouder-kind relaties en communicatie bevorderen, ouder-leraar communicatie bevorderen, *peer* interacties bevorderen (Van Voorhis, 2004; Coutts, 2004). Huiswerk kan ontworpen worden om positieve communicatie tussen ouder en kind te begeleiden en te bevorderen (Epstein & Van Voorhis, 2001). Het informeert en betreft ouders bij wat aangeleerd wordt in school, moedigt communicatie aan over schoolzaken en communiceert standaarden en verwachtingen (Bempechat, 2004; Trautwein, et al., 2009a). Ten slotte kunnen leerkrachten huiswerk opgeven om studenten aan te moedigen samen te werken, ideeën uit te wisselen en te leren van elkaar (Van Voorhis, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001).

Ten derde zijn er wat Van Voorhis (2004) de politieke doelen noemt. Hieronder vallen het voldoen aan de verwachtingen van ouders of het beleid van een school (Van Voorhis, 2004; Brock, et al., 2007; Warton, 2001). Straf is lang een reden geweest voor het opgeven van huiswerk en sommige studenten en ouders ervaren huiswerk altijd als straf (Epstein & Van Voorhis, 2001). Maar leerkrachten die van huiswerk een positieve ervaring willen maken zouden het moeten vermijden.

Een totaal andere reden die door enkele studenten en ouders aangehaald wordt is dat huiswerk als een naschoolse activiteit kinderen weghoudt van problemen in wat gezien wordt als onveilige stadswijken (Xu & Yuan, 2003).

Het is belangrijk om aan te halen dat op de verschillende niveaus, huiswerk verschillende doelen dient (Van Voorhis, 2004). In de lagere school bijvoorbeeld, wordt huiswerk vaker ontworpen om leerlingen met zaken als *time-management* te leren omgaan en goede studiegewoonten te ontwikkelen. In de middelbare school wordt, eerder dan in de lagere school, gefocust op academische inhoud (Epstein & Van Voorhis, 2001). Epstein & Van Voorhis (2001) besluiten hun onderzoek door aan te geven dat wanneer leerkrachten huiswerk ontwerpen om aan specifieke doelen tegemoet te komen, meer studenten hun huiswerk vervolledigen en voordeel halen uit de resultaten. Huiswerk moet enkel opgegeven worden als het een nuttige bijdrage levert aan het leren van de kinderen (Kohn, 2007). Hij wijst op het belang van het betrekken van de leerlingen bij beslissingen omtrent huiswerk.

“

The best teachers know that children learn how to make good decisions by making decisions, not by following directions. (Kohn, 2007 , p. 55)

”

1.6. HOEVEELHEID HUISWERK

Voor Trautwein en Köller (2003) is het hoofddoel van huiswerk het verhogen van de totale studietijd. Zij redeneren dat hoe langer deze is, hoe beter de prestaties van de student zullen zijn. Maar zoals ondertussen al duidelijk geworden is, is het niet zo simpel. De doelen van huiswerk zijn gevarieerd en de connectie tussen tijd die besteed wordt aan huiswerk en de prestaties van de student zijn complex. Wat betreft de optimale hoeveelheid huiswerk stelt Cooper (1989; Cooper & Valentine, 2001) dat dit varieert per niveau/leerjaar. In lijn met het feit dat huiswerk geen effect heeft op de leerprestatie van lagere schoolkinderen, stelt hij dat voor leerlingen in de lagere school, geen enkele hoeveelheid - klein of groot- invloed heeft op de leerprestaties (Cooper, et al., 1998). Het spenderen van meer tijd aan wiskundehuiswerk resulteert niet in betere schoolse prestaties (Pezdek, Berry, & Renno, 2002). Cooper et al. (1998) vonden daarnaast een negatieve relatie tussen de hoeveelheid huiswerk die leerkrachten opgeven en de attitudes van studenten in de lagere graden. Cooper et al. (2006) waarschuwen dan ook voor het opgeven van te veel huiswerk, onaangepast aan het niveau van de leerlingen. In zijn literatuuronderzoek vond Cooper (1989) geen patroon dat erop zou kunnen wijzen dat huiswerk effectiever is bij bepaalde onderwerpen dan bij andere. Hij vond wel dat huiswerk waarschijnlijk het best werkt als de leerstof niet te complex of compleet onbekend is. De onderzoeksbevindingen suggereren verder ook een positieve relatie tussen de proportie van de huiswerktaken die leerlingen voltooien en hun prestaties (Cooper, et al., 1998). Deze relatie is terug sterker in de hogere graden dan in de lagere. Uit het onderzoek van Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli (2006) blijkt dat de inspanning die gedaan wordt voor het huiswerk een sterkere positieve associatie heeft met prestatie dan de tijd besteed aan het huiswerk. Huiswerk zo ontwerpen dat het ouderbetrokkenheid stimuleert, kan studenten aansporen om er meer tijd aan te spenderen en hun taken af te werken met een hogere kwaliteit (Hoover-Dempsey, et al., 2001). In Vlaanderen bestaan tot op heden geen richtlijnen of regels omtrent het opgeven van huiswerk. De scholen kunnen zelf beslissen of en hoeveel huiswerk ze opgeven. Veelal wordt de 10-minuut regel (Cooper 2007 in Marzano & Pickering, 2007) in acht genomen, die zegt dat het dagelijkse huiswerk gecombineerd ongeveer 10 minuten maal het leerjaar van de student in beslag mag nemen.

Samen met Haas (2008) kunnen we samenvattend stellen dat het belangrijk is dat leerkrachten zich continu vragen stellen bij huiswerk dat zich niet enkel op de noden van de hele klas richt, maar ook op de individuele student. Vragen zoals: 'Hebben alle studenten dezelfde definitie van huiswerk? Wat is het doel van het huiswerk? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat het betekenisvol is? Hoe ondersteunt de taak het leerproces? Hoe lang worden ze verwacht met de taak bezig te zijn?', moeten gesteld worden. Er zijn geen duidelijke richtlijnen voor goed huiswerk. Wat we wel weten is dat huiswerk opgeven enkel omwille van het feit dat het een gewoonte is of omdat het verwacht wordt om huiswerk te geven, niet meer werkt. Huiswerk moet gegeven worden met leerdoelen en studenten hun doel, niveau en situaties buiten de klas moeten in rekening gebracht worden.

2. Opvattingen over onderwijs

Het voornemen van het beleid om meer inbreng van ouders na te streven, roept de vraag op naar hoe zij over onderwijs denken. Ouders kunnen sterk verschillen in hun opvattingen over wat wel en niet belangrijk is in goed onderwijs. Ze verschillen in hun mening over wat kinderen zouden moeten leren en hoe dat geleerd zou moeten worden. Waar de één bijvoorbeeld veel belang zal hechten aan orde en discipline in het onderwijs, zal de ander juist vinden dat leerlingen zoveel mogelijk vrijheid zouden moeten krijgen om zelf te bepalen wat zij willen leren. We kunnen er dan ook van uitgaan dat deze verschillen in onderwijsopvattingen een weerslag hebben op hun huiswerkopvattingen en hun begeleidingspraktijken. Daarom is het belangrijk om zicht te krijgen op deze opvattingen.

2.1. DEFINITIE OPVATTINGEN

Het gaat in dit geval om een ideaalbeeld dat mensen van onderwijs en huiswerk hebben. Dit ideaalbeeld is samengesteld uit opvattingen over een aantal thema's die in het onderwijs een rol spelen. Zo'n systeem van samenhangende onderwijsopvattingen wordt met verschillende termen aangeduid (Denessen, 2000). Zo worden termen als perspectieven, oriëntaties en ideologieën gebruikt. Om het onderscheid aan te geven tussen een opvatting en een samenhangend patroon van opvattingen wordt deze laatste hier aangeduid met de term 'ideologie', zoals in Denessen (2000), die een voorbeeld is van onderzoek naar de dimensionaliteit van onderwijsopvattingen. In zijn onderzoek wilde Denessen (2000) tot een inhoudelijke indeling en dimensionele structuur van de opvattingen over onderwijs komen. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, bestudeerde Denessen (2000) verschillende theorieën. De meeste auteurs onderscheiden twee onderwijsideologieën (Denessen, 2000). Volgens sommigen zijn beide onderwijsideologieën niet onafhankelijk van elkaar, maar is het een eendimensionale structuur waarbij je ofwel de ene ofwel de andere ideologie aanhangt. Anderen, zoals Kerlinger en Kaya (1959 in Denessen, 2000) hebben een tweedimensionale structuur in de opvattingen van onderwijs aangetoond, namelijk traditionalisme en progressiviteit. Ze concluderen dat opvattingen over onderwijs het best gerepresenteerd kunnen worden met twee onafhankelijke dimensies. Scores op de ene dimensie zeggen niets over de scores op de andere dimensie. Het is dus mogelijk dat men er zowel traditionele als progressieve opvattingen op na houdt. Naast één- en tweedimensionale benaderingen van opvattingen over onderwijs, komen een aantal auteurs tot een meerdimensioneel opvattingensysteem (Denessen, 2000). Zo voegt Silvernail (1992 in Denessen, 2000) er een romantische opvattingendimensie aan toe. Anderen identificeren vier, vijf tot zelfs

tien dimensies. Bunting (1984) heeft het over 4 dimensies in opvattingen van leerkrachten in de lagere school : een traditionele sturende dimensie en een eerder studentgerichte oriëntatie die een affectieve, een cognitieve en een interpretatieve dimensie belichaamt. Denessen (2000) komt echter tot de conclusie dat het meest gehanteerde onderscheid in theorie over en onderzoek naar onderwijsopvattingen deze is tussen leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen. Deze spelen in alle onderzoeken een rol en de overige dimensies correleren in de meeste gevallen hoog met één van deze dimensies. In zijn onderzoek (Denessen, 2000) vond hij eveneens empirisch bewijs voor twee van elkaar onafhankelijke ideologieën, namelijk een leerlinggerichte en een leerstofgerichte dimensie. Het is dus zo dat de scores op de ene ideologie of de mate waarin men leerstofgericht is, niets zeggen over de scores op de andere ideologie of de mate waarin men leerlinggericht is. Ook Bunting (1984) toonde al aan dat leerkrachten tegelijkertijd zowel progressieve als traditionele opvattingen kunnen hebben. Er moet ook opgemerkt worden dat de leerstofgerichte onderwijsopvattingen een consistentere patroon bevatten dan de leerlinggerichte onderwijsopvattingen. Dit zou kunnen verklaard worden door het feit dat een leerlinggerichte onderwijsideologie inhoudelijk gezien breder is dan een leerstofgerichte ideologie. Denessen (2000) ging ook na op welke inhoudsdomeinen opvattingen over onderwijs betrekking hebben. Hij kwam tot het besluit dat opvattingen over onderwijs betrekking hebben op volgende drie inhoudsdomeinen: (1) de doelen van het onderwijs; (2) de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling; en (3) de onderwijskundige inrichting van het onderwijs, opgesplitst in (3a) de inhoud van het onderwijs (curriculum) en (3b) de vormgeving van het onderwijs (didactiek). Samenvattend zijn er dus twee van elkaar onafhankelijke onderwijsideologieën over drie inhoudsdomeinen, resulterende in zes onderwijsopvattingen. In tabel 1 wordt deze inhoudelijke en structurele indeling van opvattingen over onderwijs samengevat.

Tabel 1 ♦ Inhoudelijke en structurele indeling van opvattingen over onderwijs.

Inhoudsdomein	Leerstofgerichte ideologie	Leerlinggerichte ideologie
Doelen van het onderwijs	Loopbaan: onderwijs heeft als doel de leerlingen voor te bereiden op een toekomstige loopbaan	Vorming: onderwijs heeft als doel de leerlingen zowel op maatschappelijk als persoonlijk vlak te vormen
Pedagogische relatie	Discipline: aandacht voor gehoorzaamheid en conformiteit van leerlingen	Inspraak: er wordt rekening gehouden met de wensen van leerlingen en de inspraak is een belangrijk aspect
Onderwijskundige inrichting	Product: nadruk op het leveren van prestaties en het behalen van goede cijfers	Proces: nadruk op zelfstandig leren, samenwerken en leren van elkaar

2.1.1. Leerstofgerichte ideologie

Leerstofgerichte ideologie bestaat uit een patroon van opvattingen met als doel van het onderwijs het voorbereiden van leerlingen op hun maatschappelijke loopbaan met de nadruk op orde en discipline binnen de klas en de school, aandacht voor basisvakken en een accent op prestaties en op het behalen van een zo hoog mogelijk diploma. De nadruk ligt op de ‘traditionele’ functie van leerstof en docent. De leerstof staat centraal en het is de primaire rol van de docent om die stof over te brengen. Het kind heeft een passieve rol in de kennisverwerving. Hermans, van Braak & Van Keer (2008) hebben het over een transmissieve dimensie.

In hun onderzoek tonen Herweijer & Vogels (2004) aan dat deze benadering zeker niet heeft afgedaan en er nog steeds een behoorlijke steun is voor een aanpak waarin orde en discipline een belangrijke plaats innemen. Ook het idee dat de leerstof centraal moet staan en de daarmee samenhangende notie dat ‘de leerkrachten vooral goed moeten zijn in het uitleggen van de leerstof’ kent veel voorstanders. Dit ondanks de populariteit van het zelfstandig leren. Van de bevraagde ouders heeft 22 % een sterk leerstofgerichte visie. Deze wordt door hen (Herweijer & Vogels, 2004) ook wel een traditionele opvatting van onderwijs genoemd.

2.1.2. Leerlinggerichte ideologie

Leerlinggerichte ideologie bestaat uit een patroon van opvattingen met de nadruk op sociale vorming en zelfontplooiing als doel van het onderwijs. Dit wil men bereiken door een meer democratisch schoolklimaat, dat gericht is op individuele leeractiviteiten en op inspraak van leerlingen binnen de klas en de school. Er wordt belang gehecht aan de kenmerken en behoeften van de individuele leerlingen. De nadruk ligt meer op creatieve en sociale vakken. Het proces is belangrijker dan het product. De leerlingen zijn niet gewoon ontvangers van kennis, maar nemen ook actief deel aan kennisverwerving. Herman et al. (2008) hebben het over een ontwikkelingsdimensie.

Herweijer & Vogels (2004) concluderen dat van de ouders 21% er een sterk leerlinggerichte visie op na houden. Zij worden door hen beschreven als ouders met een moderne of progressieve visie op onderwijs. Voor deze ouders staat autonomie en verantwoordelijkheidsgevoel voorop. Over het geheel genomen is er onder ouders van basisschoolleerlingen iets meer steun voor leerlinggerichte doelstellingen en kenmerken dan voor leerstofgerichte (Herweijer & Vogels, 2004).

2.1.3. De gemiddelde ouder

Naast deze twee groepen ouders, beschrijven Herweijer & Vogels (2004) een derde, neutrale groep ouders zonder voorkeur voor een visie. Zestien procent van de door hen bevraagde ouders kunnen hierin geplaatst worden. De opvattingen en kenmerken van deze groep zijn nog het meest conform de 'gemiddelde ouder'. Het kan zijn dat zij leerling- en leerstofgericht onderwijs allebei even belangrijk vinden; het kan ook zijn dat het voor hen niet uitmaakt welke visie in het onderwijs in praktijk wordt gebracht. Ouders met een zwakke uitgesproken visie, zijn moeilijker te typeren.

3. Ouderbetrokkenheid

De positie van de ouders in onderwijs wordt sterker. Er is een verschuiving van een strikte scheiding van verantwoordelijkheden tussen familie en school naar nieuwe partnerschappen in onderwijs en opvoeding op basis van gedeelde verantwoordelijkheid (Herweijer & Vogels, 2004). Ouderbetrokkenheid op school en thuis speelt dus een grotere rol en het is belangrijk dit te onderzoeken.

3.1. DEFINITIE

Ouderbetrokkenheid - of school en familie connecties - is een component (van effectieve scholen) die speciale aandacht verdient omdat het bijdraagt aan succesvolle familiale omgevingen en meer succesvolle studenten. Onderzoek heeft overtuigend aangetoond dat ouderbetrokkenheid belangrijk is voor het leren van de kinderen, opvattingen over onderwijs, en hun aspiraties. Kinderen zijn meer succesvol als hun ouders participeren in school en onderwijs en leren thuis aanmoedigen, onafhankelijk van wat hun eigen opleidingsachtergrond of sociale klas is (Dauber & Epstein, 1993). Ouders kunnen op verschillende manieren betrokken zijn bij het schoolleven van hun kind. Een onderzoek van het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap (2003) deelt ouderbetrokkenheid op in drie niveaus. Ten eerste is er de betrokkenheid op school die kan ingevuld worden door het participeren in de schoolraad, hulp bieden in de klas of een oudercontact bijwonen. Ten tweede is er het contact tussen school en de ouders dat zowel formeel als informeel kan zijn. Ten derde is er de betrokkenheid thuis die betrekking heeft op de hulp, controle en ondersteuning die ouders thuis bieden, maar ook de mate waarin ouders een stimulerende omgeving bieden aan hun kinderen, oa. begeleiden van huiswerk. Het is deze vorm van ouderbetrokkenheid waar het in dit onderzoek over gaat.

3.2. BEGELEIDING BIJ HUISWERK

Omdat huiswerkopdrachten thuis gemaakt worden, bieden ze de mogelijkheid om ouders bij het leerproces te betrekken (Cooper & Valentine, 2001) en thuis-school partnerschappen te ontwikkelen. Schnee en Bose (2010) verwerpen echter het idee dat huiswerk een manier is om thuis-school partnerschappen te vormen en menen dat het eerder een leerkracht-student contract is, omdat vele ouders geen ondersteuning geven bij huiswerk. In hun onderzoek is het zo dat de meeste studenten hun huiswerk maakten op school in naschoolse programma's. Ook onderzoek in Vlaanderen (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2003) toont aan dat de meeste kinderen

hun huiswerk altijd alleen maken, 25% dikwijls en 5% van de ouders geeft aan dat het kind zijn huiswerk zelden of nooit alleen maakt. In een studie vroegen Moon en Ivins (2004) ouders hoe belangrijk ze het vinden om te helpen bij het huiswerk. Driekwart antwoordde hierop dat dit zeer belangrijk is (76%). In Vlaanderen gaat twee derde van de ouders vaak na of het kind zijn huiswerk gemaakt heeft en ouders (91%) met een kind in de lagere school doen dit het vaakst (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2003). Het onderwijsniveau van het kind is een belangrijke verklaring voor de mate van de thuisbetrokkenheid van de ouders. De opvattingen van ouders omtrent hun rol thuis veranderen naarmate de kinderen een grotere zelfstandigheid krijgen (Hoover-Dempsey, Green, Walker & Sandler, 2007). Ouders met een kind in de lagere school zijn meer betrokken dan met een kind in het secundair, ondanks het feit dat zij vaak meer huiswerk hebben (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2003; Moon & Ivins, 2004). Bovendien voelen ouders van oudere leerlingen zich vaak minder in staat om te helpen met huiswerk (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Moon & Ivins, 2004). Het einde van de lagere school wordt vaak aangegeven als eindpunt voor de begeleiding van het huiswerk. Indien leerkrachten dit willen tegengaan, kunnen ze gebruik maken van prompts. Balli et al. (1998) toonden aan dat zowel student als familie prompts er voor kunnen zorgen dat families nog betrokken blijven. Dit houdt in dat de leerlingen uitleg krijgen over hoe ze familieleden moeten betrekken bij het huiswerk en dat de leerkracht de families aanspoort om feedback te geven op de taak en hun handtekening te plaatsen.

3.2.1. Waarom ouders helpen

Hoover-Dempsey en Sandler (1995) onderzochten waarom ouders betrokken raken bij het onderwijs van hun kinderen. Ze vonden dat ouders beïnvloed werden door hun opvattingen over hun rol en verantwoordelijkheden om betrokkenheid te tonen, hun gevoelens van competentie om hun kinderen te helpen, en het idee dat hun kind en de leerkrachten van hen betrokkenheid verwachten. Ouders willen betrokken zijn, maar zeggen dat ze hiervoor begeleiding nodig hebben (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Hoover-Dempsey et al. (2007) breidden deze redenen uit met de factoren tijd en energie die ouders ervaren te hebben voor betrokkenheid. Hun (Hoover-Dempsey, 2007) bevindingen suggereren dat betrokkenheid van de ouders dus in de eerste plaats ingegeven worden door kenmerken in de sociale context, in het bijzonder de interpersoonlijke relaties met kinderen en docenten, in plaats van door socio-economische status (SES).

3.2.2 Dimensies van betrokkenheid

Ouders als groep engageren zich in een breed scala aan gedragingen bij huiswerkbegeleiding. De keuze voor een bepaald gedrag blijkt voor een deel samen te hangen met opvattingen omtrent opvoeding en leren, begrip van de doelen van huiswerk, verschillen in de vaardigheden of kennis van gepaste strategieën voor het begeleiden van leren, verplichtingen en gezinssituaties van individuele ouders. Hun gedrag vormt een antwoord op de specifieke informatie en praktijken van leerkrachten (Hoover-Dempsey, et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ouders zien het als het vervullen van hun ouderlijke rol en denken dat het een verschil maakt voor het leren van kinderen (Hoover-Dempsey, et al., 2001). Scott - Jones (1995 in Epstein & Van Voorhis, 2001) identificeerde vier manieren waarop ouders betrokken kunnen zijn bij het huiswerk van hun kinderen. Ouders kunnen hun kinderen vertellen dat ze huiswerk waardevol vinden als een belangrijke taak om het leren te versterken, ze kunnen de voltooiing van het huiswerk begeleiden en ze kunnen tonen dat ze hun kinderen willen bijstaan bij hun huiswerk. Een laatste manier waarop ouders kunnen helpen bij huiswerk is het zelf maken, maar het is duidelijk dat dit niet de bedoeling is.

Grolnick & Ryan (1989) toonden drie onafhankelijke dimensies in ouderstijl aan : ondersteuning voor autonomie, directe betrokkenheid en het voorzien van structuur. Ondersteuning voor autonomie werd gedefinieerd als de mate waarin de ouders zelfstandig problemen oplossen en keuze en participatie in beslissingen aanmoedigen. Directe betrokkenheid werd opgevat als de mate waarin de ouder geïnteresseerd is, geïnformeerd is over, en een actieve rol neemt in het leven van het kind. Structuur daarentegen werd gedefinieerd als de mate waarin ouders voorzien van duidelijke en consistente richtlijnen, verwachtingen en regels voor het gedrag van het kind en het verwijderen van afleidingen (Grolnick & Ryan, 1989). Cooper et al. (Cooper, et al., 2000) identificeerden naast deze drie een mogelijke vierde dimensie, ouderlijke inmenging. Ouders kunnen verschillen in hun mogelijkheden om uitleg te geven bij het huiswerk omdat ze niet even bekend zijn met het curriculum. Onderzoekers zijn echter niet onverdeeld positief over ouderbetrokkenheid: het heeft bewezen een tweesnijdend zwaard te zijn, die zowel gewilde als ongewilde effecten produceert afhankelijk van het soort van ondersteuning die gegeven wordt. Betrokkenheid van de ouders kan leiden tot een verbeterd leren van leerlingen onder bepaalde omstandigheden, maar interfereren met leren onder andere voorwaarden. Sommige soorten hulp van ouders met huiswerk kan gunstig zijn, terwijl andere soorten in strijd zouden zijn met de studievoortgang.

3.2.3 Positieve invloed van ouders

Het is van belang om een onderscheid te maken tussen 'parent facilitation' en andere types van ouderbetrokkenheid die misschien niet heilzaam zijn. Meer specifiek: ouderondersteuning voor autonoom studentgedrag toont een positieve relatie met prestaties (Tam & Chan, 2009), terwijl daarentegen directe betrokkenheid een negatieve relatie toont (Cooper, et al., 2000; Cooper & Valentine, 2001). Een reden hiervoor kan zijn dat alhoewel veel studenten baat hebben bij directe ouderlijke betrokkenheid, de motivatie en gedrag bij huiswerk van anderen verzwakt wordt door de betrokkenheid van ouders (Trautwein & Ludtke, 2009). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat niet de directe betrokkenheid (instructie) van de ouders de oorzaak is van slechte prestaties, maar dat slechte prestaties er net voor zorgen dat ouders meer betrokken worden. Vooral ouders van laagpresterende kinderen krijgen veel vragen van de leerkracht om te helpen en er is meer communicatie over hoe te helpen bij huiswerk. Het lijkt er dus op dat ouders hun type van betrokkenheid bij huiswerk aanpassen aan het bekwaamheidsniveau van hun kind. Tam & Chan (2009) vonden echter geen relatie tussen een hogere mate van ouderbetrokkenheid en betere academische resultaten. Dit houdt in dat ouders op zijn minst wat tijd moeten doorbrengen met hun jonge kinderen in het huiswerkproces, maar dat meer tijd hieraan spenderen niet noodzakelijk leidt tot een grotere educatieve winst.

Wat duidelijk is, is dat ouders een aanzienlijk effect hebben op de ontwikkeling van attitudes, gedragingen en leren van kinderen. Grolnick en Slowiaczek (1994; Hoover-Dempsey, et al., 2001; Bempechat, 2004) suggereren dat de begeleiding van huiswerk door *modeling*, beloning en instructie, een invloed heeft op het succes van studenten omdat het een cruciaal aspect is in de ontwikkeling van opvattingen en attitudes die academische presteren bevorderen (bijvoorbeeld attitudes over huiswerk, percepties van hun eigen competentie en zelfregulerende vaardigheden). Positieve attitudes van de ouders tegenover huiswerk spelen een significante en stabiele rol aangezien het bepaalt hoeveel de ouder zal betrokken zijn, maar ook omdat het direct gerelateerd is aan de attitudes van de student tegenover huiswerk (Cooper, et al., 1998). Bempechat (Bempechat, 2004) toont aan dat als huiswerk past bij het ontwikkelingsniveau van het kind, het helpt bij het opbouwen van een zelfconcept dat de leerling zal helpen te veranderen in een levenslang lerende. Ouders zijn vooral van belang in het huiswerkproces door hun rol in het bevorderen van positieve motivatie (Bempechat, 2004). In het lager onderwijs is er geen relatie met prestaties, maar eens in de secundaire school zijn de attitudes sterker verbonden met punten (Cooper, et al., 1998; Cooper & Valentine, 2001).

3.2.4 Negatieve invloed van ouders

Sommige studies daarentegen rapporteerden slechts minimaal positieve effecten of zelfs negatieve effecten voor ouderlijke betrokkenheid (Levin, et al., 1997). In het onderzoek van Corno & Xu (2004) komt naar voor dat huiswerk beter gesuperviseerd zou moeten worden dan nu vaak het geval is. Ze ontdekten dat huiswerk door ouders ofwel te los gesuperviseerd wordt ofwel te autoritair. Een combinatie van ondersteuning en supervisie is een betere investering in het proces van huiswerk maken die positief is voor zowel ouder als kind. Dit is een vorm van supervisie die erg verschillend is van autoritaire, overdreven controlerende vorm die ouders vaak gebruiken (Corno & Xu, 2004). Onderzoek suggereert dat ouders begeleiding zouden moeten krijgen van scholen op alle niveaus (lager, middelbaar) over hoe ze betere ondersteuning en supervisie kunnen geven tijdens het maken van huiswerk (Corno & Xu, 2004; Levin, et al., 1997). Daarbij komt dat veel ouders rapporteren dat ze zich onvoorbereid voelen om hun kinderen te helpen bij huiswerk (Marzano & Pickering, 2007). Redenen die ze hiervoor aangeven zijn: een verandering in pedagogie, een tekort aan informatie over het curriculum en hun rol als ouder bij het huiswerk en de nood aan speciale training om kinderen met speciale noden te helpen (Kay, Fitzgerald, Paradee, & Mellencamp, 1994). Ook tijdstekort wordt aangehaald als een bemoeilijkende factor (Balli, et al., 1998). De inspanningen van ouders om huiswerk te begeleiden zorgt vaak voor stress en spanningen (Corno & Xu, 2004; Marzano & Pickering, 2007) en kunnen voor zowel de ouders als voor de kinderen negatieve gevoelens oproepen (Levin, et al., 1997). Onderzoek (Pomerantz, Wang, & Ng, 2005) heeft aangetoond dat alhoewel de negatieve gevoelens van de moeders lager waren dan de positieve, deze wel verhoogd waren op de dagen dat ze meer begeleiding gaven bij huiswerk. Dit wil echter niet zeggen dat het een goed idee zou zijn ouders aan te sporen niet betrokken te zijn. Het negatieve effect op dagen waar moeders meer begeleiding boden moet gezien worden in het licht van het feit dat de moeders nog altijd twee keer meer positieve als negatieve gevoelens rapporteren. Het negatieve gevoel van de moeders was ook vooral beïnvloed door het feit dat ze hun kind als hulpeloos aanzagen (Pomerantz, et al., 2005).

4. Onderzoeksvragen

Huiswerk wordt vaak gezien als een natuurlijke brug tussen thuis en school. Maar het is een problematische brug. Er moet een duidelijke afstemming zijn tussen ouders en leerkrachten wil huiswerk zijn voordelen maximaliseren. De (nieuwe) filosofie op leren is veranderd van een traditioneel perspectief waar leerkrachten kennis overbrengen, naar een constructivistische manier van leren waarbij studenten begeleid worden om hun eigen begrip te creëren.

Als leerkrachten dit doortrekken naar huiswerk, zal huiswerk op een andere manier begeleid moeten worden. Ouders zullen leerlingen moeten helpen bij het leren van brede concepten, die toe te passen bij specifieke problemen en probleemoplossingsvaardigheden generaliseren van de ene situatie naar de andere. Deze taken zullen van de ouders andere hulp vereisen dan de ondersteuning die nodig is bij het vervolledigen van werkblaadjes, spelling van woorden van buiten leren of enkele pagina's uit een boekje lezen. Zijn ouders zich bewust van dit veranderd perspectief? Wat zijn hun onderwijsopvattingen? Is er afstemming tussen leerkrachten en ouders hieromtrent? Passen de ouders hun huiswerkbegeleidingsgedrag aan? Al deze vragen werden samengevat in drie grotere onderzoeksvragen.

Een eerste onderzoeksvraag handelt over de vraag hoe ouders denken over de manier waarop het onderwijs zou moeten worden vorm gegeven en welke doelen het onderwijs zou moeten hebben. Ten tweede wordt de vraag gesteld naar de mening van ouders omtrent de vormgeving, doelen, voor- en nadelen,... van huiswerk. Als derde en laatste onderzoeksvraag willen we nagaan of er een verband is tussen deze opvattingen van de ouders en hun praktijk van huiswerkbegeleiding.

Deel 2

Onderzoeksopzet

In dit tweede deel wordt de opzet en de aanpak van het onderzoek toegelicht. De onderzoekspopulatie, het onderzoeksinstrument en de belangrijkste stappen in het verloop van de dataverzameling en data-analyse worden beschreven. Ook zal er aangegeven worden hoe de kwaliteitscriteria betrouwbaarheid en validiteit in rekening gebracht werden.

1. Onderzoekspopulatie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd bij ouders met een kind dat school loopt op een Vlaamse lagere school. Natuurlijk worden in eerste instantie de leerlingen en leerkrachten geconfronteerd met huiswerk, maar ook de ouders, aangezien zij vaak hun kinderen bijstaan bij het maken van huiswerk en dit vaak een groot deel van de gezinstijd bepaalt. In deze masterproef werd er geopteerd voor de lagere school omdat de effecten van huiswerk op leerprestaties hier het kleinst of zelfs afwezig zijn (Cooper, et al., 1998). Een visie voor- of tegen huiswerk zou bij deze groep respondenten dus misschien iets genuanceerder kunnen zijn. Bovendien worden leerlingen in de lagere school meer beïnvloed door de opvattingen van hun ouders en zijn de ouders over het algemeen meer betrokken (Jeynes, 2007).

De steekproef voor deze studie werd genomen uit een grotere studie. Ouders die in dit onderzoek meewerken, werkten eerder al mee in een onderzoek rond de rol van ICT op school en thuis in het kader van het vak klinische pedagogische en sociaal-agogische praxis. Hiervoor werden de 165 studenten 2e Bachelor Pedagogische wetenschappen gevraagd vragenlijsten en interviews af te nemen van een leerling uit het vijfde of zesde leerjaar, een ouder en zijn/haar leerkracht. De ouders werkten anoniem mee aan dit eerste onderzoek, maar omdat deze studenten dit interview meestal afnamen van kennissen of familie, was het op deze manier toch mogelijk om terug in contact te komen met de geïnterviewde ouders. In een eerste stap werden

alle studenten gecontacteerd met de vraag de ouder de toestemming te vragen om hun gegevens door te geven. Op 29 en 30 maart werd hiervoor een eerste mail verstuurd waarin gevraagd werd naar hun hulp voor het schrijven van deze masterproef. Twee weken later werd ook naar diegene die nog niet gereageerd hadden een herinneringsmail gestuurd. Uiteindelijk kreeg ik van acht studenten de gegevens doorgestuurd, maar zij hadden geen uitdrukkelijke toestemming van de ouders gevraagd. Daarnaast antwoordden vierentwintig studenten negatief, de ouder had uitdrukkelijk gezegd niet te willen meewerken of de student koos ervoor de ouder niet terug te contacteren. Negentien ouders wensten wel mee te werken aan het onderzoek en gaven toestemming hun gegevens door te geven. In totaal mailde zestig procent van de studenten me terug, wat een vrij hoge respons is.

In een tweede stap werden de ouders rechtstreeks gecontacteerd met meer uitleg omtrent het onderzoek en de vraag naar een afspraak. Uiteindelijk haakte nog één persoon af, wat het totaal bracht op achttien ouders die geïnterviewd konden worden.

Alle geïnterviewde ouders zijn in België geboren. Tien van hen zijn afkomstig uit Oost-Vlaanderen en vijf uit West-Vlaanderen. Hiermee zijn deze provincies oververtegenwoordigd, dit waarschijnlijk omdat de populatie studenten van de Universiteit Gent ook ongelijk verdeeld is met een meerderheid studenten uit West- en Oost-Vlaanderen. Voor twee interviews reisde ik naar Antwerpen en een laatste ouder woont in Vlaams-Brabant. Bovendien is het opmerkelijk dat veertien van de achttien of achtenzeventig procent van de respondenten uit vrouwen bestaat. Zoals zo vaak zijn het de moeders die op basis van vrijwilligheid hun medewerking aan het onderzoek verlenen. De bevindingen zullen dus vooral vanuit het perspectief van de moeder geschreven zijn. Van de respondenten zijn er vijftien gehuwd en drie gescheiden. Tien van de ouders werken voltijds, zeven deeltijds en één van hen is huismoeder. Ouders die ook leerkracht zijn, werden ook in het onderzoek betrokken. Er zijn drie ouders die een lerarenopleiding achter de rug hebben, waarvan er twee in het onderwijs staan. Alle zonen en dochters zitten in de laatste graad van het lager onderwijs. De verdeling over de leerjaren is wel redelijk evenwichtig, meer specifiek zitten er tien in het vijfde en acht in het zesde leerjaar. Er zijn net iets meer jongens (10), dan meisjes (8). Tweeënzeventig procent van de ouders vindt dat hun kind even goed presteert als de klasgenootjes. Tweeëntwintig procent situeert hun kind boven het klasgemiddelde en vind dat hij/zij beter of veel beter presteert dan de klasgenootjes. Geen enkele ouder geeft aan dat hun kind zwakker of veel zwakker presteert. Dit is niet conform de verwachtingen in de populatie, maar dit zou kunnen verklaard worden door het feit dat ouders sociaal wenselijk antwoorden.

2. Onderzoeksinstrument

“ If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them? In an interview conversation, the researcher listens to what people themselves tell about their lived world, hears them express their views and opinions in their own words, learns about their views on their work situations and family life, their dreams and hopes. The qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects' points of view, to unfold the meaning of peoples' experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations. (Kvale, 1996, p.1)

Het doel van de studie was om beter te begrijpen hoe ouders denken over onderwijs, wat huiswerk voor hen betekent en hoe hun huiswerkgedrag hierdoor beïnvloed wordt. Interviewen is hiervoor de uitgelezen techniek. De interviews zijn semi-structureerd met open vragen om de ouders zo veel mogelijk de kans te geven om meer te vertellen.

Een eerste deel van het interview focust op de opvattingen van ouders omtrent onderwijs. Deze vragen zijn gebaseerd op de indeling van Denessen (2000) en vragen naar het belangrijkste doel van onderwijs, de ideale relatie tussen de leerkracht en leerlingen en de vormgeving van het onderwijs. In een tweede deel van het interview worden de ervaringen en ideeën over huiswerk bevraagd. Vragen als wat is uw houding tegenover huiswerk, wat is voor u nuttig huiswerk en wat is het doel van huiswerk geven dit deel vorm. Het derde en laatste deel vraagt de ouders naar hun ervaringen van en gedrag bij huiswerkbegeleiding.

2.1. METHODOLOGISCHE KWALITEIT

Het is belangrijk dat methodologische kwaliteit nagestreefd wordt. Het onderzoek moet intersubjectief navolgbaar en bruikbaar zijn. Door de genomen beslissingen en stappen uitvoerig te beschrijven wordt de herhaalbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk verzekerd. Zowel de betrouwbaarheid en validiteit moeten gewaarborgd worden. Algemeen kunnen we stellen dat voor geldigheid en betrouwbaarheid bij open interviews een open onderzoekshouding van essentieel belang is.

Dit betekent dat de onderzoeker zelf kritisch moet zijn en blijven met betrekking tot de analyse en de gevonden resultaten. (Billet & Waege, 2005)

Validiteit is de vraag in welke mate de gemeten data binnen een onderzoek de werkelijkheid weerspiegelen. De interviewer weet echter nooit zeker of een respondent zichzelf niet in een beter/slechter daglicht plaatst of belangrijke informatie achterhoudt. Elke uitspraak is subjectief, hoe eerlijk die ook is. Dit heeft tot gevolg dat op basis van een interview niet kan worden gegeneraliseerd naar algemeen geldende patronen. Toch vertrekken we vanuit de vooronderstelling dat wat in een interview wordt gezegd, in bepaalde mate weerspiegelt wat in de realiteit wordt beleefd en ervaren, waardoor er wel kan worden gegeneraliseerd (Billet & Waege, 2005). Het is dus belangrijk altijd alert te blijven en eventueel tijdens het interview verder te vragen. Betrouwbaarheid houdt in dat het onderzoek herhaalbaar is. Om dit zoveel mogelijk te verzekeren werd er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Er werd getracht zoveel mogelijk de condities van de verschillende interviews gelijk te houden. Zo kregen de geïnterviewden voorafgaand aan het interview allen dezelfde uitleg.

3. Procedure

3.1. DATAVERZAMELING

De interviews vonden plaats tussen 14 april 2011 en 9 mei 2011. De meeste interviews werden afgenomen bij de ouders thuis in een rustige omgeving. Eén vond plaats in de living van mijn appartement en een tweede op het bureau van de geïnterviewde. De interviews bestreken minimum 35 minuten tot maximaal 1 uur 25 minuten, met een gemiddelde van een 50-tal minuten. De interviews werden digitaal opgenomen en nauwkeurig getranscribeerd met de toestemming van de respondenten. De interviews werden zo letterlijk mogelijk, met een minimaal verlies aan informatie in tekstvorm omgezet. Stopwoorden zoals he, oké, werden uitgetypt, 'euh...' dan weer niet. Als de respondent lachte, lang nadacht, enzovoort werd dit zoveel mogelijk tussen haakjes erbij genoteerd. De namen van de respondenten werden om privacyredenen weggelaten, de namen van hun kinderen werden vervangen door pseudoniemen.

3.2. DATA-ANALYSE

De analyse van de data gebeurde op basis van de biografische methode. De transcripties van de interviews werden enkele keren gelezen alvorens te pogen algemene codes te benoemen. De codes zijn op de eerste plaats descriptief: zij vatten bondig samen waarover het tekstfragment handelt. De fragmenten voor codering werden afgebakend op basis van hun betekenisverband. De functie van de code is immers het globaal identificeren van de tekstfragmenten, zodat fragmenten met dezelfde codes systematisch samengebracht konden worden voor interpretatie. (Kelchtermans, 1999, p.139)

De beschikbare data werden in twee bewegingen geanalyseerd. De verticale analyse of *within-site analysis* neemt de individuele respondent als analyse-eenheid. Dit bestaat uit het samenvatten van de data per respondent in één synthesesetext. Dit maakt de interviews wat toegankelijker. Deze synthesesetexten zijn terug te vinden in de bijlage. De drie grote delen die in het interview aan bod kwamen (onderwijsopvattingen, opvattingen over huiswerk en de begeleiding van huiswerk) zullen als basiscategorieën dienen voor deze profielen, zodat de informatie overzichtelijker en toegankelijker wordt. Elke manipulatie van de data houdt ook meteen een eerste interpretatie in. (Kelchtermans, 1999)

Deze profielen zijn ook de basis van de horizontale of *cross-site analysis*. Dit houdt in dat er voortdurend vergeleken wordt tussen de verschillende respondenten. Eerste

interpretaties werden getoetst aan en vergeleken met alle data (Kelchtermans, 1999).

Het samenbrengen van al die data geeft de mogelijkheid om patronen te vinden in de antwoorden van de ouders. Indien geen patronen gevonden worden, is deze diversiteit ook interessant. Deze fase gebeurde handmatig en werd niet uitgeschreven. In het resultaatgedeelte van dit onderzoek zullen de resultaten van deze fase beschreven en geïllustreerd worden met citaten van de ouders.

Deel 3

Resultaten

In dit deel worden de resultaten van het onderzoek besproken. Dit stuk is opgedeeld volgens de grootste delen van de interviews. Ten eerste wordt er ingegaan op de opvattingen van ouders over onderwijs, daarna gaat het verder over hun opvattingen over huiswerk en als laatste over hun huiswerkbegeleiding.

1. Hoe denken ouders over onderwijs?

1.1. DOELEN VAN HET ONDERWIJS

Op de vraag wat voor hen het belangrijkste doel van onderwijs is, antwoordden de meeste ouders dat het belangrijk is leerlingen voor te bereiden op het latere leven. Leerlingen moeten zich makkelijk kunnen integreren in de maatschappij. Voor sommigen ligt de nadruk hierbij vooral op kennisverwerving. Zoals respondent 18 zegt

« Ze moeten vooral iets bijleren, kennisverwerving. Ze moeten leren lezen, rekenen, algemene vaardigheden. »

Door enkele ouders wordt aangehaald dat het belangrijk is een diploma te hebben, zodat ze toch ergens geraken in het leven (respondent 7, 12). Kennis is belangrijk, maar geen enkele ouder vindt dit voldoende. Respondent 3 verwoordt het zo:

« Je kunt jij wel als je later een diploma hebt en je gaat gaan solliciteren, je kan dan misschien wel primus van de klas geweest zijn en als je een hoog diploma hebt. Maar je moet nog kunnen functioneren in een bedrijf ook he. Als je een eenzaat bent of het een of het andere. Dat dat ook niet altijd graag gezien wordt door de werkgevers ook he. Je moet kunnen samenwerken he. »

Onderwijs heeft een brede opdracht. Naast kennisverwerving en het behalen van een diploma worden verschillende andere doelen van onderwijs genoemd. Kinderen sociaal vaardig maken wordt het meest genoemd. Daarnaast halen ouders opvoeden en het meekrijgen van waarden en normen aan.

*« Ze zitten natuurlijk wel meer op school dan thuis. Het is belangrijk dat ze daar ook een goeie opvoeding krijgen. Dat ze weten wat mag en niet mag.»
(respondent 18)*

Je kunt kinderen nooit helemaal voorbereiden op wat er komen gaat dus mag onderwijs zich niet verengen tot het meegeven van intellectuele bagage. Het is belangrijk dat ze zogenaamde *21st century skills* aangereikt krijgen zodat ze op een efficiënte manier aan de slag kunnen met informatie. Ze moeten tot zelfstandig, kritisch denkende personen opgevoed worden of zoals respondent 2 het verwoordt:

« Ik denk als je kinderen helpt om hun structuur in te bouwen en ze weten hoe ze aan de slag moeten met materiaal dat ze aangereikt krijgen, dat dat even belangrijk is als de hoeveelheid materiaal dat ze al gekregen hebben. »

Daarnaast is het belangrijk dat de persoonlijke groei van de leerlingen gestimuleerd wordt. Ze moeten zichzelf leren kennen en hun sterktes en zwaktes leren inschatten. Het is belangrijk een zelfbewustzijn aan te kweken.

« Dat ze hun talenten kunnen ontwikkelen dat is misschien iets anders dan. De capaciteiten kunnen gebruiken. Ja, dat er uit gehaald wordt wat erin zit. Ik denk dat dat het belangrijkste is. Dat ze daar dan als volwassene daar kunnen op terug vallen. »

Uit de antwoorden van de ouders is af te leiden dat sommigen het zwaartepunt voor de opvoedende taak zeker niet enkel bij de school willen leggen. Het is een gedeelde taak.

*« Onderwijs is een aanvulling op de opvoeding die je als ouder meegeeft. »
(respondent 14)*

Het mag niet enkel in de schoenen van de school geschoven worden.

*« Er is buiten het schoolgebeuren wel nog een hele resem aan mogelijkheden om je persoonlijk nog sterker te ontwikkelen. Dat gebeurt niet enkel in school. »
(respondent 12)*

Anderen vinden net dat de taak van de school wat uitgebreider mag en zouden graag zien dat kinderen in contact komen met literatuur, kunst en toneel (respondent 2). Ook meer interculturele zaken, culturele uitstappen, bewustmaking rond armoede, leren met geld omgaan en sport worden aangehaald als zouden meer aan bod mogen komen op school. Respondent 15 stelt zelfs dat hij de schooluren verlengd zou willen zien zodat de extra-scolaire activiteiten waar de meeste kinderen aan deelnemen, geconcentreerd kunnen worden tot de school in plaats van bij verschillende clubs. Zo zou iedereen de kans krijgen om hieraan deel te nemen en eventuele talenten of hobby's te ontdekken.

1.2. PEDAGOGISCHE RELATIE

Uit de analyse blijkt dat alle ouders de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerlingen zien als een respectvolle relatie. Eén ouder (respondent 6) ziet dit als een eenzijdige relatie waar vooral gehoorzaamheid en conformiteit heerst. Er moet volgens haar geen aandacht besteedt worden aan de interesses van de kinderen en er moet niet gedifferentieerd worden in de klas:

« Als je werkt moet je ook doen wat uw baas zegt. En op school moet je maar doen wat je leerkrachten zeggen. »

Alle andere ouders zien de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling als een wederzijdse relatie waar er een evenwichtige verhouding (moet) zijn tussen leerkracht en leerling zodat er kans tot een open gesprek is (respondent 9). Leerlingen moeten de leerkracht vertrouwen en bij hem terecht kunnen. Er moet een structuur of sfeer gevormd worden waarbinnen kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden mogelijk is (respondent 2). Alle ouders halen orde en discipline aan als een belangrijke basis voor een goede pedagogische relatie. Dit wordt ook ingevuld als het volgen van de regels en luisteren naar de leerkracht, maar in een ruimere betekenis. Binnen de regels moet er ruimte zijn om zich te ontplooien. De leerkracht wordt niet autoritair boven de leerlingen geplaatst, maar zeker ook niet tussen hen als een vriend. Een hiërarchische maar democratische relatie is ideaal.

« Orde en discipline mogen niet afgedwongen worden en moeten komen vanuit respect dat de kinderen hebben voor de leerkracht. » (respondent 11)

Zo kan er een sfeer van luisteren naar elkaar (respondent 9) gecreëerd worden waar veel plaats is voor inspraak. Enkele ouders halen de vaardigheden aan die leerlingen hierdoor verwerven. Inspraak leert leerlingen zich een mening te vormen (respondent 12), opkomen voor zichzelf (respondent 11, 15) en verantwoordelijkheden opnemen (respondent 16). Dit gaat echter zeker niet zo ver dat het woord van hun zoon of

dochter wet moet zijn. Inspraak kan, maar leeftijdsgebonden en over zaken die hen aanbelangen.

Omtrent differentiëren tussen leerlingen zijn er uiteenlopende meningen. De leerkracht moet het kind kennen en er een band mee opbouwen. Hij¹ moet zich kunnen inleven in het individuele kind. Voor alle ouders is aandacht voor de sterktes en zwaktes van het individu van belang, maar hoe dit ingevuld moet worden is verschillend. Differentiëren op inhoud is een moeilijk punt bij ouders. Enerzijds zouden ouders dit wel graag zien gebeuren, maar anderzijds worden er direct verschillende bedenkingen bij gemaakt zoals het feit dat de leerling er moeilijkheden mee zou hebben:

« Ik denk dat jongens zoals dat Volkert zijn leeftijd heeft wel heel gevoelig zijn dat ze over dezelfde kam worden geschoren.(...) Als ouder zelf heb je natuurlijk graag dat ze ergens wel rekening houden met de mogelijkheden van uw kind. »

Respondent 3 vindt het niet goed dat kinderen uit de klas gehaald worden.

« Ze moeten altijd deel uitmaken van de groep. »

Anderen vinden het net goed dat er taak- of zorgleerkrachten zijn die de kinderen meenemen uit de klas (respondent 6) of de leerkracht er tijd voor maakt tijdens de speeltijd of na school (respondent 7). Respondenten 16 en 9 zeggen letterlijk dat de manier waarop ons onderwijs georganiseerd is, differentiatie maar tot op zekere hoogte toelaat. Een andere bedenking die gemaakt wordt is dat er te veel leerstof gegeven moet worden en de leerkracht geen tijd heeft voor differentiatie.

« Het probleem is ook dat er zodanig veel leerstof moet gegeven worden dat de leerkracht geen tijd heeft om hem daar nog extra mee bezig te houden. En hoe groter dat de klassen zijn hoe slechter he. » (respondent 3)

Niet iedereen gaat akkoord met het idee dat er inhoudelijk gedifferentieerd moet worden maar ouders vinden het toch wel belangrijk dat er individuele aandacht is voor hun kind. Respondent 5 daarentegen vindt dat *« zowel tempoverschillen moeten onderkend worden, maar ook inhoudsverschillen, kennis, inzicht, vaardigheden. »*

¹ In de volgende paragrafen wordt de leerkracht telkens met “ hij ” aangeduid.

1.3. ONDERWIJSKUNDIGE INRICHTING

Uit de analyse van de antwoorden blijkt dat veel ouders het belangrijk vinden dat hun kind goed presteert. De ene ouder zal al wat meer nadruk leggen op dit goed presteren dan de andere, maar ongeacht hun resultaten is het vooral belangrijk dat ze zich inzetten en volgens hun eigen kunnen presteren. Enkele ouders vinden vooral de basisvakken belangrijk, maar allemaal hechten ze ook waarde aan de bijvakken soms gewoon maar omdat ze vinden dat die erbij horen...

« Geschiedenis, aardrijkskunde, wero, muziek, godsdienst, LO, het hoort er ook wel bij, maar ja... » (respondent 18)

... anderen omdat de kinderen er misschien een talent ontdekken en het belangrijk is dat ze op school alles aangeboden krijgen.

« Misschien ontdekken kinderen hier wel een talent of een hobby. » (respondent 17)

De school mag niet al te veel nadruk leggen op presteren. Competitie gestimuleerd door de leerkracht is meestal *not done* voor de ouders: dit zorgt voor een te grote druk op zwakkere leerlingen. Alhoewel sommige ouders aangeven dat hun kind erdoor gestimuleerd zou worden, is het niet de bedoeling dat er een heuse strijd uitgelokt wordt door de leerkracht om de beste te zijn. Dit kan enkel als het vanuit het kind zelf komt. De punten en klasgemiddelden zijn voor sommige ouders erg belangrijk:

« Meten is toch weten. » (respondent 12)

Andere ouders leggen meer nadruk op het proces en nuanceren het feit dat een klasgemiddelde sterk afhangt van de klas waarin het kind zit en punten op een toets van de soort toets die de leerkracht maakte.

« Op het rapport kijkt ze wel vooral naar de punten op Nederlands en wiskunde, maar eigenlijk zegt een punt niets. Het is het proces dat telt! » (respondent 5)

De analyse toont aan dat alle ouders kennisoverdracht en aandacht voor presteren meestal als eerste aanhalen als ze denken over onderwijs. Maar allemaal vullen ze dit aan.

« Het mag echter niet alleen papegaaienwerk zijn voor punten op het rapport. » (respondent 4)

*« Een groot deel is kennisoverdracht. Over hoeveel één plus één is, is geen discussie mogelijk. Maar dit is enkel de basis, daarnaast moet er aandacht zijn voor sociale vaardigheden, meningen, samenwerken, creativiteit. »
(respondent 2)*

Aandacht voor zelfstandig leren is belangrijk naar het middelbaar toe en leerlingen vormen tot zelfstandig, kritisch denkende personen is zoals in 1.1 aangehaald een belangrijk doel van onderwijs. Huiswerk speelt hier een belangrijke rol in. De ene ouder hecht er wel meer waarde aan dan de andere.

« Omdat dat, dan gelijk die vaardigheden ook, voor kinderen die het moeilijk hebben met de andere vakken en ze kunnen zich dan goed voelen door die vaardigheden. Ja, laat het er maar bij en misschien is het ook een beetje ontspanning. Voor elk wat wils. » (respondent 7)

2. Welke opvattingen hebben ouders over huiswerk?

2.1. HET BELANG VAN HUISWERK

Uit de analyse blijkt heel overtuigend dat ouders huiswerk willen voor hun kinderen in de lagere school. Geen enkele ouder zou huiswerk graag afgeschaft zien. De vraag of huiswerk nuttig is wordt door de meeste ouders niet echt gesteld. Ouders hebben het in hun antwoorden vaak over de toekomst. Huiswerk zal er ook zijn in het middelbaar en de verdere schoolloopbaan, dus kun je de leerlingen maar al beter voorbereiden hierop. Huiswerk is een middel om de nodige vaardigheden en verantwoordelijkheden aan te leren. Het is het leven. Het werk/leren stopt niet na school, ze moeten de gewoonte aanleren om thuis nog verder te werken/leren.

« Het is ook zo als wij gedaan hebben met werken en wij komen thuis hebben we ook niet gedaan he. (...). Ze moeten ook leren dat ze dingen moeten doen die niet altijd leuk zijn. » (respondent 1)

Ook de ouders moeten soms dingen doen die ze niet leuk vinden of op je werk zul je taken moeten opnemen die je misschien niet zo graag doet. Niet alles in het leven is even leuk, huiswerk ook niet.

« Ook al krijgen ze eens een huiswerk waarvan ze zeggen stom dat ik dat moet doen, dan leren ze ook eens dat ze wel een stomme dingen moeten doen. » (respondent 15)

2.2. VOORDELEN VAN HUISWERK

Huiswerk wordt vooral gezien als een inoefening, een herhaling van hetgeen gezien werd in klas om het vast te zetten of verder uit te breiden. Voor enkele ouders valt het leren van toetsen ook onder de definitie van wat huiswerk is.

« Ik denk als je het gewoon krijgt in de klas maar je doet er verder niets mee, weet ik niet als altijd alles opgeslagen wordt. Buiten als je het moet studeren of er iets mee doen, denk ik dat je het veel beter onthoudt ook. » (respondent 9)

Door enkele ouders wordt huiswerk vooral aangehaald als het bieden van mogelijkheid tot het verlengen van de leertijd. Maar niet iedereen is ervan overtuigd dat dit zou nodig mogen zijn.

« Huiswerk is om zaken die in de klas aangebracht zijn te verdiepen en meer eigen te maken. Idealiter zou er geen huiswerk nodig zijn. » (respondent 4)

Anderen stellen zich er minder vragen bij en vinden het normaal dat er huiswerk is. Volgens sommige ouders moet er teveel leerstof gegeven worden, waardoor de leerkracht geen tijd genoeg heeft om dit allemaal voldoende in de klas te verwerken.

« Deze extra oefeningen zijn nodig omdat ze in school geen tijd genoeg hebben. » (respondent 18)

Door de grote klassen en de tijdsdruk heeft de leerkracht niet altijd de mogelijkheid om te werken met de leerlingen tot ze het allemaal begrepen hebben. Indien een leerling in de klas niet helemaal mee was, kan hij zich bijwerken thuis.

« Als hij iets in de klas niet begrepen heeft, dat hij het thuis kan begrijpen. » (respondent 6)

Huiswerk is een handig hulpmiddel om kinderen extra tijd te geven om de leerstof te begrijpen. Het geeft de kinderen de kans om op hun eigen tempo te werken met minder tijdsdruk.

Een bijkomend voordeel van huiswerk is dat ouders betrokken worden. Huiswerk zorgt er voor dat de ouders weten waar het kind mee bezig is en dat ze zicht krijgen op de sterktes en zwaktes van hun kind. Het zorgt ervoor dat ouders zich meer betrokken voelen bij school of toch een beetje aangespoord worden meer betrokken te zijn. Indien er moeilijkheden ondervonden worden, geeft huiswerk de ouders de kans te helpen. Huiswerk zorgt voor de mogelijkheid om één-op-één opvolging te hebben, wat in een klas niet mogelijk is.

« Voordeel van huiswerk is dat ze erbij kan zitten en hem kan helpen, tips geven. En indien zij het niet kan, zullen zijn broers het uitleggen. » (respondent 6)

Hoe ouders de werkelijke begeleiding van het huiswerk opnemen, wordt verder besproken in paragraaf drie.

Uit de analyse blijkt dat ouders er van uit gaan dat huiswerk een effect heeft op de prestaties. Huiswerk is volgens respondent 5 dan ook een middel om zo ver mogelijk te geraken met hun mogelijkheden en talenten. Ze zou het dan ook niet echt leuk vinden moesten haar kinderen geen of minder huiswerk krijgen. Sommige ouders hebben het over een direct effect op de punten van de kinderen door de verlening van de leertijd, de extra herhaling en het actief bezig zijn met bepaalde inhouden. Maar het merendeel van de ouders hebben het vooral over de bredere, niet academische voordelen. De vaardigheden en attitudes die door ouders aangehaald worden als resultaat van huiswerk zijn zelfstandigheid, discipline opbrengen, initiatief nemen, verantwoordelijkheid opnemen, leren plannen en leren leren. Al deze vaardigheden en attitudes worden aanzien als basisvaardigheden die onrechtstreeks een invloed hebben op het schoolsucces van hun kind en belangrijk zijn voor de verdere studieloopbaan. Boekbesprekingen worden vaak aangehaald als een ideaal huiswerk.

« Voor bepaalde vaardigheden, denk ik dat het zo, dat ze dat niet allemaal in de klas kunnen verwerven. Ze moeten dat ook kunnen toepassen in de praktijk, bijvoorbeeld iets opzoeken als ze een spreekbeurt moeten maken. Vaardigheid van informatie op te zoeken, samen te brengen en daar te structureren, dat kunnen ze niet in de klas gedaan krijgen. Dus ze moeten dat thuis ook wel toe kunnen passen denk ik in die zin. » (respondent 4)

Naast een controlemiddel voor de ouder, wordt als doel en voordeel van huiswerk vaak aangehaald dat het een controlemiddel is voor de leerkracht. De leerkracht kan zo de leerlingen individueel volgen en zorgen voor remediëring indien dit nodig zou zijn.

« Het huiswerk is een check voor de leerkracht of de leerlingen mee zijn, zodat ze niet dagen achterstand oplopen. » (respondent 15)

Soms is huiswerk gewoon ook een beter alternatief dan voor de tv (respondent 15) zitten of op de nintendo spelen (respondent 13). Het is een nuttig tijdverdrijf. Zonder huiswerk zouden leerlingen te veel vrije tijd hebben en zouden ze kunnen op straat lopen (respondent 1)

Door enkele ouders (respondent 2, respondent 4) wordt de vraag gesteld naar de kloof tussen leerlingen met verschillende thuissituaties.

« Door het feit dat huiswerk toch aan belang toegenomen is, is mijn perceptie, hangt weer heel veel af van de thuissituatie van het kind. » (respondent 2)

Huiswerk biedt ouders een kader om thuis nog te werken rond bepaalde zaken. Indien huiswerk totaal niet gegeven zou worden of niet verplicht zou zijn, zou het van de instelling van de ouders afhangen of er al dan niet thuis aan schoolse zaken gewerkt wordt. Enkele ouders (respondent 2, respondent 9) vertellen dat proactief extra oefeningen geven en achteraf toetsen overlopen. Andere ouders doen dit niet. Huiswerk vergroot zo de achterstand.

« Eigenlijk zou je moeten evolueren naar een toestand waarbij ofwel huiswerk niet meer gegeven wordt ofwel huiswerk op een andere manier gegeven wordt. »

De traditionele begeleidingsmethoden zijn niet voldoende. Er moet naar oplossingen gezocht worden om dit verschil tussen ouders weg te werken. Het mag niet van de thuissituatie afhangen of en welke begeleiding het kind krijgt (respondent 2).

2.3. NADELEN VAN HUISWERK

Huiswerk is een algemeen aanvaarde instructietechniek. Maar het is niet altijd zo optimaal. Voor sommige kinderen en gezinnen is het een ware last. Zelfs in gezinnen waar er geen problemen ondervonden worden, moeten ouders niet lang nadenken alvorens enkele nadelen aan te geven.

Het meest aangehaalde nadeel is dat het soms te veel is. Soms zo veel dat kinderen er schoolmoe door zouden worden. Ouders zijn erg op hun hoede hiervoor. Respondent 5 ondervindt geen moeilijkheden thuis, maar moest het een strijd worden dan zouden de voordelen voor haar niet opwegen.

« Ze moeten er nog zin in blijven hebben. En ik denk dat vanuit de lagere school dat wel eens kan mis groeien. » (respondent 17)

Respondent 17 zocht om die reden zelfs een andere school voor haar kinderen. Ze hadden té veel huiswerk. Kinderen kunnen na een lange schooldag gewoon te moe zijn en echt geen zin meer hebben in huiswerk. Het kan zo erg zijn dat er is geen tijd meer over is om kind te zijn, om gewoon even niets te doen of om te spelen.

« Nadeel is dat er te weinig ruimte blijft om te spelen. Het geeft ook stress he en je zou er gedemotiveerd van worden. » (respondent 11)

Ook de andere naschoolse activiteiten kunnen al eens lijden onder teveel huiswerk.

« Het is teveel. Ik vind soms van wat ze zeggen de kinderen worden lui, de kinderen sporten niet. Maar soms kun je gewoon niet, hij doet, heel graag gaat hij naar de tekenschool de woensdagnamiddag en de woensdagavond gaat hij ook gaan sporten. Hij kan dikwijls niet naar de tekenschool omdat hij anders niet kan gaan sporten. Dan moet hij een keuze maken, de woensdag, het is het een of het ander. » (respondent 6)

Ook voor de ouders en het hele gezin zorgt huiswerk soms voor negatieve effecten. Huiswerk moet ingepast worden in de drukke activiteiten van een gezin. Er moet gekookt en gegeten worden, kinderen naar naschoolse activiteiten gebracht worden, ouders sporten of beoefenen hobby's... De avond is kort en soms is het moeilijk om alles in goede banen te leiden (respondent 10). Soms is het echt zoeken om het huiswerk er nog tussen te krijgen.

« Dus, door andere dingen is er niet echt een vast ritueel van elke dag en is het echt het huiswerk en de lessen wringen tussen de andere en het moment dat ze moeten gaan slapen en het eten. » (respondent 4)

Ouders vinden het om deze reden goed dat er op voorhand een planning meegegeven wordt. Omdat het zo kan ingepland worden in het drukke tijdsschema van het gezin.

« Ik ben zo tegen het feit dat ze er huiswerk van dat krijg je vandaag en dat moet tegen morgen gedaan zijn. Dat vind ik, dat past ook niet altijd in je gezinssysteem. » (respondent 11)

Het is vooral een nadeel als je iets met je zoon of dochter gepland had of even tijd met hen wil. Het gebeurt dat ouders moeten trekken en sleuren aan hun kinderen om hen te doen beginnen met huiswerk of ervoor te zorgen dat het huiswerk af raakt. Dit zorgt voor veel negatieve gevoelens en een grote spanning binnen het gezin. Ook ouders zijn moe na een lange dag werken en dan nog tijd en energie aan huiswerk moeten besteden, is soms erg lastig.

« Dat ik soms zelf denk, oh nee, mijn hoofd, dat ik soms 's avonds soms keikapot ben, dan moeten we nog dit, moeten we nog dat. » (respondent 6)

« Maar de nadelen kunnen zijn dat het huiswerk boven de kinderen hun petje gaan, dat het dingen zijn die ze niet zelfstandig kunnen en waar je als ouder ook heel veel moet gaan investeren. » (respondent 5)

Niet elk huiswerk is even zinvol. Het is belangrijk dat er geen huiswerk om huiswerk gegeven wordt (respondent 3). Huiswerk moet met een duidelijk doel in het achterhoofd gegeven worden. Huiswerk om leerstof die niet in de klas gegeven kon worden af te werken, is geen legitiem doel en volgens respondent 11 dan ook zinloos huiswerk. Verder is huiswerk nutteloos als er geen controle en feedback volgt. Zo kunnen kinderen niet leren uit hun fouten en is dit een gemiste kans. Als iedereen dezelfde taak krijgt, wordt de mogelijke leerwinst voor een kind niet ten volle uitgebuit.

*« Gewoon het feit, de standaardisering, van iedereen hetzelfde huiswerk, dezelfde taak maakt dat het voor de ene nuttiger zal zijn dan voor de andere. »
(respondent 4)*

Enkele ouders halen aan dat vooral voor tragere kinderen huiswerk een extra last kan zijn. Ze moeten ook wel de eindtermen halen en moeten dus hetzelfde krijgen als anderen. Al worden zij vaak wel extra gestraft omdat ze extra moeten verbeteren als ze bijvoorbeeld dictee hadden (respondent 14). De zwakkere kinderen moeten meer doen en zullen er langer mee bezig zijn.

*« (met huiswerk is er) altijd het probleem dat de kinderen die het al wat moeilijk hebben, nog een keer zoveel tijd meer nodig hebben thuis ook nog eens he. Op den duur worden zij op de twee vlakken overvraagd he. »
(respondent 11)*

Maar dit wil zeker niet voor alle ouders zeggen dat er moet gedifferentieerd worden op huiswerk. Differentiëren gaat ook niet want dan weet je niet of een leerling een bepaald niveau gehaald heeft (respondent 17).

*« Het is niet omdat je slim bent dat je minder huiswerk moet doen, want dat vind ik niet schoon tegenover de kinderen dat minder vlug mee zijn. »
(respondent 18)*

Andere ouders stellen vragen bij de haalbaarheid voor de leerkracht om te differentiëren op huiswerk. Zo weet respondent 7 niet zeker of ze dit mag verwachten van de leerkracht. Toch drukken enkele ouders de nood voor differentiatie uit.

« Ja, en kan mij ook voorstellen als je echt zorgkinderen hebt dat de druk groter wordt en dan is het terug aan de school om ook daar in te differentiëren. » (respondent 5)

Differentiatie is ook een manier om de ongelijkheid tussen thuissituaties van leerlingen aan te pakken.

« Omdat dat an sich een fundamentele ongelijkheid zou betekenen, als dat verwacht wordt, want niet iedere ouder heeft dezelfde vaardigheden, dan zou je eigenlijk een ongelijkheid inbouwen.(...) Dus eigenlijk moet een huiswerk zodanig opgesteld zijn dat het kind zelf op basis van de aangereikte inhoud, dat die aan de slag kan. » (respondent 16)

3. Hoe begeleiden ouders hun kinderen bij het huiswerk?

3.1. WAAROM OUDERS HELPEN

Zoals hierboven al kort aangehaald helpen ouders omdat ze er van uitgaan dat dit een positief effect heeft. Ouders vinden het hun plicht betrokken te zijn en te helpen bij huiswerk. Respondent 6 zou zich schuldig voelen als haar kind slechte punten zou halen en zij hem niet geholpen zou hebben. Ouders zijn ervan overtuigd dat het bijdraagt aan het schoolsucces van hun kind. Als er een effect is van huiswerk is dat omdat de ouder er veel tijd in geïnvesteerd heeft.

« Ik heb daar uren in gestoken. Ik weet niet als ik dat niet had gedaan, of hij nu Latijn had gedaan he. Dus geeft dat hem wel de kansen die hij aankan. » (respondent 17)

Respondent 8, is leerkracht kleuteronderwijs en zegt:

« Want wij merken dat genoeg, de kinderen die niet goed presteren is het meestal door het feit dat ze thuis niet gevolgd worden, dus dat is wel belangrijk vind ik. »

Ouders (respondent 13, respondent 15) vinden huiswerk een manier om kwali-tijd te spenderen met hun kind. Huiswerk geeft ouders een idee waar de kinderen mee bezig zijn op school en kunnen zo eventuele moeilijkheden opsporen. Meestal zullen ze dit aan de leerkracht melden.

Betrokkenheid bij huiswerk is voor ouders een manier om interesse te tonen, de kinderen te motiveren en ze mee te geven dat leren belangrijk gevonden wordt (respondent 16). Respondent 3 vindt het ondanks het feit dat ze niet direct betrokken is bij het huiswerk het belangrijk is dat haar kinderen weten dat ze bij haar terecht kunnen met hun vragen. Als ouder draag je bepaalde attitudes over die bevorderlijk kunnen zijn voor het kind.

« Het feit dat je dat aankoopt als ouder en ter beschikking stelt, dat beïnvloedt sowieso de manier waar dat je kind functioneert en ook naar huiswerk naartoe is dat hetzelfde he. Als je als ouder het belangrijk vind om Frans te lezen, dan ga je sowieso, geef je ook een signaal aan je kind. » (respondent 2)

3.2. DIMENSIES VAN DE BEGELEIDING

Uit de analyse van de antwoorden van de ouders komen enkele dimensies van begeleiding naar boven. Zo zijn er ouders die directe hulp bieden aan hun kinderen. Zo zit respondent 6 altijd naast haar zoon die huiswerk maakt. Hij maakt het eerst in het klad, daarna controleert en verbetert ze hem. Ook respondent 13 vindt het vanzelfsprekend dat ze dit soort hulp bieden.

« We gaan hem niet naar school laten gaan met verkeerde oplossingen. Je doet dat toch automatisch? » (respondent 13)

Het is de normaalste zaak dat je helpt bij het huiswerk van je kind. Het hoort bij de opvoeding (respondent 10). Sommige ouders geven ook aan soms te helpen om het huiswerk sneller gedaan te krijgen. Andere ouders geven aan dat het net belangrijk is om niet te verbeteren omdat dit het doel van huiswerk teniet doet.

« Je zou ook kunnen zeggen van ik ga dat verbeteren, ze gaat dan tien op tien hebben, wat voor zin heeft dat dan. Huiswerk in functie van detectie van competentie is verworven of niet verworven zou dat een slechte zaak zijn. Want de volgende keer struikelt ze weer. Het moet dan ook een weerspiegeling zijn van hoe ver zit ik. In die zin heb ik ook zoiets van, als ze haar fout echt niet vind of ze snapt het niet, ga ik de juiste oplossing niet geven. Waarom niet? Omdat dat dan de leerkracht niet meer in staat stelt om te kunnen inschatten van heeft ze die competentie verworven. Dus daar bewijs je je kind geen dienst mee, vind ik. » (respondent 16)

Deze ouders geven wel aan dat indien hun kinderen moeilijkheden zouden ondervinden, ze waarschijnlijk wel zouden overstappen naar directe betrokkenheid. Moest haar dochter moeilijkheden ondervinden, wat nu niet zo is, zou ze zich er wel naast zetten, denkt respondent 9. Respondent 12 verwoordt het zo:

« Martha heeft zo nog een eindje de neiging gehad om af te komen met een heel blad wiskunde oefeningen om te vragen of ik ze kan controleren. Dan had ik iets van huiswerk is er niet om mij werk te geven. En zeker als je weet dat er misschien maar 1 foutje zal instaan. Moest je daarentegen weten dat ze

problemen hebben met een bepaald huiswerk, en je voelt dat er een onzekerheid is dan zal ik dat wel serieus aanpakken. Dan wil ik dat wel controleren, overlopen en hulpmiddeltjes zoeken. Maar als het maar is uit gewoonte om door mij het huiswerk te controleren daar ben ik tegen. Ik moet zeggen in mijn tijd hebben ze dat eigenlijk ook nooit gedaan. »

Bij dit soort betrokkenheid, directe betrokkenheid, wordt vaak de vraag gesteld naar de taak van de leerkracht versus die van de ouder. Sommige ouders vinden dat hun taak zo ver gaat dat ze zaken moeten uitleggen tot hun kind het begrijpt (respondent 4). Het is haar verantwoordelijk om te remediëren.

« Gewoon, want ik zie dat dan, het is soms gewoon maar een simpele klik die hij moet geven, dat het gewoon een keer simpel uitgelegd wordt, en rustig, en op dat vlak, ik heb daar altijd enorm veel geduld voor. En ik wil een ding tien keer, ik wil het twintig keren uitleggen tot als ik zie van ja, hij heeft het beet. Dat is, dat is mijn job vind ik. En dan, als hij het dan snapt, heb ik mijn doel bereikt. » (respondent 1)

De meeste ouders gaan hier echter niet mee akkoord en zeggen dat als er thuis nog moet echt geholpen/geremedieerd worden, de school tekort schiet in zijn taak. Ze vinden niet dat er van hen in de laatste graad van het lager onderwijs nog mag verwacht worden direct betrokken te zijn. Het gewicht van de echte instructie en differentiatie moet op school liggen. Ze (respondent 5) wil geen school spelen thuis.

« Ik denk dat het niet de bedoeling is dat een ouder hier heel het systeem van de klok begint uit te leggen omdat het kind totaal niet mee is. Ik denk dat dan de bedoeling is dat de ouder het meldt aan de leerkracht. » (respondent 10)

Thuis moet het gaan over een attitude vormen. Niet in de eerste plaats om kennisverwerving (respondent 5). Sommige ouders ervaren dit soms anders vanuit de school.

« Maar de vraag is, verwacht een leerkracht, een school al bijna niet dat je remedieert? » (respondent 2)

Zo vertelt respondent 18:

« Ik heb wel al geweten, bij ons dochter, ons Marlies, denk ik dat er een keer in stond of dat de juf tegen haar had gezegd “vraag de uitleg nog een keer aan moeke of vake”. Dat ze waarschijnlijk, ja te lang met haar moesten bezig zijn denk ik. »

Een tweede dimensie van begeleiding die in de analyse naar boven kwam is het bieden van ondersteuning voor het zelfstandig leren. Ouders zijn niet tegen het helpen bij het huiswerk maar willen hun kinderen autonomie aanleren.

*« Maar als je overal die fouten gaat gaan withalen maak je het op den duur zelf. Dat is niet echt de bedoeling. Je kunt wel een keer zeggen van let een keer daarop of daarop en dat ze dan uiteindelijk zelf de fout vinden. »
(respondent 11)*

Daarom zullen ze niet echt helpen bij het huiswerk maar het huiswerkproces wel in de gaten houden. Ze werken eraan om de directe hulp af te bouwen en zullen enkel de taak nog controleren op vraag van de kinderen (respondent 7). Ze volgt hem op afstand (respondent 14). Het is een moeilijk evenwicht.

« En dan heb je kinderen die geen hulp krijgen en die brengen dan iets naar voor die op niets trekt, dus dat is, dat is het ook niet. Dus het is echt wel zoeken. En dat heb ik nu wel gevonden eindelijk, na een derde kind, om echt wel de midden te vinden. Niet zo gemakkelijk. » (respondent 7)

Een derde dimensie van begeleiding die in de antwoorden van de ouders aan bod komt, is het voorzien van een structuur. Velen zorgen dat er een soort routine ingebouwd wordt. Als de kinderen van school komen, eten ze iets waarna ze aan huiswerk beginnen. Of er is de afspraak om op een bepaald uur te starten. Enkele ouders hebben een duidelijke afspraak met hun kind. Indien het huiswerk niet afgewerkt is, mogen ze niet naar de sportclub of de speelkamer (respondent 8) bijvoorbeeld.

« Als hij weet dat hij moet gaan trainen, dan weet hij dat het moet gedaan zijn, anders mag hij niet gaan. » (respondent 18)

Ouders vinden het hun verantwoordelijkheid om de gelegenheid aan te bieden om huiswerk te maken (respondent 10). Ze zorgen voor de ruimte en de mogelijkheid om in een rustige omgeving het huiswerk te maken (respondent 14).

Bij deze dimensies van begeleiding kan ook de vraag gesteld worden naar de verantwoordelijkheid van de ouder versus die van het kind. Enkele ouders zullen de verantwoordelijkheid meer bij zichzelf leggen en het op zich nemen om ervoor te zorgen dat het huiswerk in orde is. Vele ouders echter halen aan dat deze verantwoordelijkheid met de leeftijd meer en meer naar het kind verschuift (respondent 2) en de betrokkenheid van ouders afneemt over tijd. Het zesde leerjaar wordt door de meeste ouders aangegeven als het eindpunt van hulp en begeleiding. Daarna ligt alle verantwoordelijkheid volledig bij het kind zelf. Zo vertelt respondent 17 dat haar dochter die in het zesde leerjaar zit, nog beneden mag zitten waar ze direct

vragen kan stellen. Haar zoon die in het tweede middelbaar zit, moet op zijn kamer werken.

Communicatie met leerkrachten kan ook aanzien worden als dimensie van begeleiding. Indien er problemen zijn zullen ouders dit aan de leerkracht laten weten. Respondent 3 hecht veel belang aan oudercontacten als communicatiemoment. Andere ouders zullen al sneller iets in de agenda schrijven. Enkele ouders halen aan dat ze erop bedacht zijn de leerkracht niet te veel te contacteren. Ze geloven in de expertise van de leerkracht. Alhoewel niet alle ouders het nodig vinden betrokken te zijn bij de school, willen ze wel weten hoe hun kind het doet op school en of er moeilijkheden zijn. Ze willen hiermee niet pas geconfronteerd worden als het rapport er is. Of ouders nood hebben aan veel of minder communicatie met de leerkracht hangt meestal samen met hoe hun kind het doet op school en met het huiswerk. Zolang hun kind goede punten heeft, moeten ze de leerkracht niet contacteren (respondent 1, respondent 2).

3.3. MOEILIKHEDEN BIJ BEGELEIDING

Uit de analyse blijkt dat bijna alle ouders zich vragen stellen bij de directe begeleiding van huiswerk. Sommigen hebben moeite met de inhoud van de vakken.

« Je verliest toch met veel zaken de voeling als je zelf al zolang bent afgestudeerd. » (respondent 12)

Ze lossen dit op door andere gezinsleden om hulp te vragen of om zelf in de handboeken van het kind te kijken. Anderen hebben minder moeite met het vakinhoudelijke, maar hebben het gevoel dat ze de methodiek niet hebben (respondent 2). Ouders zijn er zich erg van bewust dat alles veranderd is en de methoden die zij geleerd hebben nu niet meer volstaan om hun kinderen te ondersteunen bij huiswerk. Ze zien de leerkracht als de expert.

« Want ik zeg dat ook soms als Giel zegt van "mama ik snap dat niet". Zeg ik van "ja, ik wil het u wel uitleggen, maar ik weet niet op welke manier dat uw leraar het uitgelegd heeft". De uitkomst kan juist zelfde zijn, maar als de redenering anders is, geraakt hij nog meer in de knoop. En dan zeg ik liever van "vraag het nog een keer aan uw leerkracht, hoe dat je het moet doen" » (respondent 1)

Deel 4

Discussie en conclusie

Het voorliggende onderzoek vertrok uit het idee dat huiswerk pas optimaal aangewend kan worden als instructietechniek, als de leerkrachten en ouders op één lijn staan. Het gezin en het onderwijs zijn immers de twee belangrijkste instituties waar kinderen opgeleid en gesocialiseerd worden. Vertrekkende vanuit het idee dat de visie op onderwijs en leren veranderd is van een traditionele naar een meer constructivistische visie, wordt er van uit gegaan dat de manier van lesgeven alsook de praktijk van huiswerk mee veranderd zijn. Maar zien ouders dit ook zo? In dit deel worden de resultaten in verband gebracht met de drie onderzoeksvragen die eerder geformuleerd werden. Daarna worden enkele bedenkingen, implicaties voor de praktijk en voorstellen voor toekomstig onderzoek geformuleerd.

Een eerste onderzoeksvraag handelt over de vraag hoe ouders denken over de manier waarop het onderwijs zou moeten worden vormgegeven en welke doelen het onderwijs zou moeten hebben. Samenvattend kunnen we stellen, net zoals in het onderzoek van Denessen (2000), dat de meeste ouders er zowel leerlinggerichte als leerstofgerichte ideeën op na houden. Geen enkele ouder vindt zich volledig in één onderwijsideologie. Ouders zijn dus niet in te delen als aanhangers van of een leerlinggerichte of een leerstofgerichte ideologie over het onderwijs. Ze lijken zich op het continuüm tussen beide te bevinden. Zoals Herweijer en Vogels (2004) aanhalen, lijkt het er wel op dat ouders er iets meer leerlinggerichte ideeën dan leerstofgerichte ideeën op na houden. Er komen duidelijk constructivistische ideeën aan bod in de gedachtegang van ouders. Zoals een ouder die het heeft over het belang van het procesmatig verlopen van onderwijspraktijken en daarmee de praktijk van punten geven nuanceert. Toch komen zeker nog traditionele opvattingen aan bod. Zo worden orde en discipline door enkele ouders als belangrijk aanzien en hieraan gekoppeld zien zij het overleveren van

kennis nog strikt als eenrichtingsverkeer. Daarnaast lijkt het erop dat differentiatie in de klas nog niet helemaal ingeburgerd is. Het aspect van een ongelijke taaklast, wordt door de ouders als discriminerend aanzien. Het wordt door vele ouders eerder als een negatief concept of idee benadert. Terwijl differentiatie net als doel heeft om leerlingen gelijke kansen te bieden. Ondanks deze eerder traditionele of constructivistische ideeën kunnen we de meerderheid van de ouders benoemen als gemiddelde ouders (Herweijer & Vogels, 2004) die geen uitgesproken ideologie aanhangen.

Ten tweede wordt de vraag gesteld naar de mening van ouders omtrent de vormgeving, doelen, voor- en nadelen,... van huiswerk. Huiswerk wordt door de ouders duidelijk als onlosmakelijk met het onderwijs aanzien. Het hoort er bij. Net zoals Corno en Xu (2004) wordt huiswerk wel al eens vergeleken met werk. Huiswerk wordt gezien als de job van de kindertijd. Ondanks het feit dat huiswerk in de lagere school geen of beperkte bewezen effect heeft op resultaten (Cooper et al., 2006) gaan ouders hier wel van uit. Zoals Brock et al. (2007, Cooper et al., 2006; Xu & Yuan, 2003) wordt als doel van huiswerk vaak aangegeven zaken die in de lessen aan bod kwamen in te oefenen, beheersing te tonen en te studeren voor tests. Consistent met de rationale in literatuur omtrent huiswerk halen ouders echter vooral indirecte en non-academische doelstellingen (Cooper, 1989) van huiswerk aan. Vaardigheden die belangrijk zijn voor de toekomstige schoolloopbaan en de persoonlijke ontwikkeling worden vaak aangehaald als voordelen van huiswerk op lange termijn. Zo worden door de ouders vaardigheden zoals verantwoordelijkheid, discipline, initiatief nemen, zelfstandigheid, leren leren en leren plannen genoemd. Met Cooper et al. (2006) hebben ouders het over ideaal huiswerk als taak om studenten aan te sporen aangeleerde vaardigheden te integreren, zoals een boekbespreking. Ouders zien huiswerk als een mogelijkheid om zich meer betrokken te voelen bij het huiswerk alsook een positieve houding over te dragen aan hun kinderen (Balli, et al., 1998). Huiswerk geeft kinderen de kans om op eigen tempo een taak te maken en kan dus zoals Ameye en Vanspauwen (2000) aanhalen op die manier individualisering van het onderwijs mogelijk maken. Differentiatie in huiswerk wordt net zoals differentiatie in de klas niet algemeen positief aanvaard. Zoals in Xu en Yuan (2003) wordt huiswerk door enkele ouders aangehaald als een nuttiger tijdverdrijf dan bijvoorbeeld rondhangen op straat of tv kijken. Net zoals Kohn (2007) roepen ouders op om geen huiswerk te geven waar geen doel achter zit.

De nadelen die door ouders aangehaald worden zijn sterk gelijklopend met wat er in de literatuur besproken wordt. Er worden zowel nadelen voor het kind als nadelen voor het volledige gezin aangebracht door de ouders. Zoals in Coutts (2004) wordt aangehaald dat huiswerk zorgt dat leerlingen minder vrije tijd hebben. De ouders willen dat er veel huiswerk gegeven wordt, maar geven aan dat te veel huiswerk zorgt voor stress en het familieleven verstoort (Kralovec & Buell, 2001). Coutts (2004) stelt

in haar implicaties voor de praktijk dat indien de bedoeling van huiswerk is om goede werkgewoonten aan te leren het best is om iedere dag een kleine hoeveelheid huiswerk te krijgen. Dit is gemakkelijker te onthouden voor de leerlingen en zorgt dat ze sneller zelf de verantwoordelijkheid op zich kunnen nemen. Huiswerk opgeven voor de hele week plaatst de verantwoordelijkheid en *time-management* bij de ouder. In voorliggende studie echter vinden ouders het net een voordeel als huiswerk voor een hele week opgegeven wordt. Zo kunnen de leerlingen dit ten eerste zelf leren plannen en ten tweede is het gemakkelijker om het in het drukke gezinsschema in te passen.

Trautwein et al. (2009a) hebben het over het potentieel van huiswerk om de kloof tussen leerlingen te dichten omdat leerlingen minder tijdsdruk hebben om het huiswerk te maken dan om klassikaal leerstof te verwerken. Ouders in dit onderzoek stellen hier echter vragen bij en zeggen dat het net een grotere last is voor zwakkere kinderen. De bevinding dat ouders huiswerk als afwerking van werk begonnen in de klas zien als straf voor zwakkere studenten komt ook aan bod in Coutts (2004). Laag presterende kinderen zullen altijd meer werk hebben aan huiswerk. Net zoals Forster (2000; Kralovec & Buell, 2001) hebben enkele ouders het over de mogelijkheid dat huiswerk de kloof vergroot, mede door de thuissituatie.

Over de doelen van huiswerk worden ook gelijkaardige redenen opgegeven. Huiswerk wordt door enkelen gezien als noodzakelijke verlenging van de schooltijd, aangezien er tijdens de schooluren niet voldoende tijd is. Deze ouders geven aan hier geen probleem mee te hebben. Anderen stellen zich er wel vragen bij en stellen dat er idealiter geen huiswerk zou mogen zijn. Hier kan de vraag gesteld worden naar de taak van de school versus die van de ouder. Mag een deel van de instructie taak verschoven worden naar thuis?

Als derde en laatste onderzoeksvraag willen we nagaan of er een verband is tussen deze opvattingen van de ouders en hun praktijk van huiswerkbegeleiding. De drie verschillende dimensies die door Grolnick en Ryan (1989) aangehaald werden, zijnde directe betrokkenheid, ondersteuning voor autonomie en het voorzien van structuur, komen in de antwoorden van de ouders ook aan bod. Er zijn echter maar enkele ouders die zich engageren in directe betrokkenheid. Dit zijn vooral de ouders die er sterkere leerstofgerichte opvattingen op na houden. Vele ouders stellen zich hier echter vragen bij. Deze ouders geven aan, net zoals in Kay et al. (1994), dat de didactiek veranderd is. Ouders willen geen verwarring creëren bij hun kinderen en zullen hiervoor bedacht zijn. Enkele ouders halen ook aan dat ze ervoor zorgen niet te actief betrokken te zijn bij huiswerk omdat ze niet willen dat het er op neer zou komen dat zij het huiswerk maken. Deze ouders zullen niet of minder direct betrokken zijn bij het huiswerk. Het is dus niet voldoende te kijken naar de gedragingen die ouders stellen. Er moet ook gekeken worden naar de gedragingen die ouders net niet stellen. Door Schnee en Bose (2010) worden deze null acties genoemd.

Het is niet zo dat deze ouders die geen directe acties ondernemen in het huiswerk niet geïnteresseerd zijn in het leren van hun kinderen. Het is eerder een uitdrukking van de overtuiging dat leerlingen moeten leren zelfstandig worden. Ouders kiezen er bewust voor om niet tussen te komen om hun kinderen aan te sporen autonome lerenden te worden. Ouders kiezen er ook voor om niet tussen te komen om geen verwarring te creëren. Deze ouders plaatsen de verantwoordelijkheid voor het huiswerk bij hun kinderen. Ze zullen enkel tussenkomen als er vragen zijn. Deze niet-gedragingen kunnen gelinkt worden aan het ondersteunen voor autonomie en bieden van structuur van Grolnick & Ryan (1989). Ouders die sterker leerlinggericht zijn zullen eerder zulk begeleidingsgedrag stellen. Het is moeilijk om op een dieper niveau verbanden te leggen aangezien zoals hierboven aangehaald ouders niet in één ideologie te vatten zijn. Er zijn enkele ouders die er extremere visies op na houden, maar het grootste deel van de ouders is ergens op een continuüm tussen leerlinggericht en leerstofgericht te plaatsen.

Huiswerk zou een basis kunnen zijn in de partnerschappen tussen gezinnen en scholen. De bevindingen in dit onderzoek komen in grote lijnen overeen met de lijnen die in de literatuurstudie naar boven kwamen. Er wordt opnieuw bevestigd dat huiswerk een omstreden item is waar geen consensus over bestaat. Door deze brede waaier aan opvattingen en ideeën worden enkele kernthema's geraakt die vragen oproepen over de rol van de ouders, de rol van de leerkracht, hun verband met de leerling en de invulling van het concept huiswerk. In de interviews komen onzekerheden naar boven omtrent de verantwoordelijkheid van de leerkracht versus die van de ouder bij de begeleiding. Hoe ver gaat de verantwoordelijkheid van de ouder? Is het de taak van de ouder om inhoud aan te leren? Is het de taak van de ouder om het huiswerk te verbeteren? Wordt huiswerk opgegeven om ouders te betrekken? Dit zijn echter vragen die door een goede communicatie tussen ouders en leerkrachten opgelost kunnen worden.

► IMPLICATIES VOOR PRAKTIJK

Aandacht hebben voor hoe ouders hun kinderen ondersteunen bij hun huiswerk zal fundamenteel zijn voor het succes van de kinderen. Als hun begeleiding bij het huiswerk niet overeenstemt met wat de leerkracht gepland had, zal er geen voordeel gehaald worden uit huiswerk. Stel, een ouder gaat er vanuit dat het huiswerk opgegeven wordt als inoefening en herhaling. Ze zit altijd naast haar zoon en zorgt dat hij het huiswerk eerst in het klad maakt en enkel de juiste oplossingen opschrijft. Wat als de leerkracht het huiswerk nu net opgaf als controle van de behaalde competenties. Zulke discrepanties zorgen ervoor dat de leerlingen minder zullen genieten van de voordelen die het anders zou kunnen bieden. De leerkracht zou immers het idee kunnen krijgen dat de leerling in kwestie de vaardigheid beheerst, terwijl het tegendeel waar is, en hij dus de nodige remediëring eventueel zal mislopen.

Ouders geven aan graag betrokken te worden bij het huiswerk en noemen het een mogelijkheid om kwaliteits-tijd met hun kinderen door te brengen. Er wordt door vele ouders echter het bezwaar gemaakt dat ze onzeker zijn over hun didactiek bij het uitleggen van zaken die de leerling niet begrijpt. De vraag kan echter gesteld worden of dit een taak is van de ouder en of de leerkracht dit van de ouders verwacht. Als leerkrachten huiswerk opgeven vanuit een constructivistisch/ leerlinggericht oogpunt zou kunnen verwacht worden dat het belangrijker is dat ouders de juiste vragen stellen die leerlingen helpen verduidelijken en samenvatten wat ze geleerd hebben dan te trachten de inhoud aan te leren. Ondanks het feit dat ouders niet allemaal de nood ventileren aan meer communicatie lijkt het wel voordelig indien een goede dialoog tot stand zou komen. Betere communicatie en samenwerking tussen ouders en leerkrachten zouden dergelijke misopvattingen uit de weg kunnen ruimen. Een goed uitgewerkt huiswerkbeleid dat in samenwerking met de ouders opgemaakt wordt, kan een goed startpunt zijn. Hiervoor kan tot een overeenstemming gekomen worden omtrent de rol van ouders en de achterliggende doelen van huiswerk.

Hieraan verbonden kunnen vragen gesteld worden bij het concept 'huiswerk'. Welke invulling wordt aan dit concept gegeven in een school. Waar bevindt het zich op het continuüm van leerstofgericht naar leerlinggericht? Is huiswerk er voor de kinderen, is het er voor de leerkracht of is het er voor de school? Met andere woorden wil het kinderen helpen leerstof te verkrijgen, zelfstandig te worden, autonomie te verwerven? Is het een controlemiddel voor de leerkracht om te zien waar de kinderen staan, een hulpmiddel om rond te geraken met de leerstof? Of is het een middel van de school om ouders te betrekken en de ouderbetrokkenheid te verhogen? Huiswerk kan een sleutelrol spelen in het smeden van de brug tussen ouders en leerkrachten aangezien het door ouders vaak als nuttig aanzien wordt. Maar om deze sleutelrol te vertolken, moet het misschien op een andere manier ingezet worden. Het stellen van vragen bij doelen en mogelijkheden van huiswerk en haar rol in het versterken van ouderbetrokkenheid en zo het zoeken naar de werkelijke invulling van het concept lijkt mij belangrijk.

► BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Eerst en vooral werd enkel het perspectief van de ouders bevroegd. Het perspectief van de directie, leerkrachten, kinderen enzovoort werden in dit onderzoek genegeerd. Daarnaast kunnen er enkele bedenkingen gemaakt worden omtrent het onderzoeksproces. Een eerste vraagteken kunnen we plaatsen bij de samenstelling van de steekproef. De ouders werden niet random geselecteerd en werden verwacht op basis van vrijwilligheid deel te nemen aan het onderzoek. Er kan verondersteld worden dat de ouders die deelnamen aan de studie positievere attitudes hebben tegenover huiswerk en betere begeleidingspraktijken tegenover niet-respondenten. Een tweede bedenking kan gemaakt worden bij het gebruik van diepte-interviews. Het is

steeds mogelijk dat sociaal wenselijk geantwoord werd op vragen. Een derde beperking is er één van objectiviteit. In kwalitatief onderzoek bestaat de data uit opvattingen, ervaringen, overpeinzingen, interpretaties, ... die subjectief geladen zijn. Om onderzoek te voeren naar de opvattingen en attitudes van ouders is interpretatief onderzoek echter de meest gepaste methode. Daarnaast kunnen er ook enkele bedenkingen gemaakt worden bij de onderzoeksresultaten. Er werd gewerkt met een beperkte steekproef waardoor er vragen kunnen rijzen naar de representativiteit ervan. De bevindingen van bovenstaand onderzoek mogen dus niet zomaar gegeneraliseerd worden naar de volledige populatie ouders van kinderen in de derde graad.

► TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Dit onderzoek biedt een antwoord op de nood aan meer onderzoek omtrent de opvattingen van ouders. Om de bevindingen die vloeien uit deze masterproef aan te vullen en verder te staven kan een kwantitatieve onderzoeksopzet bij een grotere steekproef opgezet worden.

Toekomstig onderzoek zou manieren moeten vinden om gezinnen te betrekken die doorgaans ondervertegenwoordigd zijn in deze studies. Deze ouders en kinderen ondervinden vaak extra moeilijkheden bij het maken en begeleiden van huiswerk.

Onderzoek naar goede praktijken waar een huiswerkbeleid opgesteld werd in samenwerking tussen ouders en leerkrachten kan een leerrijke basis bieden voor verdere verbetering. Er zouden focusgroepen opgestart kunnen worden waar ouders en leerkrachten samengebracht worden en discussiëren over hun onderwijsopvattingen en begeleidingspraktijken. Deze interacties kunnen een meerwaarde bieden tegenover onderzoek die de ouders en leerkrachten afzonderlijk zou bevragen. Deze interacties kunnen geanalyseerd worden om meer te leren over de succesfactoren van goede ouder-leerkrachtrelaties.

Het is belangrijk aandacht te hebben voor hoe ouders hun kinderen ondersteunen bij hun huiswerk. Als hun begeleidingsgedrag niet afgestemd is op wat de leerkracht in gedachten had of van hen verwacht, kan dit nadelig zijn voor de leerlingen. Dit onderzoek suggereert dat er een verband is tussen de onderwijsopvattingen van de ouder en hun begeleidingsgedrag bij huiswerk. Onderwijsopvattingen kunnen zo een basis vormen in verder onderzoek naar de invulling van het concept huiswerk.

Deel 5

Bibliografie

- Altun, E. (2008). 6(th), 7(th) and 8(th) graders' attitudes towards online homework assignment sites. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 5-18.
- Ameye, Y., & Vanspauwen, P. (2000). *Huiswerk in de basisschool?* Leuven: Apeldoorn: Garant.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M., & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: parent comments about homework, tests, and grades. *Exceptionality*, 4(3), 177-185.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.
- Billet, J., & Waege, H. (2005). *Een samenleving onderzocht: Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: De Boeck.
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372. doi: 10.1177/0042085907304277
- Bunting, C. E. (1984). Dimensionality of Teacher-Education Beliefs - an Exploratory-Study. *Journal of Experimental Education*, 52(4), 195-198.
- Chen, C. S., & Stevenson, H. W. (1989). Homework - a Cross-Cultural Examination. *Child Development*, 60(3), 551-561.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.

- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.
- Corno, L., & Xu, J. Z. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice, 43*(3), 227-233.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice, 43*(3), 182-188.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). New York: State University of New York Press.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Leuven-Appeldoorn: Garant.
- Dudley-Marling, C. (2003). How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners. *Current Issues in Education, 6*(4), online.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193.
- Forster, K. (2000). Homework: A bridge too far? *Issues In Educational Research, 10*(1), 21-37.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143-154.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents Involvement in Childrens Schooling - a Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Haas, K. (2008). Questioning Homework. *Engl i sh Journal, 98*(2), 14-15.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 127-139. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.007
- Herweijer, H., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. L., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.5.532
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sander, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference. *Teachers College Record, 97*(2).

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement - A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making Homework Work at Home - the Parents Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 550-561.
- Kelchtermans, G. (1999). De biografische methode. In B. L. P. Smeyers (Ed.), *Opvoeding en onderwijs leren zien*. Amsterdam Boom.
- Kohn, A. (2006a). Abusing research: The study of homework and other examples. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 8-22.
- Kohn, A. (2006b). The Truth About Homework: Needless Assignments Persist Because of Widespread Misconceptions About Learning. *Education week*
- Kohn, A. (2007). Rethinking homework. *Principal*, from <http://www.alfiekohn.org/teaching/rethinkinghomework.htm>
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*: Sage Publications.
- Levin, I., LevyShiff, R., AppelbaumPeled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Moon, N., & Ivins, C. (2004). *Parental Involvement in Children's Education*. Nottingham: Social and Political.
- OBPWO. (2003). Ouders op school en thuis: onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming. , from <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/175.pdf>
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771-777. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.771
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., & Cumblad, C. (1994). Homework Practices of General-Education Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 500-509.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Sallee, B., & Rigler, N. (2008). Doing Our Homework on Homework: How Does Homework Help? *English Journal*, 98(2), 46-51.
- Schnee, E., & Bose, E. (2010). Parents Don't Do Nothing: Reconceptualizing Parental Null Actions as Agency. *THE SCHOOL COMMUNITY JOURNAL*, 20(2), 91-116.
- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement - Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.

- Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.001
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009a). Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 176-189. doi: 10.1037/0022-0663.101.1.176
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Ludtke, O. (2009b). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 77-88. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.001
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *The Journal of Educational Research, 96*(6), 323 - 338.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into Practice, 43*(3), 205-212.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155-165.
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing Homework: Listening to Students,' Parents,' and Teachers' Voices in One Urban Middle School Community. *THE SCHOOL COMMUNITY JOURNAL, 13*(2), 25-44.

Deel 6

Bijlagen

A Interviewleidraad	p. 56
B Transcriptie van de interviews	CD-ROM
C Synthesetekst per interview	CD-ROM

Bijlage A:

INTERVIEW OPVATTINGEN OVER ONDERWIJS EN HUISWERK

Met dit interview wordt dieper ingegaan op jouw opvattingen omtrent onderwijs en huiswerk. Eerst zal ik u vragen naar jouw visie op onderwijs. Ten tweede stel ik vragen omtrent huiswerk en huiswerkbegeleiding. Het zijn open vragen die gaan over jouw eigen visie en opvatting hieromtrent. Er zijn dus geen juiste of foute antwoorden. De bedoeling is dat u de vragen zo ruim mogelijk beantwoordt. Alles wat u denkt en wat volgens jou met de vraag te maken heeft, mag u aanhalen. Alle informatie uit het interview wordt strikt vertrouwelijk behandeld. Ik ga het gesprek wel met de audio-recorder opnemen, maar dit is enkel om de latere verwerking van het interview te vergemakkelijken.

▶ ALGEMENE GEGEVENS

Ouder

Naam:

Leeftijd:

Hoogste opleidingsniveau:

Burgerlijke staat:

Werkstatus:

Hoeveel volwassen leven in het huis van het kind:

Hoeveel andere kinderen leven in het huis:

Kind

Leerjaar kind:

Geslacht kind:

Prestaties kind:

▶ OPVATTINGEN OMTRENT ONDERWIJS

Doel onderwijs

Wat is voor u het belangrijkste doel van onderwijs?

- Hoe belangrijk vindt u het doel van onderwijs om de leerlingen voor te bereiden op een toekomstige loopbaan?
- Hoe belangrijk vindt u het doel van onderwijs om leerlingen zowel op maatschappelijk als persoonlijk vlak te vormen?

- Wat primeert voor u?

Relatie tussen leerkracht en leerling/ leerkracht en ouders

Hoe zou u de ideale relatie tussen de leerkracht en leerlingen definiëren?

- Hoe belangrijk is de orde en discipline binnen de klas en school?
- Wat vindt u van de nadruk op inspraak van leerlingen binnen de klas en de school?
- Moet er veel of weinig afstand zijn tussen leerlingen en leerkrachten?
- Hoe belangrijk vindt u differentiëren tussen leerlingen? Moet het onderwijs aangepast zijn aan het individuele kind?
- Hoe belangrijk vindt u competitie tussen leerlingen? Is het belangrijk om bij de beste van de klas te zijn? Vergelijkt u uw kind met de rest van de klas?

Hoe zou u de relatie tussen de leerkracht en u, als ouders, definiëren? Hoe is de communicatie?

Inhoud/vormgeving van het onderwijs

Wat vindt u belangrijk om gegeven te worden op school? Waarop moet de nadruk liggen op school?

- Hoe belangrijk vindt u het leveren van prestaties en het behalen van goede cijfers? Hoe belangrijk vindt u de aandacht voor basisvakken en een accent op prestaties en op het behalen van een zo hoog mogelijk diploma?
- Hoe belangrijk vindt u zelfstandig leren, samenwerken en leren van elkaar? Hoe belangrijk vindt u de sociale en creatieve vakken en een accent op individuele leeractiviteiten en samenwerkend leren?
- Vindt u dat in het huidige onderwijs te weinig of te veel nadruk ligt op kennisverwerving? Is er genoeg aandacht voor waardevorming en sociale relaties?

Mogen leerkrachten afwijken van de bestaande onderwijsprogramma's? Wat vindt u van de uitdrukking dat wat er geleerd wordt op school zoveel mogelijk op voorhand moet vastliggen?

Welke opvattingen over onderwijs en leren zou u graag of tracht u door te geven aan u kinderen?

► HUISWERK

Definitie

Wat verstaat u onder huiswerk? Kunt u een definitie geven hiervan?

Voor- en nadelen

Hoe staat u tegenover huiswerk?

- wat zijn de voordelen van huiswerk?
- wat zijn de nadelen van huiswerk?
- wat vindt u van de afschaffing van huiswerk? waarom kan het wel/niet?

Beschrijf eens het ideale huiswerk? Wat ziet u onder goed huiswerk? Moet de leerling het nut inzien van huiswerk?

Soort/ hoeveelheid huiswerk

Hoe vaak krijgt uw kind huiswerk? wat vindt u van die hoeveelheid huiswerk?

- Moet huiswerk verbeterd worden? Op punten staan? Meetellen voor de punten op het rapport?
- Is de leerling nog veel bezig met andere buitenschoolse activiteiten?

Wat is volgens u de beste vorm van huiswerk?

Welk soort oefeningen vindt u nuttig? Kan tekenen of knutselen ook huiswerk zijn?

Moet huiswerk zonder de hulp van de ouder gemaakt kunnen worden? Verwacht de leerkracht dat u helpt? Moet huiswerk perfect gemaakt worden met hulp van de ouder of met fouten zonder hulp?

Doel van huiswerk

Wat is volgens u het doel van huiswerk?

Effect van huiswerk

Wat is volgens u het effect van huiswerk?

- hoe is de relatie tussen hoeveelheid huiswerk en het daarmee bereikte resultaat/ de punten van leerlingen?
- denkt u dat huiswerk de interesse in school kan doen vermeerderen of verminderen?

Inhoud van huiswerk

Wat vindt u ervan dat kinderen inspraak hebben in het bepalen van huiswerk?

Moet er met het huiswerk gedifferentieerd worden?

Wat vindt u van huiswerk als straf?
Hebt u suggesties om huiswerk te verbeteren?

School-thuis

Is er een huiswerkbeleid op school?

- persoonlijke mening omtrent dat beleid?
- licht de leerkracht u in over huiswerk? hoe is de communicatie met de school?
- zijn er afspraken met de leerkracht omtrent uw rol bij huiswerk?
- is er overleg met de leerkracht omtrent de instructietechnieken die zij gebruikt?
- hoe zou dit eventueel beter kunnen?

► HUISWERKBEGELEIDING

- Is er een volwassene thuis als het kind thuiskomt van school?
- Kunt u mij vertellen hoe het huiswerk maken meestal verloopt? Is er een ritueel?
- Hoeveel tijd besteedt u aan het helpen bij het huiswerk? Is er een evolutie?
- Helpt u bij bepaalde vakken meer?
- Als u vergelijkt met andere ouders, helpt u dan meer of minder?
- Vindt u het de taak als ouder om te helpen bij huiswerk?
- Wat is jouw verantwoordelijkheid versus die van de leerling bij het huiswerk?
- Wordt u graag betrokken bij het huiswerk of is dit iets dat ze eerder zelfstandig moeten maken?
- Voel u zich competent om te helpen bij huiswerk? Zo ja, welke moeilijkheden hebt u bij het helpen met het huiswerk?
- Wanneer helpt u met het huiswerk van uw kind?
- Met welk doel helpt u bij het huiswerk van uw kind?

In 2 à 3 minuten een samenvatting geven van het gesprek en dan aan de respondent vragen of ze het er mee eens is.

Zelfs met een zorgvuldige selectie van de vragen voor dit interview, heb ik waarschijnlijk een paar belangrijke items die u als ouder bezighouden, overgeslaan. Hebben we iets over het hoofd gezien tijdens de discussie wat u wel belangrijk vindt om mij te vertellen? Vooraleer ons gesprek te beëindigen wil ik u graag nog vragen of er bepaalde zaken volgens jou niet aan bod gekomen zijn? Zijn er nog eventueel bedenkingen of vragen?

Bedankt voor uw tijd, inzet en medewerking.