

COLLEGE 8: Interculturele communicatie en competentie (20 januari)

1. **Elbers & De Haan (2014).** Parent–teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, p. 252-262. [LINK](#). Hier p. 1-11.
2. **Smit, Driessen, & De Wit (2009).** Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de VVE. [LINK](#). Hier p.12-29.
3. **Samenvatting GGZ Standaard Diversiteit** [LINK](#). Hier p.30-31.
4. **Kennisplatform Inclusieve Samenleving (2015).** Leernetwerken diversiteitsensitieve zorg. [LINK](#) (NB: alleen H1, 2, 3 en Bijlage 1 en 3). Hier p.32-47.
5. **Aflevering 4 Podcastserie Interculturele Pedagogiek met Fonda Sahla:** [LINK](#)
Fonda Sahla is lid van de Tweede Kamer voor D66. Daarvoor was zij raadslid in de gemeente Den Haag, met o.a. de portefeuilles Onderwijs, Jeugd, en Wijk aanpak. Zij is één van de oprichters van Buurtmoeders Transvaal en coördineerde de zaterdagschool op basisschool Het Galjoen (Transvaal Universiteit) en was daar oudercoördinator.



Parent–teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context



Ed Elbers*, Mariëtte de Haan¹

Utrecht University, Department of Education, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht, The Netherlands

ARTICLE INFO

Article history:

Received 25 September 2013

Received in revised form 23 January 2014

Accepted 31 January 2014

Available online 20 February 2014

Keywords:

Cultural diversity

Teacher–parent interaction

Participation

Conflict

School as institution

ABSTRACT

In The Netherlands, the transition from primary to secondary education is prepared by formal talks between teachers and parents. The purpose of these conferences is to discuss the child's score on the national CITO test and the teacher's recommendation for the child's track in secondary school. We recorded, transcribed and analyzed 33 conferences at two multi-ethnic primary schools. Participation with migrant parents was often hampered by their insufficient skills in the Dutch language. In 14 conferences, disagreements occurred about the recommended level for the child or the teacher's characterization of the child. Dutch parents and migrant parents with a high level of education succeeded in solving the disagreement by making compromises with the teacher. Other migrant parents had to accept the teacher's conditions or acquiesce in the teacher's point of view. The conflicts unveiled differences in educational ideas and in views about the responsibilities of the school and the parents. It is proposed that the differences between teacher and parent cannot be explained solely by referring to pre-given cultural positions and practices. We interpret the conferences as an institutional context in which participants strategically shape their contributions, in some conferences to avoid conflict, in others to emphasize differences.

© 2014 Elsevier Ltd. All rights reserved.

1. Introduction

This study adds to the growing research on the involvement of parents with a migration background in schools (Crozier & Reay, 2005; Dantas & Manyak, 2010; Kim, 2009; Levine-Rasky, 2009). We analyze the conferences between teachers and parents in culturally diverse schools in The Netherlands at a decisive moment in the pupils' school career. At the end of primary education, parents and teachers engage in a series of talks, in which they discuss the child's transition to secondary education. These conferences have a formal character, because the teacher gives an official recommendation, the “school advice”. They are a source of concern and sometimes conflict, in particular when the teacher's advice is for a lower track of secondary education than the parents had imagined or expected.

Contacts between school and home about children from families with a migration background have been reported to be difficult because of parents' putative or real lack of knowledge of the school and the conventions of the educational system. Research on teachers' views on ethnic minority parents' involvement in schools shows that teachers often find these parents less involved than they think they should be and less involved than native parents. In these cases, they regard the poor participation as showing a lack of interest (Kim, 2009; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008). Other studies reveal that ethnic minority parents find the school difficult to approach and think that their view on their child is not taken seriously (Archer & Francis, 2007; Crozier, 2005; Huss-Keeler, 1997).

* Corresponding author. Tel.: +31 30 2533010, +31 30 2534601.

E-mail addresses: E.Elbers@uu.nl (E. Elbers), M.deHaan@uu.nl (M. de Haan).

¹ Tel.: +31 30 2537735, +31 30 2534601.

1.1. Context of the study

Our research concerns a particular type of institutional talk at the end of primary school in The Netherlands, when children are twelve years of age, and when they are about to leave primary school and proceed to secondary school. The primary school and the secondary school are two separate systems in The Netherlands. The transition from the one to the other entails a series of institutional activities and talks. Secondary education in The Netherlands consists of a tracked system, too complicated to explain here in detail, but with globally three levels: a level of general education as a preparation for university, a level of general education as a basis for professional education, and a level of vocational education with a more general and a more practical path. Children and their parents are not free to choose any one of these levels; they have to apply for admission to a secondary school that may offer one or more of the secondary tracks. In deciding about admission, a secondary school considers two pieces of information: the child's score on the National Test (the CITO test), and the advice of the teacher of the primary school that the child is leaving.

Halfway through the last year at primary school, in the eighth grade of the Dutch system of primary education (children are twelve years of age), children, at most schools, take the CITO test. The CITO test examines math, reading and study skills, and expresses the child's performance in a general score. The CITO score and the teacher's advice are made known to the parents in a series of formal talks: in the first talk the CITO score and the provisional school advice are divulged. In a second talk, the final advice is presented and written down on a form which the school sends to the secondary school of the child's choice. This form includes a series of questions about the intellectual and social–emotional characteristics of the child. The current study deals with the second talks. The teacher's advice and their characterization of the pupil on the form are to a certain extent negotiable. The talks are therefore considered extremely important by parents; they know that the teacher is the gatekeeper to secondary education for their child.

On average, children from migrant families achieve less well than native Dutch children on the CITO test (Herweijer, 2009). Children of the four main ethnic minority groups in The Netherlands (Moroccan, Turkish, Surinamese and Antillean), compared to native Dutch children, receive more often an advice for the vocational track. For example, in Amsterdam in 2006 65% of children from the four minorities were referred to the lowest track in contrast to 27% of native Dutch children (Babeliowsky & Den Boer, 2007). Many migrant parents see education as the main vehicle for social success for their children, and they are sometimes disappointed when they hear the advice; moreover, they differ more often with teachers about the advice than native Dutch parents (Driessen et al., 2005; Jol & Traag, 2001). Teachers find this difficult to deal with. They ascribe these parents' disappointment to unrealistic aspirations for their children and insufficient knowledge of the Dutch educational system (Driessen et al., 2005).

1.2. Theories of intercultural disagreement

For explaining misunderstandings and conflicts between teachers and migrant parents, some authors have applied an approach based on a cultural difference theory. The assumption of this theory is that, in encounters of people with different cultural backgrounds, misunderstandings and dissimilar interpretations easily occur because of differences in cultural expectations and knowledge. Sometimes, these differences are considered to be connected with broad cultural orientations, often expressed as dichotomies, such as collectivism/individualism. One example of this type of research is a study by Greenfield, Quiroz, and Raeff (2000) of 9 parent–teacher conferences at a primary school in the US, involving Latino immigrant parents. Greenfield et al. interpret the conflicts in these conferences as having to do with parents' and teachers' disagreement of developmental goals, which the authors link to the collectivist culture of the parents and the individualistic culture of the teachers.

A cultural difference approach has been criticized because it easily leads to a deterministic perspective that sees culture as static and unchangeable (De Haan & Elbers, 2005; Elbers, 2010). It brings the risk of ignoring the complexity and contextual variation in people's reactions. Pointing out the agency of the participants in dialogues, we earlier have defended a cultural production perspective (De Haan & Elbers, 2005) and stressed the dialogical and transformative nature of cultural diversity (De Haan, Elbers, & Wissink, 2012; see also Avruch, 2003; Mannheim & Tedlock, 1995). Building on this earlier work we see culture as dynamic, and as continuously being reshaped in interactions and confrontations between members of social groups. Participants produce diversity locally, borrowing from cultural orientations that exist 'outside' the dialogue, but also transforming these orientations while reacting to the demands and actions within a dialogue. An example of such a perspective is a study by Davidson (1996), who, in her analysis of classroom cultures in schools, argues that the academic identities that students bring into the classroom are reworked in processes of collusion and conflict as students react to the institutional context. Interactions in institutional settings are asymmetrical: the interlocutors have different roles and power; they possess unequal access to resources and information (Dahlstedt, 2009; Drew & Heritage, 1992a). Studies of interaction between professionals and lay people, such as between doctor and patient or between social worker and client, illustrate that the partners in the talks have unequal rights to introduce and change topics and to make decisions (Drew & Heritage, 1992b; Lunneblad & Johansson, 2012). The procedure for the Dutch teacher–parent conferences places the parents in a subordinate position: the rules and conditions have been prescribed by the school. Conflicts, therefore, have also to be seen in the context of the roles and power differences in the institutional context (Kakavá, 2001; Levinson, 1992).

In line with the Communication Accommodation Theory (Jones, Gallois, Callan, & Barker, 1999), we depart from the idea that participants in a conversation who consider each other as different need to establish common ground. However, contrary to the idea that cultural differences influence the conversation from the outside, as some studies in this tradition assume, we suggest that difference is thematized or, alternatively, purposively neglected by the interlocutors. The partners in a conversation use interactional strategies to move closer to each other, or to do the reverse and emphasize interpersonal or cultural differences (De

Haan & Wissink, 2013). Strategies refer to the ways that speakers design their contributions to a conversation, aimed at convincing the other to accept a belief or point of view (Johnstone, 2007). We see the teacher–parent talks as occurring in an arena in which participants are confronted with institutional demands and goals, and have to reconsider or re-profile the meanings that they bring into the institution.

1.3. The study

Our goal in presenting this study is to analyze the relationships between language, institutional situation and cultural identity in the conferences. We present a discourse analysis of 33 teacher–parent conferences at two Dutch culturally diverse primary schools. We aim in particular at the way that disagreements in the conferences are constructed and handled. Firstly, we adopt a descriptive perspective by looking at the extent to which parents with a migration background participated in the same manner as native Dutch parents and whether they could express their point of view successfully. How do parents with a migration background participate in the conferences? That is: to what extent can they contribute to the conferences and, by introducing their point of view and knowledge of their child, influence the decision making? Do conflicts and disagreements occur more often in the conferences with migrant parents than with native Dutch parents? How are disagreements resolved? Are disagreements resolved differently in conferences with migrant parents in comparison with conferences with native Dutch parents? Secondly, we will ask: how can these disagreements be explained and interpreted? In particular, we will look at the conflicts from an agency perspective and try to understand how the participants construct and handle the conflicts.

2. Corpus and analytic approach

We audio recorded 33 parent–teacher conferences at two primary schools: 15 conferences at The Anchor and 18 conferences at The Buoy. The schools are multi-ethnic schools in Utrecht, The Netherlands. Parents at these schools were informed about the goals of the research in a letter. At the beginning of the conferences, the teacher introduced the researcher and ensured that the parents did not object to the recording of the conversation. Most parents (87%) gave permission. If the parents agreed to participate, the audio recorder was switched on and the researcher took a seat in an inconspicuous place of the room (De Haan & Wissink, 2013).

The observations at The Anchor concern 11 native Dutch children and four children from migrant families. The conferences at The Buoy are about 15 children from migrant families and three native Dutch children. The children from families with a migration background were mostly second generation migrants; their parents were born outside The Netherlands, but they were born themselves in The Netherlands (De Haan & Wissink, 2013). In the conferences at the Buoy, the pupils themselves were present, accompanied by one or both parents, and in one case by the mother and an aunt. The policy of the Anchor was to invite only the parents. The conferences at The Anchor took between 5 min 44 s and 47 min 44 s with a mean of 17 min 20 s; the conferences at The Buoy between 1 min 6 s and 18 min 6 s, with a mean of 9 min 3 s. A few of the conferences at The Buoy were short, because the teacher and parents had discussed the child's achievements and capacities in a previous meeting and, therefore, could take a decision within several minutes.

The conferences in the two schools consisted of two phases corresponding with two parts of a form that had to be completed. First, the teacher presented the result of the CITO test and the teacher's advice for one of the levels of secondary education. The advice was compared with the school type and level that the parents had in mind. If there were differences about the advice, a discussion followed in which the teacher tried to align her advice with the parents' view. The teacher also asked the parents which particular school the child would like to enrol. Next, the teacher introduced a list of questions on the cognitive and social–emotional aspects of the child, as well as particular facts that might be important for the new school to know. Examples of these questions are: will the child need any special form of supervision? Have there been any problems with the social–emotional development of the child? Are there any physical particularities? The school teacher wrote down the answers to these questions. In the case of disagreement with the teacher, there was place on the form for the parents' own comments. The completed form, signed by teacher and parents, was to be sent to the preferred school, which, in a later stage, would notify the parents of its decision about acceptance of the child.

We transcribed the recordings. The analysis consisted of three steps. As a first step, we singled out the conferences in which the partners had to solve a disagreement. All transcripts were classified independently by two raters as 'conferences with disagreements' or 'conferences with mainly agreement'. The disagreements that we found referred to conflicts about the advice, disputes about disciplining or the child's character and situations in which the parents questioned the quality of the teachers or the school. The correspondence between the raters was 88%. The raters discussed and reached agreement on the cases that they initially differed about. This procedure led to 14 conferences with disagreement.

Theorists of conflict have studied how confrontation is resolved in institutional contexts and found three ways in which conflicts are settled: (1) when there are mutual concessions on both partners' sides (compromise), (2) when there is a unilateral concession because one participant has to give up part of his demands (concession), and (3) when one participant, because of their more powerful position, makes a final decision, whereas the other partner has no other way than to accept it (submission) (Gunthner, 2000; Ting-Toomey & Takai, 2006; Van Meurs & Spencer-Oatey, 2007). By way of a second step we classified the talks with disagreement using the three categories of conflict resolution, presented above: compromise, concession and submission. Using these categories allowed us to study if the conflict resolution in the conferences led to compromises to which both teachers and parents contributed, or rather to what extent the talks resulted in the parents accepting the teachers' view, to which they had to concede or submit. This classification procedure resulted in an interrater correspondence of 12 out of 14 (86%). The raters discussed the two transcripts on which they disagreed until they agreed about their classification.

The third step was a discourse analysis on the transcripts, with an emphasis on the conferences with disagreement. Conflict talk is characterized by negotiation of referential, social and expressive meanings (Kakavá, 2001). People engaging in conflicts may use the discursive device of recontextualization: they produce alternative representations of the social world in order to challenge and invalidate their partners' claims and to seek to convince their partners that they are wrong (Jacquemet, 1999; Leung, 2002). Recontextualizations as part of conflict talk particularly tend to bear on (1) systems of belief and (2) social relationships (Fairclough, 1992; Jacquemet, 1999; Kakavá, 2001). In particular, we marked the parts of the conversations in which parents used recontextualization of beliefs as a means to present counter-arguments and also how parents provided alternative accounts of the relationship with the teachers as a recontextualization strategy. Since many parents with a migration history do not speak the Dutch language fluently, we were also interested in bringing to light what communicative difficulties occurred because of language problems in the conferences (cf. Scollon & Scollon, 2001).

3. Results

3.1. Conflicts in the talks

There were 14 conferences in which a disagreement was observed, concerning 11 migrant children and three native Dutch children. The remaining 19 conferences were classified as talks with mainly agreement; they involved eight children from migrant families and 11 children from native Dutch families. There were more disagreements in the conference with migrant parents than with native Dutch parents ($\chi^2 = 4.388$, $df = 1$, $p = .036$).

The schools did not differ in the number of selected situations of disagreement ($\chi^2 = 0.93$, $df = 1$, $p = .335$). Understandably, the talks with disagreement took more time than the conferences without disagreements (mean conferences with disagreement: 16 min 25 s; mean conferences with agreement: 10 min 28 s; Wilcoxon rank sum test, $W = 268$, $p = .047$).

In the conferences with agreement the teachers and parents found out that their opinions about the track and school concurred. Here, there was no difficulty to solve, because the parents and teachers agreed about the advice. In some conferences parents and teachers initially expressed different ideas, but they agreed later on without conflicts or objections. At The Buoy, the teacher advised an additional test for some children; in these cases, the decision about the school advice was postponed to a later meeting.

In the conferences with disagreements, the participants had to find a solution. After all, the form had to be signed by the teacher and the parents before it could be sent to the secondary school. The classification of the conferences according to the conflict resolution types resulted in the division of Table 1.

3.2. Conflict resolution types

3.2.1. Procedural compromise

The parents and teachers in the conferences that were assigned to this category did not give up their differing opinions, but they used the options provided for in the procedure to eventually find a compromise.

The conferences involving the parents of Lisa and Onur concerned differences about the level considered appropriate for the child. The teachers, referring to the results of the CITO test, wanted to give a lower advice than the parents would have liked. The parents skillfully referred to past performances of their children and mentioned circumstances in their child's life that might explain a temporary decrease in their performances. In Lisa's case the teachers proposed that the advice be postponed until the child had done an additional intelligence test. This compromise was applauded by the parents. As for Onur, the parents convinced the teacher to give a more favorable advice, which amounted to a recommendation to enrol him in a mixed-level classroom which some schools offer, and which implies that the choice for a track in secondary school is postponed until the end of the first year at secondary school.

Table 1
Conflict resolution types in the conferences with disagreement.

Compromise	Bram (Dutch) ^a Julia (Dutch) Lisa (Dutch) Onur (Turkish-Dutch)
Concession by the parent	Ferit (Moroccan-Dutch) Fouzia (Moroccan-Dutch) Omar (Moroccan-Dutch)
Submission of the parent	Dennis (Antillean-Dutch) Fahd (Turkish-Dutch) Hanane (Moroccan-Dutch) Ikram (Moroccan-Dutch) Ismail (Moroccan-Dutch) Nadhir (Moroccan-Dutch) Naoual (Moroccan-Dutch)

^a Names are pseudonyms.

The differences between the teacher and the parents of Bram and, again, Onur concerned the psychological qualification of the children that the teacher intended to write on the form. In Bram's case, the teacher wanted to refer to Bart as a solitary boy. In Onur's case, the teacher considered the boy's lack of concentration a risk for his secondary school career. In the two conferences, the parents extensively discussed these qualifications with the teachers, agreeing in some respects, but disagreeing with others. They tried to convince the teachers to refrain from mentioning these qualifications, because they feared that the new school would label the child in a way that would not give them a fair chance to be successful. In the end, a compromise was reached in that the parents would use the space for parents on the form to write down their comments on the teacher's qualification. The disagreement over Julia concerned the school choice rather than the track considered appropriate. The teacher and parents eventually agreed to mention on the form that they had different opinions as to the school that would suit Julia best.

In all cases, the parents had not only consented to the compromise, but also contributed to it and, during the talk, made suggestions for finding a way out of the disagreement. It is interesting that Onur's parents are the only migrant parents with a high educational level. They have an excellent command of Dutch and made clear to the teacher that they identify with the Dutch society. They also insisted that their boy is presented on the form as a Dutch child, whereas the teacher had initially mentioned Onur as Turkish.

3.2.2. *Concession*

In three conferences at the Buoy the parents tried to convince the teacher that it would be advantageous for their child to repeat the last year of primary school, instead of making the transition to secondary school at this stage. Their idea was that the children would be better prepared for secondary school and might have a higher score on the CITO test next year, so that their chances to be successful at secondary school would increase. The parents have a Moroccan background (parents of Ferit, Fouzia and Omar). It has occurred before at the Buoy that pupils repeat the eighth grade and the teachers, when the parents raised the possibility, answered that this option is open for discussion. However, in each case the teachers agreed only conditionally.

The teacher described Ferit and Omar to the parents as very difficult pupils in the classroom. She told the parents that their children would only be admitted to a further year at the primary school, if they promised to mend their ways and would show this by behaving very well in the coming period until the summer holidays. Contrary to their wish, the parents had to formally apply for a place for their sons at a secondary school and only if the boys would behave very well could their application be withdrawn at the last moment.

In the case of Fouzia, the parent had to concede to have her daughter examined by a psychologist for her seclusive behavior, before the teacher agreed to accept Fouzia for a second year in her classroom. The mother accepted the examination, but made the impression that she did not understand why the teacher was so concerned about her daughter.

In the three cases, the parents had to face the teacher's critical (in the cases of Ferit and Omar) or concerned (in the case of Fouzia) attitudes towards the pupil. All parents opposed the description given by the teachers and said that they did not recognize their child characterized in these terms. The teachers, however, did not let themselves be convinced by the parents and did not alter their position. However, the critical issue in these talks was not the character of the child, but the parents' request to permit their child to double the last grade of primary school. The teachers agreed conditionally: only if Fouzia would be examined, and only if the two boys would behave well in the remaining months before the end of the school year, would they consider having the children a second year in their class.

The parents had to agree, because that was the only way for them to see their wish for the child's future accepted. But they seemed to do so reluctantly. Neither did the parents contribute to finding a solution to the disagreement. Leaving the room, the parents had no guarantee that they would realize their plan, but they had not seen their plan rejected either.

3.2.3. *Submission*

In the conferences in this category, there were divisions between the teacher and the parents which they did not succeed in bridging. The conferences on Ikram, Hanane, Nadhir, Fahd and Naoual concerned the children's disappointing scores on the CITO test and the teacher's advice for the lower track of secondary education. In Dennis's and Ismail's cases the discussion was on the boys' behavior at school.

Ikram's parents refused to believe that their daughter had achieved so poorly on the CITO test. They rejected the score and the teacher's advice based on it. Hanane's test score was a disappointment for her parents. According to the teachers, the girl is a slow learner, who is easily distracted. The father (the mother hardly contributed) expressed his opinion that Hanane's poor performance was caused by her recent transition from another school. One of the teachers interrupted him and said that they were happy to believe him, but that this fact is irrelevant for the advice. Talking about the CITO results of Naoual, the mother told the teacher that her daughter does not feel at ease at the school and that she is afraid of the teacher. In her opinion, this could explain the low score of Naoual. In the conference about Nadhir, he himself was the main speaker. The boy expressed his wish to have a higher advice than the teachers wanted to give but the teachers told him and his mother that they could not possibly do that because of his low score on the test. He could have done much better, but the low scores show that he does not want to work for it. The disagreement about Fahd focused on the question as to what explains the poor results of the boy. The teacher thought that Fahd suffers from ADHD and that it is not to be expected that his results will improve. The father opposed this idea and thought that the results are caused by his son's laziness.

In the talks with the parents of Ismail and Dennis the conflict did not relate to the school advice, but rather to the behavior of the pupils in school. In Ismail's case, the participants agreed about the advice. Dennis would receive his advice at a later stage, when he has done an additional intelligence test. The teachers took the opportunity to express their discontent with the behavior of the boys. Ismail had addressed a girl in his class in a way which, according to the teachers, showed a lack of respect. Dennis is a

regular latecomer and has been absent without permission lately. In the two conferences, the teachers made a connection to the transition to secondary school. If the boys would behave like this next year in their new school they would surely be sent away.

In the cases in this category, the parents' opinions and worries were overruled by the teacher. In the conferences on Dennis and Ismail, the teachers' opinions and descriptions of the child were the occasion for keen discussions among the teachers and the parents. The conference with the mother of Naoual ended in a complete breakdown of communication and was adjourned to another time. None of the parents succeeded in persuading the teacher to soften their opinion or see the child in a more positive light. The parents had to submit to the teacher's advice and opinion of their child. Rather than contributing to a more favorable outcome of the talks, the parents set themselves squarely against the teachers and seemed not to be able to influence the talks in order to have a more favorable outcome.

3.3. *Language in the conferences*

Language difficulties were found both in the conferences with agreement and in the conferences with disagreement. In three conferences with agreement at the Buoy the conversation proceeded almost completely without contributions by the migrant parents. The teachers conducted the conversation with the child, who in one case acted as an interpreter for the parents. The parents, apart from greetings and exchanging civilities, did not participate. In these talks, the CITO test results and the school advice were uncontroversial; at least, neither the child nor the parents questioned the advice.

In many of the conferences with disagreement there were serious communication problems, because migrant parents' insufficient skills of the Dutch language impacted on their participation. In the talk concerning Fouzia, the mother brought with her the child's older sister, who did the talking, occasionally consulting her mother in Berber, although this girl was not very skilled in Dutch, either. As this was a talk where the teacher and the mother disagreed about the child's character and future, the language problems led to many complications. In the conference about Ismail, the mother brought along the child's aunt who acted as an interpreter. Ismail's mother, despite her poor competence in the language, contributed to the conversation with short statements in Dutch, but she left most of the talking to the aunt. In the talk at the Anchor on Ikram, serious differences of opinion arose between the teacher and the parents, who exerted themselves to make their opinion clear in Dutch despite their lacking competences in this language. In the conference about Nadhir, he himself was the main speaker. His mother contributed occasionally in short phrases of poor Dutch.

An aspect of language problems in the conferences is that teachers explained technical or difficult words, such as the names of tests or the tracks of secondary education. We found that the teachers clarified technical terms about the Dutch school system to many parents, independent of their background, but explained psychological terms only to migrant parents. These explanations related mainly to psychological terms, such as "fear of failure", "cognitive", "personality", "extravert", "self image". All the explanations of psychological terms but one occurred in conferences with migrant parents, and they were given by the teachers on their own initiative. There was one exception: in a conference with native Dutch parents, the term "sociability" was explained, and, here, the parents themselves contributed to the explanation.

In sum, participation of migrant parents was often hampered by their insufficient skills in Dutch. As the talks were held in the Dutch language, most migrant parents were in a disadvantaged position. With the exception of Onur's parents they could not communicate on equal terms with the teacher. This may not have been a problem for parents who agreed with the school advice proposed by the teacher. In the conferences with disagreement, however, the lack of knowledge of the Dutch language may have contributed to the conflicts and made compromises difficult.

3.4. *Conflict talk: questioning educational beliefs*

Differences in educational beliefs were the main ingredient in the conflicts. The first theme is how to characterize the children's academic achievement and their behavior at school, the second theme relates to the responsibility of the parent for the child's learning and behavior at school.

As part of the procedure, teachers had to answer questions on the form about the physical and socio-emotional development of the pupil. Teachers told the parents what they intended to write on the form as an answer to these questions. Parents could react to the teacher's characterization of the pupil. The issue of the characterization of the pupil led to exchanges and conflicts in some conferences. We look first at the conferences with agreement: here we see that parents with a migrant background did not question the pupil's characterization. They expressed agreement with the teacher about the advice and, in some cases, additional testing of their child. As there was no discussion, the conferences without disagreement with migrant parents belong to the shortest in the corpus. However, native Dutch parents did often react to the teachers' opinion and elaborated on the teachers' characterization of their child. For instance, in the conference with Paul at The Anchor, the teacher said that the boy used to have a lack of self assurance, but has gained in this respect over the last year. The parents affirmed the teacher's impression and gave information about the family situation to explain their son's development. They also expressed their agreement with the teacher's concern about the pupil's bad handwriting and his lack of concentration.

Only in conflict talks did migrant parents react to the teachers' characterization of the pupils. One example is the conference about Fouzia — a conference which is also an example of poor competence of Dutch on the parent's side. In the case of Fouzia, the teacher recommended a psychological examination of the child, who, she observed, secludes herself from the rest of the classroom when she is angry. The teacher expressed her concern about this behavior and told the mother that she would prefer seeing Fouzia, as she formulated it, throwing books around than seeing her becoming a wall to others. The mother who was

accompanied by another daughter, not by Fouzia herself, and who was dependent on the translations by Fouzia's sister, seemed to understand only part of what the teacher said. She reacted by telling that Fouzia is never angry at home. In the end, she had to give in, as the psychological examination was a condition by the teacher before she agreed to accept Fouzia for a second year in her classroom. The mother accepted, but probably not because she was convinced that the teacher's description of her daughter was right. She seemed not to accept the teacher's implied criticism of her daughter and brought forward her own experience to refute it.

In the case of Fahd the difference between the teacher and the boy's father had to do with the teacher's tendency to use psychological terms, whereas the parent tended to characterize his boy in behavioral terms (Excerpt 1).

Excerpt 1.

The Anchor. Talk between Teacher T and the Turkish father F of Fahd (boy, 12 years). They are completing a form for registering Fahd for a particular secondary school. Fahd is not present. Translated from Dutch.

-
- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | T: | Physical development. Nothing wrong with that. Is completely all right. He has no, we do not have any diagnosed disturbance. We think, that he may have ADHD, but he was never examined for that. That means I cannot state that on the form. |
| 2. | F: | I had a talk with, what is it called? With the ... let me see. With the psychiatrist or, no, social worker. |
| 3. | T: | Hmm. |
| 4. | (...) | |
| 5. | F: | I do not think he has ADHD. |
| 6. | T: | Hmm. |
| 7. | F: | I think he is too lazy with some things. He likes to have a nice meal |
| 8. | T: | Yes |
| 9. | F: | but he does not do much at home. |
| 10. | T: | Yes, yes. At school I see things differently. I used to think that he took his work easy. But I saw that he changed very positively in this respect. And I think very much, you know that, that it comes from within, it is not unwillingness. |
| 11. | F: | Yes. Could you say that once again. |
| 12. | T: | Eh, I do not think that Fahd is unwilling, only it is rather a kind of incapacity. And then ... |
| 13. | F: | No, he immediately ... |
| 14. | T: | ... would it? |
| 15. | F: | sits at the computer on his lazy bum |
| 16. | T: | [laughs] |
| 17. | (...) | |
| 18. | F: | But if you say, could you empty the dish washer |
| 19. | T: | Yes |
| 20. | F: | You know |
| 21. | T: | [laughing] yes, yes |
| 22. | F: | I see only laziness. |
| 23. | T: | Yes, yes. At school, he has worked a whole lot better. |
| 24. | F: | He has changed, you know that |
| 25. | T: | We had a talk last year, and I saw him change enormously. He really started working. |
| 26. | F: | But not a hundred percent. I saw it, too, but not a hundred percent. |
| 27. | T: | No, yes, OK, yes. |
| 28. | F: | still (?) |
| 29. | T: | No, that is something I consider as something from within, it is no unwillingness. Eh, it has not been diagnosed, so I cannot mention it on the form. |
-

The teacher started telling the father that “we think” that Fahd has ADHD (using the plural suggesting that her opinion is shared by the other teachers of the school), but that she cannot mention that on the form because there is no official diagnosis (turn 1). The father reacted by stating that he does not think that his son has ADHD (turn 5). In his view, Fahd's problems originate from his laziness (turn 7), and he supported his statement with examples from the boy's behavior at home (13 to 22). The teacher reacted that Fahd is not unwilling to work, but that his problems have to do with, as she expressed it, “a kind of incapacity” (turn 12), “something from within”, “no unwillingness” (29). She added, that he has improved lately (25), which the father said he has also seen, but the improvement is, in his terms, “not a hundred percent” (26).

The teachers in the cases of Fouzia and Fahd were inclined to frame the problems that they saw with the children in terms of psychological traits and recommended psychological examination, whereas migrant parents did not follow the teacher and opposed a psychological characterization. Migrant parents preferred to describe their children in behavioral terms, emphasizing effort as the key to school success as was also evident in an earlier study focussed on the joint construction of explanations for school success (De Haan & Wissink, 2013). Teachers' psychological view on children can plausibly be seen as part of their professional training and identity, whereas many first generation migrants in The Netherlands have received only a few years of education and may not tend to use psychological concepts and terms. For instance, Sowa, Crijnen, Bengi-Arslan, and Verhulst (2000) show that Turkish migrants in The Netherlands tend to interpret the psychosocial problems of their children in somatic, rather than psychological terms. The point we would like to emphasize is not so much that migrant parents do not have psychological explanations in their repertoire (we don't know), but that they oppose the teacher's interpretation by bringing up their own culturally informed understanding of the situation, which they use to strengthen their position in the conversation. Difference then, is not just used or applied, it is also constructed, enlarged and stressed in the dialogue in strategic ways.

Another ideological difference which the teacher and parents sometimes could not bridge was the fact that the teachers emphasized that parents are co-responsible for the pupil's behavior at school and even for the child's school success. In the communication with Dutch parents, this was something that was never questioned, it was rather an assumption shared by the

teacher and the parents. But some migrant parents rejected this idea and told that they were not teachers and were not knowledgeable of the school subjects (see also De Haan et al., 2012). This was clearly visible in the conferences in which the teachers criticized the pupils' behavior at school and even after school. Parents denied any responsibility, because, as they said the boys behave well at home. For instance, in Ferit's case, the mother claimed that he is a nice boy at home, who never misbehaves and is kind to his brothers and sisters. The teachers reacted sceptically. In their opinion, Ferit misbehaves in the classroom and after school in the playground. One of the teachers said to Ferit's mother that she is responsible for the boy's behavior after school. The mother replied that nothing is wrong with Ferit's behavior after school, and that any misbehavior is caused by the bad influence of other pupils. Again, what this example shows, is that a different understanding of what is supposed to be the role of a parent has at the same time been used to take position, to create conflict and to emphasize distance.

The teachers occasionally showed a paternalistic attitude to migrant parents. When Dennis's mother complained about her lack of success in making her son leave the house for school on time, the teachers advised her how to deal with her child. One of the teachers told the boy that he has to get up immediately when his mother wakes him up, and, indirectly addressing the mother, that his mother will call him only once in the morning.

3.5. Conflict talk: questioning social relationships

An example of a recontextualization of social relationship occurred in the conference about Naoual, who was present herself (Excerpt 2). Instead of responding to the teacher's suggestions for a particular school, the mother introduces a different perspective: the relationship between her daughter and the teacher, and, later on, her own relationship with the teacher. The mother said that her daughter does not feel at ease at the school and that she is afraid of the teacher. In her opinion, this explains the low score of her daughter on the CITO test. The class teacher initially reacted as if this was a joke, but had to take the complaint seriously and this led to mutual reproaches. When the other teacher asked the mother why she has not told her about Naoual's feeling before, the mother responded that this would not have been right, because, she says, you are older and I have to respect you (turn 33).

Excerpt 2.

The Buoy. Teacher 1 and 2 (T1, T2), Mother M and Naoual N (12 years old), Dutch-Moroccan. They discuss Naoual's score on the National Test. Translated from Dutch.

-
1. M: Do you know why she had this low score?
 2. T1: Hmmm?
 3. (...)
 4. M: she does not feel at home at this school.
 5. T1: No? Hmm.
 6. M: And secondly, she is terribly afraid of you
 7. T1: Ah
 8. M: She does not dare to go to school, she really does not.
 9. T1: No
 10. M: that is the truth
 11. T1: They know that they never have to be afraid of me [laughing] Why is she afraid?
 12. M: Yes.
 13. T1: [laughing] I hear this for the first time
 14. M: She cries at school, she really really does
 15. (...)
 16. M: if she did something wrong
 17. T1: Yes? yes?
 18. M: she says, oh mama, how can I go to school. I am really so afraid of miss
 19. (...)
 20. T1: [addressing Naoual] But why didn't you tell me? (...) Why were you afraid to do that?
 21. N: [cries] I don't know
 22. T1: Naoual, look. You know that I ... When do I get angry at a child? If a child does not listen. That is it. But if a child is not able to do it, and asks for help. Even if they want to know a hundred thousand things, I ask them to sit next to me, so that I can see all the time whether they do it all right. So, I am very much surprised.
 23. (...)
 24. T2: I will step in now, because the tests have been made and now the school is being discussed.
 25. M: OK
 26. T2: And that makes me think: Naoual has been here at school from August.
 27. M: Yes
 28. T2: Where were you, when you noticed that things were not going well? You are the mother, you could have helped us by telling us that she is not doing well. But you weren't there.
 29. (...)
 30. T2: If a child behaves normally, has fun, is happy, is working, is naughty sometimes by hiding her work, then everything is right.
 31. T1: Naoual, yes.
 32. T2: But if we hear nothing, that means we can say nothing more at this moment, nobody can change it anymore at this moment.
 33. M: No, I understand. But I have to respect you. You are the older ones.
 34. T2: No, you should not have respected us, you should have respected us ...
 35. T1: ... by telling us immediately ...
 36. T2: ... when you noticed that she was not doing well.
-

This conversation led to bitter differences and was finished without a clear result. The discussion on Naoual's advice was postponed by the teachers to a later moment. This fragment shows that the teachers reproach the mother for not having been in touch with the school before about her child's unhappiness. They appeal to the mother's responsibility for the pupil's wellbeing. In her reaction the mother makes clear that the respect she feels for the teacher forbade her to confront the teacher with her child's complaints. The teachers, completing each other's utterances, tell her that respect, in their view, would have amounted to the opposite reaction.

This fragment shows that the teachers and the parent seem to operate in the conversation from different understandings of school–home relationships, parental guidance and respect. The teacher and the parent offer differing interpretations of Naoual's problems at school. The teacher's view on Naoual was recontextualized by the mother by bringing up both the child's precarious relationship with her teacher and also her own relationship with the teacher. From the perspective of the parent, respecting the teacher leads to not intervening in the student–teacher relationship and trusting the teachers' ways of dealing with her child. From the perspective of the teachers, however, respect means involvement, transparency, reporting back and direct communication between parent and teacher. The cultural differences, such as in this case different conceptions of school–home relations or respect, are not the reason why this conflict evolves. Rather they are strategically used in this dialogue by recontextualizing what was said in a different cultural frame to gain a better position in the conflict, or to convince the other.

4. Discussion

The first goal we set in this study was descriptive; it concerned the participation of migrant parents in the conferences and, particularly, their involvement in conflicts and their resolution. We found a considerable amount of conflict in the talks, in particular with migrant parents. In our study, native Dutch parents and the one migrant couple with a high educational level who had a conflict with the teacher succeeded in influencing the advice and the description of the child on the form. They mobilized their skills and resources with success to reach a compromise with the teacher. The other migrant parents in conflict situations were not so successful; they had to accept conditions, listen to teachers criticizing their children and the way they were brought up, and they had to acquiesce in the teacher's point of view.

These results are in line with the outcomes of other studies on parent involvement (Guo & Mohan, 2008; Kim, 2009). It is easy to imagine that some migrant parents, disagreeing with the teachers, must have experienced the feeling that they were not understood and found themselves at a loss on how to convince the teachers of their view. The teachers, on their part and surely in the best of intentions, sometimes behaved patronizingly and with disbelief when the parents told them that their children were obedient and kind at home. The mutual distrust in parent–teacher talks has been documented by Archer and Francis (2007) who showed that teachers even viewed with disapproval the parents of successful pupils, such as the Chinese pupils in Britain. Likewise, migrant parents sometimes distrust teachers as was found for Mexican migrants in the USA (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001), Dutch-Moroccan parents (Pels & de Haan, 2007) and in a study of communication between teachers and migrant parents in Sweden (Lunneblad & Johansson, 2012).

The participation of migrant parents was often hampered by their poor competence in the Dutch language. In some cases, this fact led to difficult situations, because there were serious problems to be dealt with and the parents could not make their opinion clear. Language problems made it difficult for these parents to promote the interests of their child. The conflicts also unveiled differences in educational ideas, both as to the way that the child should be characterized and to the responsibilities of the parents and the school. Conflicts engendered the negotiation of referential and social meanings. In particular, some parents recontextualized the teacher's characterization of their child and presented alternative explanations for the child's behavior and achievements. Naoual's mother questioned the relationship between the child and the teacher.

As a second goal we wanted to explain and understand the particular nature and course of the conflicts and, in particular, why migrant parents, more than native Dutch parents, did not succeed in bringing the conflicts to a satisfactory end, but had to accept concessions and even submission to the teachers' point of view. The keen level of conflict in the conferences shows that both teachers and parents were prepared to speak up and express their differences. We do not want to explain the conflicts in the conferences with migrant parents by merely referring to cultural categories as pre-existing entities. We would rather interpret them in light of the particular institutional character of the conferences (see Walker & MacLure, 2005) as well as how the available resources were introduced and interpreted as part of the ongoing conversation. Even if parents and teachers have different ideas about the advice or the child, the way that they express them is heavily shaped by how they both have to operate within the institutional setting.

The conferences and the interests under discussion demand that the teachers and parents be clear about their points of view. Their contributions must be seen as strategic moves through the procedure: parents and teachers each with their own agendas and (professional or private) responsibilities. The teachers' presentation of their intended advice is part of the procedure. In most cases, the teachers have prepared the advice carefully as well as the way they want to describe the intellectual and social characteristics of the pupil. There have been previous consultations between the class teacher and the head teacher. A provisional advice has been given in a previous meeting with the parents. Another factor explaining why teachers express their point of view clearly and directly is that they have to account to colleagues and in particular to the secondary schools that want to have reliable information on their future pupils. The fact that the teacher has to account to the head teacher, the parents and also to the secondary school explain that there is no conflict avoidance on the part of the teachers.

As to the parents, even parents who do not have a good command of the Dutch language, turned out to stand up for their child and tried to promote or protect their child's interests. This assertive behavior of the parents can partly be explained by the institutional context. The parents are aware that they have to act and speak in their child's interest. But there may also be another

factor, considered in the literature: the feeling of being discriminated and not being treated seriously. Harris and Goldstein (2007), in a study of the relationships between migrant parents and schools, point out that cultures are heterogeneous, so that there is no reason to expect that members of a culture react in the same way. However, they write, “it is important to understand that cultural values and behaviors emerge in response to repeated and institutional mistreatment” (p. 161). Thus, parents not only react to the institutional setting, but their reactions might also be informed by ethnically based histories of schooling and academic success.

At the same time, it is important to emphasize that institutional communication goes together with unequal positions. The conflicts in the conferences do not take place in a neutral space, but in a context that is imbued with norms and rules dictated by the school: participants have unequal roles and rights. The interests expressed in the conferences are influenced by the institutional positions of teachers and parents. The inequality inherent in the institutional setting is stronger for the migrant parents in comparison to the native Dutch parents, who can identify more easily with the school system and the position of the teacher. The distance between the parents and the school is larger for the migrant parents, because they have less knowledge of the institution and are less experienced in dealing with it. Here, power positions are interwoven with cultural positions (De Haan & Elbers, 2005).

The differences expressed between teacher and parent cannot be explained solely by referring to pre-given cultural positions and practices. From a cultural production perspective we can interpret the conferences as an arena in which participants strategically shape their contributions, in some conferences to avoid conflict, or, in others, to emphasize differences and disagreement. Parents and teachers use their ideas about education to reach a common ground, or, alternatively, to oppose each other and create distance from the other partner in the conversation. Although, as we have argued, these contributions are shaped by the institutional setting as well as the group histories involved, the outcome of this confrontation is not given. The explanations and attributions introduced by the teacher and the parent depend to a certain extent on how the particular conversation unfolds. They are selected and reconstructed to fit the patterns of actions; they form part of a dialogical process and thus bear the traces of the particular dialogic encounter (De Haan et al., 2012). The conversations can be considered as a process in which cultural proximity or distance is constructed (De Haan & Elbers, 2005; Mannheim & Tedlock, 1995). However, in contrast with the idea that initial existing differences need to be worked on through conversations in order to enable communication (as in Communication Accommodation Theory, Jones et al., 1999), we want to stress that the creation or avoidance of ‘difference’ also must be seen as a way of operating strategically within particular practices, in this case a particular institutional field.

The conferences with conflicts bring to light how parents use discursive means to construct or emphasize their identities in the particular institutional context regarding the school advice. In the conferences without conflicts, migrant parents (in contrast to native Dutch parents) did not bring up these identities. The disagreements seem to have forced parents to communicate how their view differs from that of the teacher and to strengthen these differences by appealing to their respective views on the child or the school. This shows again that the particular institutional setting induced the pronunciation of these differences which otherwise would perhaps not have been expressed. Therefore, we claim that in these conferences we do not see clashes between cultural frames, but, rather, how cultural differences are evoked, emphasized, strategically used and finally also reproduced in and through the course of the conversation.

A survey of 420 Dutch primary schools showed that, overall, schools with mainly native Dutch children talked more frequently with the parents about the advice than school with ethnic minority pupils. Moreover, the meetings about the advice led to more conflicts with minority parents (Driessen et al., 2005). Our study adds to these outcomes an insight into the actual course of the conversations between teachers and parents. This insight is relevant for how schools may improve their relationships with migrant parents, aimed at productive dialogues and even a partnership between teachers and parents (De Haan & Wissink, 2013; Epstein, 1987). Only if teachers have built up a relationship of mutual trust with the parents, can their contribution to the talks inspire confidence (Wamba, 2006). The careful crafting of diverse views on each other’s identities and on when a child is considered to be successful should be part of these efforts.

Acknowledgment

The study was supported by the Dutch Program Council for Educational Research (PROO) of The Netherlands Organization for Scientific Research (NWO), project no. 411-04-613. We would like to thank Mirjam Pierik for her help with the preparation of the transcripts and the analysis of the data.

References

- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement. Race, gender, class and ‘success’*. London: Routledge.
- Avruch, K. (2003). *Culture*. In S. Cheldelin, D. Druckman, & L. Fast (Eds.), *Conflict. From analysis to intervention* (pp. 140–153). London: Continuum.
- Babeliowsky, M., & Den Boer, R. (2007). *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO [A picture of secondary education. The pupils and their achievements in secondary schools in Amsterdam]*. Almere: Babeliowsky Onderwijsonderzoek.
- Crozier, G. (2005). *Beyond the call of duty. The impact of racism on black parents’ involvement in their children’s education*. In G. Crozier, & D. Reay (Eds.), *Activating participation. Parents and teachers working toward partnership* (pp. 39–55). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Crozier, G., & Reay, D. (Eds.). (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving ‘immigrant parents’ in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193–205.
- Dantas, M. L., & Manyak, P. C. (Eds.). (2010). *Home–school connections in a multicultural society. Learning from and with culturally and linguistically diverse families*. New York: Routledge.
- Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity. Student narratives on race, gender and academic achievement*. Albany: State University of New York.
- De Haan, M., & Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multiethnic classroom in The Netherlands: A multiperspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365–388.

- De Haan, M., Elbers, E., & Wissink, I. (2012). Parent–teacher conversations in multi-ethnic schools. The dialogic nature of explaining students' academic achievement. In M. Ligorio, & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 253–290). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- De Haan, M., & Wissink, I. (2013). The interactive attribution of school success in multi-ethnic schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 297–313.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992a). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (Eds.). (1992b). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J., & Vander Veen, I. (2005). *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering, effecten [From primary to secondary education: Preparation, advise, effects]*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Elbers, E. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In K. S. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 277–318). Bingley, UK: Emerald.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family–school connections. Teacher practices and parent involvement. In F. Losel, K. Hurrelmann, & F. Kaufmann (Eds.), *Social intervention. Potential and constraints* (pp. 121–136). Oxford: De Gruyter.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Greenfield, P., Quiroz, B., & Raeff, C. (2000). Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 93–108.
- Gunthner, S. (2000). Argumentation and resulting problems in the negotiation of rapport in a German–Chinese conversation. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures* (pp. 217–239). London: Continuum.
- Guo, Y., & Mohan, B. (2008). ESL parents and teachers. Towards dialogue? *Language and Education*, 22(1), 17–33.
- Harris, K., & Goldstein, B. (2007). Implementing culturally sensitive interventions in classroom settings. In G. Esquivel, E. Lopez, & S. Nahari (Eds.), *Multicultural handbook of school psychology. An interdisciplinary perspective* (pp. 159–178). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Herweijer, L. (2009). *Making up the gap. Migrant education in The Netherlands*. Den Haag: SCP.
- Huss-Keeler, R. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning. A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171–182.
- Jacquemet, M. (1999). Conflict. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 42–45.
- Johnstone, B. (2007). *Discourse analysis* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Jol, C., & Traag, T. (2001). *Niet-westerse allochtonen prestatiegericht? [Non western migrants more achievement oriented?]* Allochtonen in Nederlands 2001. Den Haag: CBS, 37–49.
- Jones, E., Gallois, C., Callan, V., & Barker, M. (1999). Strategies of accommodation. Development of a coding system for conversational interaction. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(2), 123–152.
- Kakavá, C. (2001). Discourse and conflict. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 650–670). Oxford: Blackwell.
- Kim, Y. (1999). Minority parental involvement and school barriers. Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- Leung, S. (2002). Conflict talk: A discourse analytical approach. *Working papers in TESOL and Applied Linguistics*, 2(3), 1–19.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331–344.
- Levinson, S. (1992). Activity types and language. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race, ethnicity and education*, 15(5), 705–723.
- Mannheim, B., & Tedlock, D. (Eds.). (1995). *The dialogic emergence of culture*. Urbana: ILL. University of Illinois Press.
- Pels, T., & de Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration. A reconstruction in an 'acculturative arena'. *Young*, 15(1), 71–89.
- Scollon, R., & Scollon, S. (2001). *Intercultural communication. A discourse approach* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sowa, H., Crijnen, A. A. M., Bengi-Arslan, L., & Verhulst, F. C. (2000). Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in The Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 177–184.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land. Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Ting-Toomey, S., & Takai, J. (2006). Explaining intercultural conflict. Promising approaches and directions. In J. Oetzel, & S. Ting-Toomey (Eds.), *The SAGE handbook of conflict communication. Integrating theory, research, practice* (pp. 691–723). London: Sage.
- Van Meurs, N., & Spencer-Oatey, H. (2007). Multidisciplinary perspectives on intercultural conflict. The 'Bermuda Triangle' of conflict, culture and communication. In H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 99–120). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Walker, B., & MacLure, M. (2005). Home–school partnerships in practice. In G. Crozier, & D. Reay (Eds.), *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership* (pp. 97–110). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wamba, N. (2006). Review of culturally contested pedagogy, by G. Li (2006). *Reading and Writing Quarterly*, 22, 299–304.

Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de Voor- en Vroegschoolse Educatie

Frederik Smit | Geert Driessen | Cees de Wit



Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de Voor- en Vroegschoolse Educatie.
Frederik Smit, Geert Driessen & Cees de Wit. Nijmegen: ITS.

www.expertisecentrumouders.nl

Projectnummer: 34000396
Opdrachtgever: Ministerie van OCW

© 2009 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Op verzoek van het ministerie van OCW heeft het Expertisecentrum, Ouders, school en buurt, verbonden aan het ITS, Radboud Universiteit Nijmegen, een Stappenplan optimalisering ouderbetrokkenheid in de Voor- en Vroegschoolse Educatie uitgewerkt.

VVE-instellingen en ouders kunnen samenwerken om optimale omstandigheden te creëren voor de ontwikkeling van peuters en kleuters, thuis en in het kinderdagverblijf, de peuterspeelzaal en de kleutergroep van de basisschool.

Sommige ouders en beroepskrachten vinden het soms lastig vorm te geven aan ouderbetrokkenheid en –participatie. Ze beschikken niet over de vereiste attitude, kennis of vaardigheden om te participeren, dan wel in goed samenspel een rol te spelen in het stimuleren en begeleiden van kinderen.

Vanuit de thuissituatie kan er een positief effect uitgaan op de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen. Ouders kunnen een thuissfeer creëren die de ontwikkeling van hun kind stimuleert. Te denken valt aan het voorlezen en samen spelen. Het is voor ouders minstens zo belangrijk te weten wat hun kind in een VVE-instelling doet en hoe zij hun kind thuis het beste kunnen ondersteunen. Omgekeerd is het voor beroepskrachten ook relevant om te weten hoe het kind thuis functioneert en wat ouders met het kind ondernemen. Beroepskrachten kunnen ouders tijdens inloopochtenden en informatieavonden zelf laten ervaren wat hun kind meemaakt in zijn of haar ontwikkeling. Met deze informatie kan een ouder beter aansluiten bij de ontwikkelingswereld van het kind. Het is van belang dat de VVE-instelling en ouders met elkaar afspraken maken over een zo optimaal mogelijke samenwerking.

Ouders en leidsters¹ kunnen van mening verschillen over de mate waarin zij bepaald gedrag juist wel of niet accepteren en stimuleren. Sterke verschillen in opvattingen tussen ouders en de instelling kunnen leiden tot onbegrip over de interpretatie van gedrag. Bekend is dat sommige ouders soms grote moeite hebben om opvoedingsondersteuning te bieden. En het valt niet altijd mee om (on)opvallend gedrag van een kind op een constructieve manier ter sprake te brengen bij de eigen ouders. Ouders kunnen bepaalde gedragingen van hun kroost ontkennen, bagatelliseren of bestrijden. Soms hebben ze er trouwens ook gewoon weinig zicht op. Nog afgezien van het feit dat kinderen zich in uiteenlopende sociale situaties ook heel verschillend kunnen gedragen. Dat kan tot gevolg hebben dat ouders bij hun kind gedrag zien dat de leidsters niet zien of over het hoofd zien. De vraag is dan hoe de leidsters en ouders tot een vruchtbare uitwisseling en samenwerking kunnen komen.

Partnerschap vraagt dat je elkaar ziet en hoort en op elkaar reageert. En ook dat je elkaar respecteert. En dat je toch toenadering zoekt als je het niet helemaal eens bent met de opvattingen van de ander. Dat vraagt een investering van beide kanten. Je doet dat allemaal in het belang van het kind en vanuit het besef dat je samen meer kunt dan alleen.

1 Deze brochure is bestemd voor professionals in de VVE, te weten kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en de voorscholen van de basisschool. Voor de leesbaarheid gebruiken we in deze brochure de aanduidingen ‘leidster’ en ‘instelling’.

Het onderhavige Stappenplan is bedoeld als inspiratie- en leerbron voor professionals in de Voor- en Vroegschoolse Educatie. Het biedt handvatten voor het omgaan met vormen van ouderbetrokkenheid. Een duidelijke route kan hierbij een steun in de rug zijn.²

Het protocol is opgesteld door dr. Frederik Smit, dr. Geert Driessen (ITS) en drs. Cees de Wit (KPC Groep). Zij zijn op een constructieve wijze begeleid door Peter Winia, Afdeling Onderwijs en Opbrengsten, Directie Primair Onderwijs, Ministerie van OCW.

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

dr. Jeroen Winkels
directeur

2 Dit protocol is mede gebaseerd op het ITS-rapport 'VVE en ouders. Ouderbetrokkenheid en –participatie in de Voor- en Vroegschoolse Educatie'.

Partnerschap ouders en instelling

Het gemeenschappelijk belang van ouders en de instelling is een zo optimaal mogelijke begeleiding van de ontwikkeling van de kinderen.

Partnerschap

De wederzijdse betrokkenheid van ouders en instelling om zo optimaal mogelijke omstandigheden te realiseren voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, thuis en in de instelling. Daartoe gaan ze met elkaar in gesprek en werken ze zoveel mogelijk samen.

Vormen

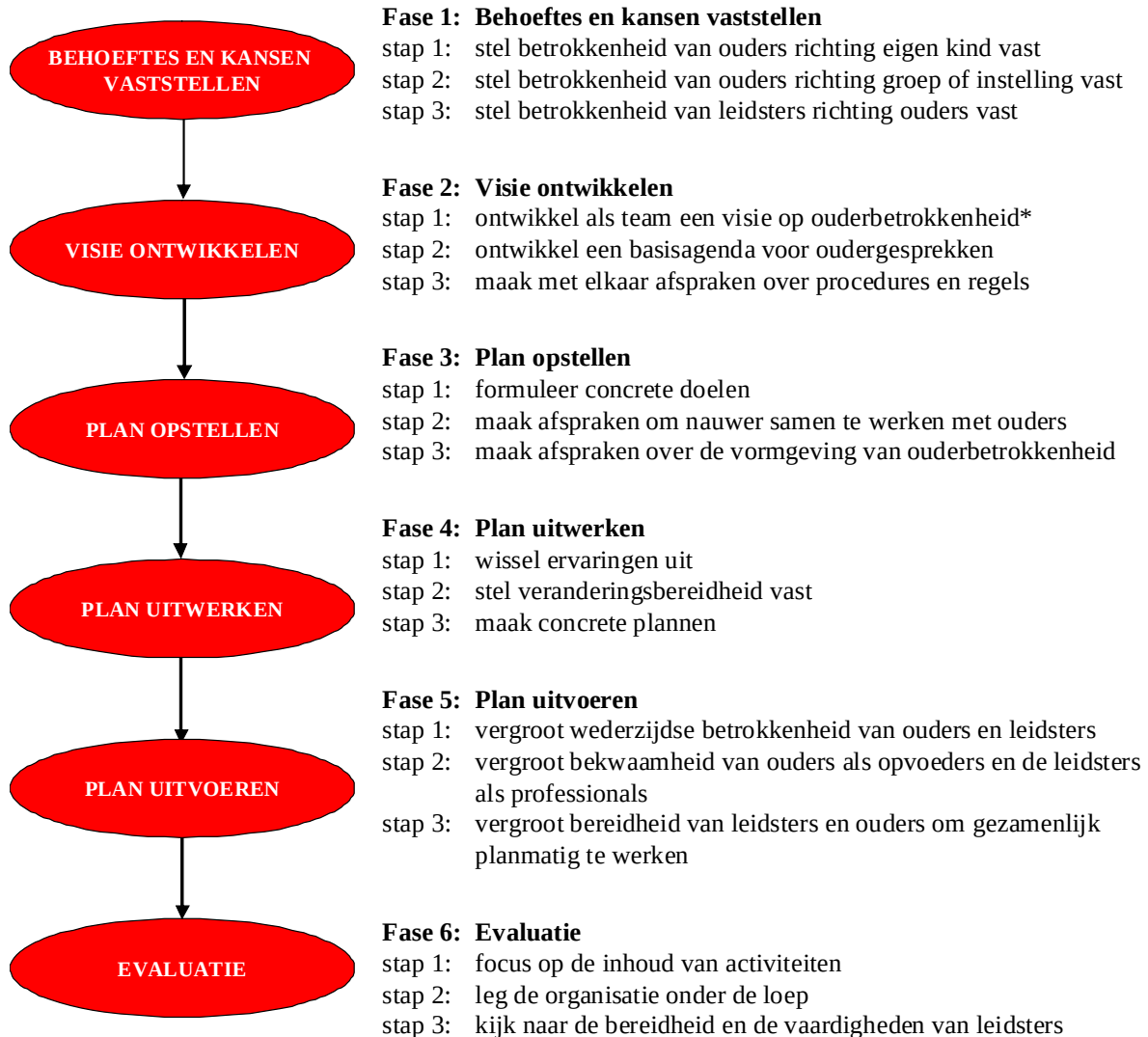
- **Ouderbetrokkenheid.** De betrokkenheid van ouders bij de opvoeding, de opvang en de educatie van hun kind, thuis (bv. voorlezen) en bij de VVE-instelling (bv. het bespreken van de vorderingen van het kind).
- **Ouderparticipatie.** Een specifieke vorm van ouderbetrokkenheid waarbij ouders deelnemen aan activiteiten bij de instelling (bv. het leveren van hand- en spandiensten en het zitting hebben in de oudercommissie/ouderraad of het bestuur).
- **Instellingsbetrokkenheid bij de thuissituatie.** De betrokkenheid van de instelling richting ouders bij de opvoeding en begeleiding van de kinderen.

Doelen

- **Pedagogisch doel.** De benadering van peuters en kleuters thuis en op de instelling is op elkaar afgestemd.
- **Toerustingsdoel.** Zowel leidsters als ouders worden zo nodig toegerust voor het partnerschap.
- **Organisatorisch doel.** Ouders leveren een bijdrage aan het reilen en zeilen van de instelling. Ze voeren activiteiten mee uit en denken daar ook over mee.
- **Democratisch doel:** Ouders denken mee en beslissen informeel en formeel mee over het gebeuren op de instelling. De instelling legt verantwoording af over haar werk aan de ouders.

De leidende drijfveer in de relatie tussen professionals en ouders is de vraag of de peuters en kleuters er beter van worden.

Stappenplan ontwikkelen samenwerkingsrelatie ouders en leidsters



* We spreken gemakshalve in het vervolg over ouderbetrokkenheid en verstaan daar dan ook vormen van ouderparticipatie onder.

Fase 1 Behoeftes en kansen vaststellen

De eerste fase in het optimaliseren van ouderbetrokkenheid is het vaststellen van behoeftes en kansen om de relatie ouders en instelling vorm te geven.

Stap 1 Stel betrokkenheid van ouders richting eigen kind vast

- Wat is de aanleiding om het thema ouderbetrokkenheid aan de orde te stellen?
- Wat zijn de redenen voor de eventueel geringe betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind thuis en bij de instelling (bv. ouders ondernemen thuis geen educatieve activiteiten met hun kinderen, zoals voorlezen en woordspelletjes; ouders stellen zich niet actief op bij activiteiten in de peuterspeelzaal)?
- Wat zijn de wensen en verwachtingen van ouders richting de instelling om hun betrokkenheid te ondersteunen (bv. informatie over de ontwikkeling van hun kind en over opvoedingskwesties)?
- Wat zijn de ervaren (culturele) verschillen, knelpunten, communicatieproblemen met ouders?
- Welke kansen zijn er om de betrokkenheid te vergroten? Wat willen de ouders zelf?

Stap 2 Stel betrokkenheid van ouders richting groep of instelling vast

- Wat zijn de redenen dat ouders eventueel weinig betrokkenheid tonen richting de groep of de instelling? (Omdat zij het Nederlands onvoldoende beheersen, geen idee hebben hoe het Nederlandse onderwijssysteem werkt, zichzelf niet in staat achten te participeren, onbekendheid met onze verwachtingen, ze een negatieve houding hebben tegenover de groep of de instelling?)
- Wat zijn de ervaringen van leidsters om het gesprek op gang te brengen met ouders die niet of weinig betrokkenheid tonen? Wat willen de ouders zelf? Welke mogelijkheden zien de ouders om hun betrokkenheid te vergroten?

Stap 3 Stel betrokkenheid van leidsters richting ouders vast

- Vinden leidsters ouderbetrokkenheid belangrijk? Waarom is er eventueel weinig betrokkenheid van leidsters richting ouders (lastig, vervelend, bedreigend)?
- Ervaren leidsters het gedrag van ouders als lastig? Kennen de leidsters hun sterke en zwakke punten in het omgaan met lastig gedrag van ouders (negatief, defensief, vluchtgedrag)?
- Weten de leidsters bij communicatieproblemen met ouders gerichte activiteiten te ontplooien?
- Wat willen de leidsters leren om de contacten met ouders te verbeteren? Onder welke condities zijn leidsters bereid te investeren in ouderbetrokkenheid en scholing te volgen?

Opbrengst fase 1:

- Inzicht in het belang dat leidsters hechten aan ouderbetrokkenheid.
- Inzicht in de oorzaken van de eventueel geringe betrokkenheid van ouders bij hun kind, de groep of de instelling.
- Inzicht in de oorzaken van de eventueel geringe betrokkenheid van leidsters richting ouders.
- Inzicht in hoe ouders en leidsters de ouderbetrokkenheid willen optimaliseren.

Aanbevelingen voor het signaleren van behoeftes en kansen

Vuistregels

- ‘Samen is het parool’. Opvoeding en educatie zijn een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en instelling, waarbij ieder een eigen eindverantwoordelijkheid heeft (ouders voor het opvoeden en leidsters voor opvang, ontwikkeling en educatie).
- Respecteer ouders in hun rol als opvoeders. Achterhaal welke opvoedingsdoelen ouders nastreven met hun kinderen. Wat vinden deze ouders belangrijk? Wat zijn raakvlakken met de opvattingen van ouders en leidsters?
- Bespreek tijdens het intakegesprek over het kind uitgebreid de wederzijdse wensen en verwachtingen met betrekking tot het samenspel tussen instelling en thuis.
- Leidsters gaan op huisbezoek om met (moeilijk bereikbare) ouders in gesprek te komen, nader kennis te maken in een informele sfeer en voor ouders de drempel weg te nemen om de instelling te bezoeken.
- Leidsters motiveren en stimuleren ouders hun talenten te ontwikkelen en (Nederlandse taal) cursussen te volgen.

Vaardigheden

- Informeer ouders over hun rechten en plichten en over hun rol bij de ontwikkeling van hun kind. Maak wederzijdse verwachtingen van leidsters en ouders bespreekbaar.
- Laat van meet af aan zien hoe u met elkaar en met de ouders als ‘partners’ wilt omgaan (omgangsnormen, gelijkwaardigheid, informeren, overleggen, feedback geven, omgaan met probleemsituaties, fouten mogen maken, ondersteunen, waardering uiten wat betreft opvoeding en educatie). Probeer met name ‘stille’ ouders aan het praten te krijgen.

Voorwaarden

- De taakverdeling tussen instelling en thuis staat structureel op de agenda. Geef aan waar de eigen grenzen liggen en in welke situaties de leidsters contact opnemen met de ouders.
- Er zijn voldoende faciliteiten en middelen beschikbaar om ouderbetrokkenheid te optimaliseren.
- Aansluiting willen zoeken bij (andere) welzijnsinstellingen, lokale netwerken van allochtone ouders om de ouderbetrokkenheid te stimuleren, e.d.

Valkuilen

- Er vanuit gaan dat voor ouders taken en verantwoordelijkheden van leidsters en ouders duidelijk zijn.
- Denken dat als ouders niet participeren bij de instelling, zij zich ook niet betrokken voelen bij de het kind of bij de instelling.
- Menen dat het gebruik maken van diverse communicatiekanalen (schriftelijk, mondeling, individueel, groep) probleemloos is voor uiteenlopende categorieën van ouders.

Fase 2 Visie ontwikkelen

De tweede fase heeft tot doel binnen het team duidelijkheid te krijgen hoe de samenwerking met ouders vorm te geven.

Stap 1 Ontwikkel als team een visie op ouderbetrokkenheid

- Hebben we een gezamenlijke visie op de relatie met ouders?
- Waarom willen we aandacht besteden aan / investeren in de contacten met ouders?
- Hoe informeren we de ouders over de ontwikkelingen van hun kind?
- Hoe bespreken we met ouders de wederzijdse verwachtingen?
- Hoe tonen we belangstelling voor de situatie thuis van de kinderen?
- Hoe maken we de ouders duidelijk dat we een gezamenlijk belang hebben?

Stap 2 Ontwikkel een basisagenda voor oudergesprekken

- Hoe dragen we onze eigen visie vanaf de eerste contacten met ouders uit?
- Hoe gaan we de samenwerking met ouders als serieuze gesprekspartners concreet vormgeven? (ouders duidelijk welkom heten, informele gesprekjes aanknopen, vragen stellen of de informatie duidelijk is, vragen naar reacties, vragen naar suggesties, wensen).
- Maak afspraken voor voortgangsgesprekken en eventueel huisbezoek.

Stap 3 Ontwikkel een grondhouding om als partners met elkaar om te gaan

- Hoe vanuit een oprechte bereidheid als partners met elkaar om te gaan?
- Hoe ouders als ervaringsdeskundigen te benaderen?
- Hoe om te gaan met de diversiteit aan culturen van ouders?
- Hoe aandacht te besteden aan wegblijvers?
- Hoe een passende aanpak te kiezen om met ouders in gesprek te blijven?
- Maak een teamlid verantwoordelijk voor het bewaken van de voortgang.

Opbrengst fase 2:

- Er ligt een eigen visie ten grondslag aan het plan om ouderbetrokkenheid te optimaliseren.
- Het is duidelijk wat we concreet willen bereiken (liefst zo specifiek en zo realistisch mogelijk).
- Het is duidelijk hoe we de resultaten willen realiseren.
- Het is duidelijk hoe we ouders boeien en betrekken bij de gekozen aanpak.

Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een visie

Vuistregels

- Ontwikkel een 'visie-statement' van de instelling wat betreft ondersteunend gedrag van ouders (op tijd naar bed, een goed ontbijt), aanmoedigend gedrag van ouders (belangstelling tonen, stimuleren dat het kind zich inzet), ontwikkelingsondersteunend gedrag (spelletjes doen, bewust gebruik tv) en leerondersteunend gedrag (oefenen met lezen of rekenen).
- Moedig sociaal gedrag van ouders (contacten met andere ouders) en betrokkenheid bij de instelling (meehelpen, meedenken en meebeslissen) aan.
- Hoe een relatie met de ouders op te bouwen: ouders proberen te 'begrijpen' en te leren kennen door vragen te stellen, te luisteren, samen te vatten, terug te koppelen en non-verbaal in te stemmen.
- Benadruk het doel en het gemeenschappelijk belang van een gesprek of een activiteit van een ouder met een leidster.

Vaardigheden

- Geef concreet aan hoe de instelling de eigen pedagogische (en didactische) doelstellingen samen met ouders concreet in de praktijk wil realiseren.
- Wees zo duidelijk mogelijk in de communicatie; benoem het gedrag van leidster, ouder en kind zo concreet mogelijk.

Voorwaarden

- Investeer in de ontwikkeling van een eigen, inspirerende visie op de samenwerking met ouders.
- Reserveer meer tijd voor ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen, om extra uitleg te geven.
- Maak leidsters en ouders van begin af aan duidelijk hoe wordt omgegaan met wegblijvers (spreek ouders erop aan als ze wegblijven).
- Benadruk het vertrouwen in vervolgactiviteiten.

Valkuilen

- Precies denken te weten wat de belangen van leidsters en groepen ouders zijn.
- Alle ouders over één kam scheren.
- Het eigen perspectief als enig vertrekpunt nemen.
- Ouders geen ruimte geven om vrijuit het woord te nemen. Er vanuit gaan dat ouders de Nederlandse taal 'perfect' moeten spreken om met hen te kunnen communiceren.
- Geen aandacht schenken aan 'fouten' en irritaties uit het verleden in de relatie met ouders.

Fase 3 Plan opstellen

De derde stap in het optimaliseren van ouderbetrokkenheid is overleg voeren en een plan van aanpak opstellen om doelgericht ('opbrengstgericht') te werken wat betreft de ouderbetrokkenheid.

Stap 1 Formuleer concrete doelen

- Welke uitdagende en specifieke doelen willen we realiseren met ouderbetrokkenheid?
- Hoe kunnen de doelen zo goed mogelijk worden afgestemd op verschillen tussen ouders?

Stap 2 Maak afspraken om nauwer samen te werken met ouders

- Hoe leidsters met ouders als partners in de opvoeding willen optrekken.
- Hoe drempels te slechten voor ouders om binnen de instelling te participeren.
- Hoe opbrengstgericht te werken en elkaar daarop aan te spreken.

Stap 3 Maak afspraken over de vormgeving van ouderbetrokkenheid

- Maak met elkaar afspraken over hoe de geformuleerde doelen te bereiken.
- Spreek elkaar aan op gemaakte afspraken.

Opbrengst fase 3:

- **Plan van aanpak met concrete doelen om de ouderbetrokkenheid te optimaliseren.**
- **Lijst met afspraken over de vormgeving van ouderbetrokkenheid.**

Aanbevelingen voor het opstellen van een plan van aanpak

Vuistregels

- Geef concreet en in voor ouders begrijpelijke taal aan (bijvoorbeeld via de informatie- of schoolgids, via nieuwsbrieven) welke doelen de instelling bij kinderen in de praktijk wil realiseren en hoe ze dat doet.
- Formuleer als instelling een helder ouderbeleid dat integraal onderdeel uitmaakt van het instellingsbeleid. Stel vast welke knelpunten dienen te worden opgelost. Maak duidelijke keuzes bij het formuleren van doelstellingen van ouderbetrokkenheid. Sluit daarbij aan bij de algemene doelen op pagina 5.
- Ontwikkel een basisagenda voor individuele en groepsgesprekken met ouders.
- Zorg voor laagdrempelige ontmoetingen: start een ouderkamer en organiseer discussies/debatten over opvoeden en leren aan de hand van aansprekende thema's.
- Stel gerichte vragen en ga daar dieper op in (Hoe komt dat volgens u? Waaraan merkt u dat? Wat kunnen we er aan doen?). Geef concreet aan wat van de ouders wordt verwacht.
- Zorg voor een positieve afsluiting van een gesprek en benadruk het belang van continuïteit van het contact. Bedank ouders bij het vertrek voor hun komst of hun hulp.

Vaardigheden

- Organiseer brainstormsessies, workshops, discussies over ouderbetrokkenheid, schakel ouderpanels in om wensen te inventariseren.
- Zet goede voorbeelden van ouderbetrokkenheid in een 'inspiratieboek'.

Voorwaarden

- De ontwikkeling van een samenwerkingsrelatie tussen leidsters en ouders werkt met name als beide partijen daar prijs op stellen en er moeite voor willen doen.
- Benadruk welk oudergedrag leidsters wenselijk vinden en willen stimuleren: voorwaardenschepend gedrag (op tijd naar bed, een goed ontbijt, opvoeding), aanmoedigend gedrag (belangstelling tonen, inzet stimuleren, actief zijn bij de instelling), ontwikkelingsondersteunend gedrag (bewust gebruik van tv of computer, spelletjes doen).
- Maak afspraken welke teamleden eindverantwoordelijk zijn voor het overleg en het opstellen van een plan van aanpak / jaarplan en over het bewaken van de voortgang.

Valkuilen

- Weinig of geen rekening houden met de achtergronden van de ouders.
- Te veel of te weinig informatie geven (checken: welke informatie men precies nodig heeft).
- Door tijdgebrek afzien van een 'terugblikgesprek' (follow up) met ouders over hoe zij met adviezen van leidsters omgaan en wat de effecten zijn op hun kind.

Fase 4 Plan uitwerken

De vierde fase in het optimaliseren van ouderbetrokkenheid is een plan van aanpak uitwerken.

Bij het optimaliseren van het partnerschap tussen leidsters en ouders gaat het er om een brug te slaan tussen de gewenste en de huidige situatie. Voordat er nieuwe keuzen gemaakt worden, is het van belang eerst de balans op te maken. Wellicht is het mogelijk lering te trekken uit negatieve ervaringen en deze te vertalen in uitdagingen.

De concrete ervaringen met vormen van ouderbetrokkenheid vormen het vertrekpunt voor het veranderings-, c.q. verbeteringsproces.

Stap 1 Wissel ervaringen uit

- Wat zijn gesignaleerde knelpunten? (Hoe komt het dat...? Wat zijn de oorzaken en gevolgen van de gesignaleerde ontwikkelingsproblemen? Waardoor lopen de contacten met ouders toch zo stroef?)
- Hoe zouden leidsters ouders kunnen ondersteunen bij het zoeken naar oplossingen voor de gesignaleerde problemen?

Stap 2 Stel veranderingsbereidheid vast

- Wat zijn mogelijke opties om veranderingen door te voeren?
- In welke mate bestaat er bereidheid om ergernissen te vertalen in uitdagingen en doelen?
- In welke mate zijn leidsters bereid gezamenlijk de ouderbetrokkenheid te verbeteren?

Stap 3 Maak concrete plannen

- Welke afspraken en concrete plannen kunnen we voor volgende week, volgende maand en voor over een half jaar maken? Wie gaat samen met wie wat doen?
- Welke instrumenten kiezen we om onze plannen te realiseren (bv. een 'missie-statement' opstellen, intakegesprekken voeren, inloopochtenden organiseren, instellen van een 'ouderkamer', een 'ouder-contactpersoon')?

Opbrengst fase 4:

- Een beeld van knelpunten en mogelijke oplossingen met betrekking tot ouderbetrokkenheid.
- Een bewustwording van de eventuele discrepantie tussen wat men eigenlijk zou willen en wat er nu is.
- Een scherp(er) beeld krijgen van de noodzakelijke acties.
- Inzicht in de bereidheid bij het team om gesignaleerde problemen aan te pakken.
- Een overzicht van de plannen, in te zetten instrumenten en gemaakte afspraken.

Aanbevelingen voor het uitwerken van een plan

Vuistregels

- Bespreek wederzijdse verwachtingen wat betreft de rol van ouders en leidsters bij het bieden van een veilige, inspirerende, uitdagende, lerende omgeving thuis en op de instelling.
- Laat ouders van meet af aan ervaren dat men als ‘partners’ met ze wil omgaan door te kiezen voor gelijkwaardigheid, adequaat informeren, ruimte voor overleg, feedback geven, omgaan met probleemsituaties, fouten mogen maken, ondersteunen, waardering uiten wat betreft opvoeding en educatie.
- Let op de positieve signalen van ouders (de bereidheid om zich in te zetten, beloven hun best te willen doen, laten zien wat ze al kunnen) en spreek daarover uw waardering uit.

Vaardigheden

- Benadruk het doel van gesprekken of andere activiteiten en leg daarbij steeds een relatie met het gezamenlijke belang dat ouders en leidsters hebben (optimale voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling en het leren van kinderen).
- Ontwikkel een diversiteit aan activiteiten: individuele gesprekken, informele groepsontmoetingen (bv. koffie-ochtenden), informatie- en discussie-avonden en workshops met als doel kennis en inzichten te delen over onderwerpen met betrekking tot opvoeding en educatie.

Voorwaarden

- Informeer ouders zo nodig over hun rechten en plichten, het Nederlandse onderwijssysteem, de rol van ouders bij de taalontwikkeling van hun kind, ontwikkelingsstimulering, opvoedingsondersteuning. Wees duidelijk en draai niet om de hete brij heen.
- Voor ouders dient van begin af aan duidelijk te zijn hoe wordt omgegaan met gemaakte afspraken.
- Nodig ouders die afspraken niet nakomen uit voor een gesprek of ga op huisbezoek.

Valkuilen

- Leidsters beoordelen (veroordelen) de ouderbetrokkenheid op basis van onjuiste of onbetrouwbare informatie.
- Te veel zelf aan het woord zijn en vage of moeilijke termen gebruiken (checken: of ouders de informatie begrijpen).
- Ouders niet de mogelijkheid bieden stoom af te laten blazen.
- Ouders geen vragen stellen en geen ruimte bieden om vrijuit het woord te nemen.
- Leidsters die zich als de ‘betere’ ouder opstellen (kom niet te snel met adviezen en suggesties).

Fase 5 Plan uitvoeren

In de vijfde fase staat het uitvoeren van het plan centraal om de band met ouders te versterken, door de volgende stappen te zetten.

Stap 1 Vergroot wederzijdse betrokkenheid van ouders en leidsters

- Wat is het gezamenlijk belang van leidsters en ouders? Wat betekent dat voor de uitvoering?
- Wat stellen we met elkaar vast wat we van elkaar mogen verlangen? Wat betekent dat voor de uitvoering?
- Hoe gaan we de wederzijdse betrokkenheid vergroten?

Stap 2 Vergroot bekwaamheid van ouders als opvoeders en de leidsters als professionals

- Hoe kunnen ouders effectief geïnformeerd worden over de mogelijkheden om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren (ouders krijgen o.a. informatie over de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en over de wijze waarop de leidster hieraan werkt, ze mogen in de groep meekijken)?
- Hoe kunnen de leidsters beter samen met de ouders de ontwikkelingskansen van kinderen bevorderen?
- Hoe kunnen leidsters het begrip samenwerking/partnerschap professioneler invullen?

Stap 3 Vergroot bereidheid van leidsters en ouders om gezamenlijk planmatig te werken

- Is er (een groeiend) vertrouwen in elkaar?
- Hoe kan de bereidheid van leidsters en ouders om planmatig te werken worden vergroot?
- Willen leidsters en ouders de relatie met elkaar uitbouwen en onderhouden?

Opbrengst fase 5:

- Duidelijkheid voor de uitvoering hoe de wederzijdse betrokkenheid van leidsters en ouders te vergroten.
- Inzicht hoe de bekwaamheid van ouders als opvoeders en de leidsters als professionals toeneemt.
- Toename bereidheid van leidsters en ouders om gezamenlijk plannen voor te bereiden en uit te voeren.

Aanbevelingen voor het uitvoeren van een plan

Het is zinvol om activiteiten en instrumenten eerst eens uit te proberen, bij voorkeur op kleine schaal, alvorens ze te verankeren in de instelling.

Vuistregels

- Leidsters verwelkomen ouders hartelijk en benadrukken het doel en het gemeenschappelijk belang van contact of een activiteit (daarvoor is het nodig dat u de belangen van groepen ouders kent).
- Stel u flexibel op. Geboden vormen van ouderbetrokkenheid dienen uitdagend te zijn en zo goed mogelijk aan te sluiten bij de behoeften en mogelijkheden van de ouders (steeds checken).
- Kom direct en professioneel ter zake. Maak met ouders duidelijke afspraken over welke mogelijkheden ze krijgen op welke momenten van de dag en week om informatie te bekijken over het eigen kind en te participeren.
- Benadruk vertrouwen te hebben in het vervolgtraject.

Vaardigheden

- Relatie opbouwen, de ander ‘begrijpen’ en leren kennen door luisteren, samenvatten en non-verbaal instemmen. Vragen stellen en actief luisteren.
- Bij (na)scholing van de leidsters structureel aandacht besteden aan het optimaliseren van de samenwerking met ouders. Focussen op de lange én de korte termijn.
- Concrete aanwijzingen kunnen geven aan diverse groepen van ouders om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren.
- Bij twijfel niet iets toezeggen, maar aangeven eerst te willen overleggen met een collega.

Voorwaarden

- Leidsters worden in de gelegenheid gesteld deel te nemen aan scholingsbijeenkomsten om de ouderbetrokkenheid te optimaliseren.
- Ouders krijgen de ruimte om te ‘oefenen’ hun kind beter te ondersteunen.

Valkuilen

- Een negatieve (onder)toon laten doorklinken: de oorzaak alleen bij de ouders leggen.
- Te veel of te weinig informatie geven (checken: welke informatie is precies nodig).
- Geen aandacht schenken aan ‘communicatieproblemen’ en irritaties uit het verleden.

Fase 6 Evaluatie

De laatste fase in het optimaliseren van ouderbetrokkenheid is het beoordelen en verbeteren van activiteiten. Op basis van de opgedane ervaringen is bijstelling mogelijk. Het is belangrijk om van tevoren te omschrijven wat de verwachtingen zijn en scherp te formuleren wat de doelen zijn die nagestreefd worden. Achteraf kunnen de opbrengsten tegen die achtergrond worden geëvalueerd.

Stap 1 Focus op de inhoud van activiteiten

- Is de informatie die ouders krijgen over de instelling voldoende afgestemd op hun verwachtingen?
- Is de inhoud van de activiteiten concreet genoeg en gericht op de ouders en hun kind?
- Welke mogelijkheden krijgen ouders om het geleerde in de praktijk te brengen?

Stap 2 Leg de organisatie onder de loep

- Is er continuïteit in het ouderbeleid?
- Zijn de taken en verantwoordelijkheden voor iedereen duidelijk?
- Hoe verloopt de samenwerking met consultatiebureaus, peuterspeelzalen basisonderwijs, jeugdhulpverlening en wijknetwerk GGD?
- Is aan te geven hoe de organisatie kan worden verbeterd en eventuele obstakels worden weggenomen?

Stap 3 Kijk naar de bereidheid en de vaardigheden van leidsters

- Hebben de leidsters ervaring in het werken met ‘moeilijk bereikbare’ ouders?
- Zijn de leidsters bereid te investeren in het verbeteren van de ouderbetrokkenheid?
- Is er voor de leidsters gelegenheid om hun deskundigheid uit te breiden/bij te houden?
- Hoe worden de ervaringen van leidsters doelgericht benut binnen de organisatie?

Opbrengst fase 6:

- Een beeld van de inhoud van de vormen van ouderbetrokkenheid.
- Inzicht in de taakverdeling bij de organisatie van ouderbetrokkenheid.
- Een oordeel over de bereidheid en de vaardigheid van leidsters en ouders om zich optimaal te willen en kunnen inzetten om de gewenste doelen te realiseren.
- Inzicht in de effectiviteit van activiteiten die zijn uitgevoerd om de ouderbetrokkenheid en de instellingsbetrokkenheid bij de thuissituatie te verhogen

Aanbevelingen voor de evaluatie van de ouderbetrokkenheid

Vuistregels

- Wees eerlijk en oprecht in het communiceren van de verwachtingen die je in het belang van het kind hebt omtrent de wederzijdse betrokkenheid van instelling en ouders. Wat verwachten we van de ouders? Hoe wordt deze verwachting naar de ouders gecommuniceerd?
- Wanneer zijn we tevreden over het aantal ouders dat deelneemt aan activiteiten? Zijn er voldoende ouders bereid hand- en spandiensten te verlenen? Worden inloopochtenden, ouder- en voorlichtingsavonden voldoende bezocht?
- Stel beoordelingscriteria vast. Welk percentage ouders willen we bereiken? Wanneer zijn we tevreden over vormen en mate van ouderbetrokkenheid? Wat is de beoogde toegevoegde waarde?

Vaardigheden

- Voer individuele en groepsgesprekken met de ouders om inzicht te verkrijgen in mogelijke verbeterpunten in de relatie met ouders en de begeleiding van de kinderen.
- Stel open vragen. Vraag naar de ideeën en voorkeuren van de ouders en geef ook eigen voorkeuren aan.
- Vraag welke oplossingen ouders zelf zien voor de gesignaleerde knelpunten.
- Is er een rol weggelegd voor ouders om de doelstellingen van de instelling te bevorderen? Zo ja, hoe wordt die rol dan ingevuld?
- Inventariseer positieve en negatieve ervaringen met vormen van ouderbetrokkenheid en stel een (bijgesteld) plan van aanpak op.

Voorwaarden

- De informatie voor ouders is wat taalgebruik betreft begrijpelijk voor de ouders.
- De toon van uitnodigingen is pakkend. De ouders worden persoonlijk benaderd als ze niet komen.
- Ouders krijgen de gelegenheid tot het maken van een andere afspraak als ze verhinderd zijn.
- De mogelijkheid is aanwezig om tolken in te schakelen bij voortgangsgesprekken.

Valkuilen

- In de communicatie te weinig rekening houden met ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen, een informatieachterstand hebben en geen tijd hebben om te participeren.
- Te weinig rekening houden met het feit dat in sommige allochtone culturen op een andere wijze gecommuniceerd wordt dan in de Nederlandse (onderhandelings)cultuur, dat bepaalde uitingen een andere betekenis hebben dan wat Nederlanders gewend zijn.
- De eigen rol overschatten. Geen ruggespraak houden met andere leidsters (check ideeën in het eigen professionele netwerk).

Diversiteit

Het onderwerp

Deze module focust op het omgaan met culturele diversiteit van patiënten met een migratieachtergrond. Dit zijn mensen die zelf een migratieproces doorlopen of van wie de ouders zijn gemigreerd. Aandacht voor culturele diversiteit is vooral van belang bij behandelrelaties waarbij patiënten een culturele achtergrond hebben die verschilt van die van de zorgprofessional, of waarbij kennis over de culturele of migratie-achtergrond van belang is om goede zorg te kunnen bieden.

Bij patiëntengroepen met een migratieachtergrond is sprake van:

- hogere prevalentie van psychopathologie;
- geringere toegang tot zorg;
- lagere kwaliteit en effectiviteit van zorg.

Deze module moet bijdragen aan een verbetering van de aansluiting en doeltreffendheid van zorg aan een cultureel diverse patiëntenpopulatie en aan vermindering van etnische verschillen in gebruik en kwaliteit van de geestelijke gezondheidszorg.

Het is van groot belang om hierbij stereotypering te voorkomen. Iemand's culturele identiteit wordt niet alleen bepaald door het land van herkomst. Even belangrijk - of belangrijker nog - zijn andere aspecten, zoals religie, sociaal economische status en andere individuele factoren. Mensen kunnen deel uitmaken van verschillende sociale groepen met ieder hun eigen culturele repertoire en daar situationeel gebruik maken (culturele hybriditeit).

Cultuursensitiviteit

Cultuursensitiviteit in de zin van respectvolle nieuwsgierigheid naar de beleving, betekenis en context van klachten en problemen, is een voorwaarde om te komen tot een gezamenlijk behandeldoel en inzet voor behandeling.

Patiëntenperspectief

- Zorg voor goede psycho-educatie en uitleg zodat patiënten de weg eerder vinden; een cultuursensitieve 'voorkeur', bijvoorbeeld telefonist of receptionist, is daarbij cruciaal. Gebruik eenvoudige taal bij het verstrekken van informatie voor patiënten die het Nederlands minder beheersen of minder lang naar school zijn geweest.
- Trek waar nodig meer tijd uit voor het opbouwen van een vertrouwensrelatie. Houd rekening met mogelijke schaamte. Zorg zoveel mogelijk voor één gezicht; dit is extra belangrijk als het opbouwen van de vertrouwensband veel moeite heeft gekost.
- Zorg dat de patiënt regie kan nemen waar mogelijk. Wijs op de rechten en plichten en geef uitleg over het Nederlandse zorgsysteem. Noodzakelijke informatie over veilige zorg, kwaliteit van zorg en de kosten, dient in toegankelijke taal en waar mogelijk in de eigen taal beschikbaar te zijn.
- Denk aan het betrekken van de familie en andere naasten. Zij vormen vaak een belangrijke steunbron,

maar luister goed naar de patiënt. Werken vanuit een systemisch perspectief als het kan, levert veel op, maar niet zonder meer. Houd bij zorg aan jeugdigen rekening met verschillen met ouders wat betreft kennis en opvattingen.

- Benut sleutelpersonen zoals leidende figuren in de gemeenschap of religieuze raadslieden, maar let ook hier goed op: niet altijd is dit een drempelverlager.
- Wees voorzichtig met groepstherapie; het delen van sensitieve onderwerpen ligt gevoelig. Leg goed uit wat het doel en de voordelen zijn van het onderling uitwisselen tussen lotgenoten, juist voor patiënten met een migratieachtergrond.
- Wees proactief in nazorg; dit kan meer nodig zijn dan gemiddeld. Help de patiënt bij het vinden van goede nazorg; probeer een vast contactpersoon te vinden voor nazorg.
- Zorg voor kennisopbouw in de organisatie; door training, uitwisseling, bevragen van patiënten.

Kernelementen van goede zorg

Therapeutische alliantie

- Wees alert op mogelijke verschillen in communicatiestijlen en de gevolgen daarvan binnen behandelingen. Ook non-verbale communicatie is hierbij van groot belang.
- Wees alert op minder reguliere hulpvragen zoals somatische klachten en juridische of arbeidsrechtelijke verzoeken, waarachter psychische problematiek schuil kan gaan.
- Licht cliënten voor over het therapeutisch proces, zoals de doelen van de therapie, de gehanteerde werkwijze, de wederzijdse verwachtingen en vertrouwelijkheid. Stem nadrukkelijk de wederzijdse verwachtingen af.
- Wees je bewust van ervaringen met uitsluiting en discriminatie van minderheidsgroepen en de effecten daarvan op het opbouwen van de behandelrelatie.

Intake

- Neem het Cultural Formulation Interview (CFI) af als integraal onderdeel van de intake. Zo komen bestaande ideeën over geestelijke gezondheid en de behandeling daarvan aan bod. Sommige patiënten zullen bepaalde opvattingen hebben die een adequate opbouw van de werkrelatie kunnen belemmeren (angst voor gek te worden versleten en schaamte de vuile was te moeten buiten hangen).
- Inventariseer verwachtingen en hulpvragen, en betrek zo mogelijk naasten hierbij.
- Neem zo nodig een geweld- of trauma-anamnese af.
- Vergaar zo nodig aanvullende gegevens over (binding met / bezorgdheid over) systeemleden in het herkomstland (genogram, ecogram) via een 'migratieanamnese'.

Migratieanamnese

- Kijk naar het verleden (waar komt iemand vandaan), de reden van migratie, het migratieproces (inclusief statusverandering), migrantenbestaan, verblijfsvergunning en de integratiegeschiedenis. Vraag naar financiële (bijv. financiële verplichtingen familie, onvolledig opgebouwde AOW), juridische, werkgerelateerde en huisvestingsproblemen, relatie-, gezins-, en familieverbanden, en de rol van religie. Overweeg hiervoor gebruik te maken van de aanvullende CFI-module of het model van Limburg-Okken en Sidali (2010).
- Wees je bewust van migratiegeneraties en eventueel gedeelde koloniale geschiedenis.
- Wees je bewust dat mensen deel uit (kunnen) maken van verschillende sociale groepen met ieder hun eigen culturele repertoire en zij daar situationeel gebruik van (kunnen) maken (culturele hybriditeit).
- Wees je bewust dat acculturatie meerdere uitkomsten kan hebben en geen lineair proces is.
- Wees je bewust van de effecten van migratie en culturele transformatie op de relatie tussen generaties en tussen leden van het systeem.

Diagnostiek

Heb aandacht voor bijzonderheden bij testdiagnostiek en maak gebruik van de vuistregels in de interculturele psychodiagnostiek:

- Sensitiviteit voor problemen van validiteit en vertekening in interculturele diagnostiek en kennis van de relevante literatuur zijn belangrijker dan de keuze voor een standaardpak.
- Er zijn tests die bruikbaar zijn en tests die minder bruikbaar zijn in interculturele diagnostiek. Er zijn geen cultuurvrije tests.
- Het afnemen van een psychologische test bij een patiënt met een migratieachtergrond stelt eisen aan zowel het instrument, de diagnosticus als de patiënt.
- Men dient rekening te houden met bronnen van vertekening bij interculturele diagnostiek.
- De kwaliteit van interculturele diagnostiek wordt sterk bepaald door het vermogen van de diagnosticus hoe om te gaan met problemen als gevolg van de beperkte bruikbaarheid van tests.
- Het getuigt van professionaliteit om in de rapportage naar de patiënt duidelijk te maken hoe met de culturele achtergrond van de patiënt rekening gehouden is.

Verdieping contact

- Handel vanuit een herstelgericht perspectief.
- Geef (zo nodig cultureel aangepaste) psycho-educatie, leer copingvaardigheden en benadruk actief de gezonde kant – zorg voor empowerment van de patiënt.
- Respecteer het verklaringsmodel van de patiënt maar benadruk ook de eigen verantwoordelijkheid. Realiseer je bijvoorbeeld dat het hier niet alleen om bovennatuurlijke interpretaties en verklaringen gaat, maar om alle interpretaties en verklaringen die afwijken van de gangbare in de behandelsetting of waarop de behandeling is gebaseerd. Dit is deels ook via het CFI te achterhalen.
- Motiveren, barrières verlagen, het regelen van praktische primaire zaken (zoals bemiddeling bij problemen met de werkgever) en het inschakelen van derden, en vooral uitvragen en doorvragen zijn bepalende factoren voor het slagen van de behandeling. Handel vanzelfsprekend in lijn met de beroeps-ethische code (die staat bijvoorbeeld niet toe dat rollen worden gemengd; je moet neutraal en objectief blijven).
- Stimuleer terugkrijgen/verwerven eigenaarschap over problemen, hierdoor krijgt de patiënt meer controle en grip op het eigen leven. Bespreek deze positieve kenmerken niet alleen in individuele termen maar ook in termen van familie, omgeving. Bespreek hoe men zelfregie kan vergroten en veerkracht kan gebruiken.

Interventies

- Neem het CFI af.
- Behandel indien mogelijk conform evidence based richtlijnen, maar vergewis je van de bruikbaarheid c.q. noodzakelijke culturele aanpassingen om de effectiviteit voor de betreffende patiënt te borgen.
- Werk systemisch. Dit behelst meer dan een familielid bij de gesprekken aanwezig laten zijn, het betekent de patiënt steeds als onderdeel van een interactief systeem te zien. Belangrijke aandachtspunten zijn bijvoorbeeld te realiseren dat grootfamilies belangrijk zijn, alsook tradities en rituelen (kracht- en stressbronnen). Denk ook aan sociale verplichtingen (trouwen, geld sturen, bij begravenissen aanwezig zijn). Navraag hiernaar doen en dit laten uitleggen en laten nadenken over alternatieve mogelijkheden om verplichtingen na te kunnen komen, huisbezoeken doen of een contactpersoon namens het systeem inzetten zijn voorbeelden van concrete interventies om meer systemisch te werken.

Organisatie van zorg

Algemene voorwaarden voor cultureel sensitieve zorg

- Cultureel divers samengestelde teams (om het oplossend vermogen van het team te vergroten en de 'herkenbaarheid' voor patiënten te vergroten).
- Inbedding van aandacht voor culturele en etnische diversiteit in de hardware van de organisatie (protocolen, werkinstructies, EPD).
- Inzet van de organisatie om het culturele bewustzijn van medewerkers te bevorderen.
- Scholingsbeleid en –mogelijkheden om culturele competenties te verwerven (via training).
- Onderzoek naar (verschillen in) toegankelijkheid en effectiviteit van zorg.
- Herkenbare en veilige behandelomgeving voor een cultureel-diverse patiëntenpopulatie
- Beschikbaarheid van cruciale patiëntinformatie in meerdere talen.
- Cultureel sensitieve en etnisch diverse behandelondersteunende medewerkers.

Toegankelijkheid

- Een eerste contact met de zorgaanbieder via cultureel sensitieve medewerkers zorgt voor een goede start van het zorgproces.
- De inrichting van de wachtkamer kan ook diversiteit uitstralen; daarbij past voorlichtingsmateriaal gericht op andere taalgroepen.

Tolkgebruik

- Volg de 'Kwaliteitsnorm tolkgebruik anderstaligen in de zorg' die helpt een keuze te maken tussen een informele of professionele tolk; in de ggz zal deze laatste meestal nodig zijn.
- Maak gebruik van professionele geregistreerde tolken via erkende tolkinstituten. Regel wanneer nodig een tolk via een officiële tolk- en vertaalinstituten.

AUTEURS

Hans Bellaart
Jamila Achahchah
Nada de Groot
Amella Mesic
Jeroen Vlug



Kennisplatform
Integratie &
Samenleving



December 2021

HANDREIKING OP BASIS VAN TWEE PRAKTIJKVOORBEELDEN
IN DE JEUGDHULP EN OUDERENZORG

LEERNETWERKEN DIVERSITEITSENSITIEVE ZORG

1

Visie op diversiteitsensitieve zorg

In de leernetwerken hebben wij de problematiek van de toegankelijkheid en aansluiting bij de leefwereld van de cliënt geanalyseerd en met elkaar, op basis van de literatuur, een visie geformuleerd op diversiteitsensitieve zorg. De visie biedt een kader om als management en uitvoerend werk met elkaar in gesprek te gaan over diversiteitsensitieve zorg en een eigen visie met eigen accenten te formuleren. Zodoende wordt duidelijk waar de organisatie uiteindelijk heen wil en op welke punten er verbeteringen mogelijk zijn. Een eigen visie biedt de organisatie houvast om het diversiteitsensitief werken in te bedden in het beleid.

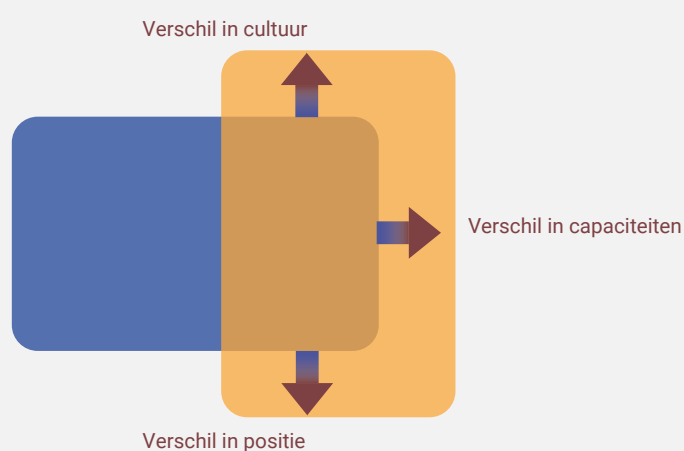
1.1 Omgaan met verschillen

Professionals in de zorg kunnen te maken krijgen met gezinnen die een ander referentiekader hebben dan de professional zelf (Van de Haterd, Poll & Felten, 2010). Het referentiekader kan verschillen op drie aspecten:

- Cultuurverschillen, in normen en waarden en de manier van communiceren.
- Capaciteiten, zoals vaardigheid in de Nederlandse taal en de weg weten in de Nederlandse samenleving.
- Positie: dominante of minderheidspositie.

Deze drie aspecten zijn in interactie met elkaar. Bijvoorbeeld wanneer een professional en cliënt verschillende visies hebben (cultuurverschil) op de problematiek en hierover moeilijk kunnen praten (capaciteit: taalvaardigheid) en de professional van mening is dat de cliënt zich moet aanpassen aan de Nederlandse samenleving (minderheidspositie).

Een cultuursensitieve basishouding is belangrijk om goed te kunnen omgaan met verschillen. Hoe groter de verschillen, hoe lastiger het is om die verschillen te overbruggen.



Figuur 1: Model 'Mate van overeenkomstig referentiekader' (Instituut Culturele Zorg)

In figuur 1 wordt de mate van overeenkomstig referentiekader gevisualiseerd. Met een blauw vlak wordt het referentiekader van de professional en met een oranje vlak het referentiekader van de cliënt gesymboliseerd. In deze figuur valt er slechts een gedeelte over elkaar en zijn er dus relatief veel verschillen. Als er op één of meerdere vlakken veel verschillen zijn, moeten zij overwonnen worden om een goede vertrouwens- en werkrelatie tussen cliënt en professional te verkrijgen. Om diversiteitsensitief te kunnen werken heeft de professional bepaalde competenties nodig, evenals methodieken om de verschillen in kaart te brengen en te overbruggen en organisatorische randvoorwaarden om dit te kunnen uitvoeren (figuur 2). Deze drie aspecten werken wij hieronder uit.



Diversiteitssensatieve Zorg

Organisatie

- Toegankelijk
- Herkenbaar
- Divers team
- Matching
- Flexibel in tijd
- Tolken
- Bijscholing
- Outreachend
- Intermediairs

Competenties

- Kennis
 - Leefwereld
 - Culturele dimensies
- Houding
 - Open
 - Breed perspectief
 - Onbevooroordeeld
- Vaardigheden
 - Vertrouwen
 - Communicatie
 - Perspectiefwissel
 - Bruggenbouwer

Methodieken

- Systeemgericht
- Analyse
 - Migratiecontext, taal, cultuur, positie
 - Generatieverschillen
 - Leefwereld
 - Netwerk - ecogram
 - Levenslijn
 - Identiteit
- Overbruggen
- Motiveren
- Empowerment

Figuur 2 Diversiteitsensatieve zorg

1.2 Organisatie

Voor veel gezinnen met een migratieachtergrond is de zorg niet erg toegankelijk. Zij kennen het systeem niet goed en zijn wantrouwend. Het beeld overheerst dat de Nederlandse zorg de opvoeding eenzijdig beoordeelt vanuit een 'westers perspectief' en geen rekening houdt met taalvaardigheid en cultuurverschillen. *Als je je kinderen niet op een Nederlandse manier opvoedt, word je onder toezicht geplaatst*, is het idee.

De zorg wordt toegankelijk door herkenbaar te zijn in werkwijze en in de diversiteit in de teamsamenstelling. Een divers samengesteld team heeft een meerwaarde: de teamleden kunnen bij elkaar te rade gaan en hebben met elkaar meer oplossingsgericht vermogen. Dit maakt het team herkenbaarder voor een divers cliëntenbestand.

Door samen te werken met intermediairs, sleutelpersonen uit de diverse gemeenschappen en door outreachend te werken, kan de drempel naar zorginstellingen worden verlaagd. De onbekendheid met en de onzekerheid en angst voor instanties kunnen weggenomen worden door voorlichting te geven over hoe het systeem van zorg werkt en duidelijk te maken dat de zorgorganisatie rekening houdt met de achtergrond van de cliënt.

Het is een meerwaarde als er aandacht is voor de matching tussen professional en gezin. Als er veel verschillen zijn, als er taalproblemen bestaan en cultuurverschillen moeten worden overbrugd, kost dat meer tijd dan anders. Daarom is het een belangrijke randvoorwaarde dat de professional flexibel met tijd kan omgaan en tolken (telefoon) kan inschakelen als dat nodig is.

Diversiteitsensatief werken vereist dat het management dit mogelijk maakt en duurzaam aandacht schenkt aan diversiteitsensatief werken, de ontwikkeling van 'diversiteitsensatieve competenties' en de werkwijze.

Regelmatige bijscholing op dit gebied helpt de competenties van de medewerkers te optimaliseren.

1.3 Competenties

De competenties die een professional nodig heeft om diversiteits-sensitieve zorg te kunnen verlenen zijn zelfbewustzijn, kennis, houding en vaardigheden (Papadopoulos, 2018; Van de Haterd, Poll & Felten, 2010).



Figuur 3 Competenties diversiteitsensitieve zorg (Model ICZ)

Zelfbewustzijn

Om open te staan voor het verbeteren van de eigen kennis, houding en vaardigheden is bewustzijn nodig van de eigen culturele vanzelfsprekendheden, de eigen capaciteiten en de eigen positie ten opzichte van de ander. De professional staat open voor reflectie op het eigen functioneren in situaties waarin hij of

zij verschilt van de cliënten. De professional weet welke dimensies belangrijk zijn binnen de Nederlandse cultuur en kent zijn of haar eigen normen- en waardensysteem.



Kennis

De professional bezit kennis over de impact die verschillen tussen mensen kunnen hebben in de hulpverlening en de onderlinge communicatie. De professional is bekend met de mogelijkheden en beperkingen van verschillende werkwijzen en methodieken. Hij of zij houdt rekening met de beperkingen van methodieken. Het gaat om drie vormen van verschillen, die met elkaar samenhangen:

1. Kennis van culturele dimensies: De professional kent de belangrijkste culturele dimensies en verschillende normen- en waardensystemen. De professional weet dat cultuur dynamisch is en heeft geen stereotiep beeld van bepaalde etnische groepen.
2. Kennis van verschillen in capaciteiten: De professional is zich bewust van de invloed van de migratiegeschiedenis, het migrant-zijn en de invloed van specifieke achterstanden op de communicatie en de manier van werken. Zoals taalachterstand en de weg in de Nederlandse samenleving niet goed weten te vinden.
3. Kennis van positie, stereotypering en uitsluitingsmechanismen. De professional begrijpt dat machtsverschillen de cliënten kunnen verhinderen zich optimaal te uiten en kan daarmee omgaan.

Houding

Hoe groter de verschillen, hoe belangrijker het is om te investeren in de verbinding. Om een werkzame vertrouwensrelatie op te bouwen is het nodig om oprechte interesse in de ander te tonen, raakvlakken te zoeken en jezelf te laten kennen. Voor de cliënt is het belangrijk om aan de professional te merken dat hij of zij, ondanks het verschil in achtergrond, met volledige energie en aandacht meedenkt en -voelt met de cliënt. Omgaan met verschillen vraagt om een respectvolle, open en onbevooroordeelde houding. Ook als de normen en waarden van de cliënt sterk afwijken van de eigen normen en waarden.

De professional moet verkennen welke verschillen er precies zijn en de leefwereld en context van de cliënt in kaart brengen. Dit vereist nieuwsgierigheid van de professional naar het referentiekader van de cliënt. Als er verschillen zijn tussen de leefwereld van de cliënt en het hulpverleningssysteem is het van belang om perspectief en hoop te bieden in dit soort complexe situaties. En er moet aandacht zijn voor wat er wel goed gaat.

Het overbruggen van cultuurverschillen en taalproblemen kost tijd en volharding. Volg het tempo van de client. Neem de tijd. Eerst de relatie, dan pas de problemen.

Vaardigheden

De professional moet de vaardigheid hebben om de kennis en houding toe te passen in het eigen vakgebied. Hij of zij kan verschillen in cultuur, capaciteiten en positie overbruggen. De professional is in staat om vast te stellen of de cliënt hem of haar begrepen heeft. De professional past het taalgebruik in woord en geschrift aan, zodat het past bij het niveau van de cliënt, of kan met een tolk werken als dat nodig is. De professional is in staat op effectieve wijze cultuurverschillen tussen zichzelf en de klant te overbruggen, door beide kanten te onderzoeken, te zoeken naar overeenkomstige belangen, de eigen zienswijze niet te laten domineren en geleidelijk te zoeken naar een middenweg. De professional zoekt de betekenis die cliënten geven aan hun situatie, ervaringen en problemen. De professional is in staat om op een adequate wijze gedrag te interpreteren vanuit verschillende culturele referentiekaders en houdt daarbij rekening met de specifieke leefsituatie en de betekenis van migrant-zijn in de Nederlandse samenleving.

1.4 Methodieken

De methodieken die de zorg kan gebruiken om diversiteits sensitief te werken, zijn bij voorkeur systeemgericht, dus gericht op de cliënt en zijn of haar familie en omgeving. Dit is van belang om de cliënt en zijn of haar problemen in de eigen context te kunnen bezien. Voor de screening en diagnostiek is het van belang om aandacht te hebben voor de migratiecontext, de taal, de cultuur en de positie van de cliënt. Expliciete aandacht is gewenst voor generatieverschillen in relatie tot de migratieachtergrond. De kinderen zijn vaak meer gesocialiseerd in de Nederlandse samenleving en daardoor kunnen de verschillen tussen ouders en kinderen meer gaan 'schuren'.

Instrumenten die tijdens de intake en screening worden gebruikt, moeten de leefwereld op een cultuursensitieve wijze in kaart kunnen brengen. Bij het in kaart brengen van het netwerk en de relaties kan een ecogram behulpzaam zijn, waarbij ook belangrijke relaties in het land van herkomst meegenomen worden. Vooral bij nieuwkomers en vluchtelingen kan het van nut zijn om de belangrijkste gebeurtenissen in het leven van de cliënt in beeld te brengen met behulp van een levenslijn. Bij jongeren is het goed om oog te hebben voor de eigen identiteit in relatie tot de etnische achtergrond. In de uitvoering van de hulpverlening heeft het een meerwaarde om tools te gebruiken waarmee het mogelijk is psycho-educatie te geven, cultuurverschillen te overbruggen en cliënten te motiveren, en die de competenties van cliënten kunnen vergroten om zelfredzamer te worden in de Nederlandse samenleving.

2

Vormgeving van leernetwerken

Er zijn verschillende vormen van leernetwerken met verschillende namen, die elk eigen uitgangspunten en werkwijzen hebben, zoals 'communities of practice', 'living labs' en 'lerende praktijken'. Soms is het een verzameling individuen die van elkaar wil leren, soms is er een koppeling tussen onderwijs, wetenschap en praktijk. Andere leernetwerken werken gestructureerd aan verbeterplannen voor de eigen organisatie of aan verbetering van de samenwerking tussen organisaties. De term 'lerende praktijk' is de koepelterm voor alles wat te maken heeft met lerende manieren van werken in de praktijk van het sociaal domein. Rensen et al. (2018) definiëren een 'lerende praktijk' als: 'een doordachte en welomschreven manier van leren van en in de praktijk die in het sociaal domein wordt toegepast om een sociaal vraagstuk beter op te lossen'.

In de leernetwerken die wij hebben opgezet, wisselen wij kennis uit en verdiepen wij kennis over 'diversiteitssensitief werken in de zorg' door kennis uit de praktijk (van professionals, managers en ervaringsdeskundigen) en kennis uit onderzoek met elkaar te verbinden, met als doel concrete tools en methodieken te ontwikkelen om verbeteringen in de zorgorganisaties te realiseren.

Dit waren belangrijke kenmerken:

Deelnemers uit dezelfde sector (i.c. jeugdhulp en ouderenzorg) met interesse in diversiteitsensitive zorg.

- Inbreng vanuit verschillende disciplines, perspectieven en achtergronden binnen die sector.
- Inbreng vanuit de generieke zorg en specialistische cultuursensitive zorg en van sleutelfiguren of ervaringsdeskundigen die de leefwereld van cliënten met een migratieachtergrond goed kennen.
- Benutten van resultaten van onderzoek over wat werkt bij diversiteitsensitive zorg, gecombineerd met ervaringskennis.
- Onder begeleiding van een moderator en experts ontwikkelen van concrete nieuwe kennisproducten, tools en verbeterplannen voor de betreffende organisaties.



3

Leernetwerken in de praktijk: Jeugdhulp Den Haag

In de tweede helft van 2020 en de eerste helft van 2021 organiseerde KIS in samenwerking met het Lectoraat 'Jeugdhulp in Transformatie' van de Haagse Hogeschool leernetwerkbijeenkomsten in Den Haag gericht op diversiteitssensitief werken in de jeugdhulp.

Er werden twee leernetwerken gestart. Een is gericht op de toegang tot de jeugdhulp en een op het bieden van maatwerk. Ieder leernetwerk kwam zes keer bijeen. Daarnaast kwam er tweemaal een 'governancegroep' bijeen. 'Governance' staat voor de wijze van besturen. Dit is dan ook een groep met managers van de deelnemende organisaties.

3.1 Inleiding

Voor de start van de leernetwerken deed het Lectoraat samen met KIS en het Kennisnetwerk Jeugd Haaglanden een verkennend onderzoek naar wat er nodig is om diversiteitssensitief werken duurzaam te verankeren in jeugdhulporganisaties. Er werden interviews gehouden met professionals en managers in de generieke jeugdhulp, cultuursensitieve jeugdhulporganisaties en sleutelfiguren in de wijk. Ook docenten en studenten van de hogeschool werden bevraagd. Daarbij keken we ook naar de rol die de opleidingen Sociaal Werk en Pedagogiek van de Haagse Hogeschool hierin kunnen spelen.

Naar voren kwam dat diversiteitssensitief werken wel belangrijk wordt gevonden, maar binnen de jeugdhulp toch te weinig prioriteit krijgt. Dit komt door bekende factoren als de transitie in de zorg, de tijdsdruk en de beperkte financiële ruimte.

"Ik denk wel dat er draagvlak voor is en denk ook dat er binnen de organisatie goede dingen gebeuren, maar we zijn er niet heel bewust mee bezig. Als ik kijk in het team, denk ik dat er mensen voor open staan. Maar in de praktijk is er de caseload, productiedruk. Het is niet goed, maar wel de realiteit. Bij een aantal individuele collega's zal het hoger op de prioriteitenlijst staan. Maar dan moet je er een goed verhaal bij hebben. Collega's zijn vooral bezig met "goede zorg leveren" en als het daarbij aansluit, zijn ze enthousiast."

Hulpverlener

Toegankelijkheid

Uit onderzoek weten wij dat bepaalde groepen met een migratieachtergrond minder gebruik maken van jeugdhulp, dat de jeugdhulp minder toegankelijk is voor die groepen en dat de jeugdhulp niet altijd goed aansluit op de behoeften en de leefwereld van cliënten met een migratieachtergrond (Gilsing, Pels, Bellaart & Tierolf, 2015; Bellaart, Hamdi, Day & Achahchah, 2018).

De taalbarrière en wantrouwen richting de jeugdhulp zijn aspecten die de drempels naar de jeugdhulpverlening hoger kunnen maken. Daarnaast kan het voor ouders met een migratieachtergrond moeilijk zijn om te benoemen dat er een probleem is met hun kind of met de opvoeding, omdat dit gevoelens van schaamte teweegbrengt. Verder kunnen ouders bang zijn dat hun kind een 'label' opgeplakt krijgt waar het niet meer vanaf komt. Voor veel gezinnen met een migratieachtergrond is het systeem van jeugdhulp vrij onbekend. Het fenomeen 'kinderbescherming' kennen zij meestal niet vanuit het land van herkomst. Mede doordat relatief veel gezinnen te maken krijgen met gedwongen vormen van hulpverlening heeft de jeugdhulp geen positief imago (Gilsing, Pels, Bellaart & Tierolf, 2015). Het idee heerst dat als je niet volgens Nederlandse normen opvoedt, de kans bestaat dat kinderen onder toezicht, of zelfs uit huis worden geplaatst. Hierdoor ervaren veel van deze gezinnen een hoge drempel naar de jeugdhulp. Sommige jeugd- en gezinsprofessi-



onals proberen de drempel te verlagen door actief met scholen, informele organisaties en sleutelpersonen in de wijk samen te werken, voorlichting te geven en de angst weg te nemen.

“We moeten de straat op gaan, samenwerken, tot elkaar komen. Dat moet laagdrempelig. We hebben in Den Haag veel vertrouwenspersonen uit verschillende bevolkingsgroepen. Die hebben een inloof functie. Vaders en moeders kunnen hier terecht voor een luisterend oor en zij kunnen helpen de stap naar hulpverlening te overbruggen.”

Jeugdhulpverlener

Ondanks het belang van samenwerking gebeurt dit nog weinig (structureel) in de praktijk van jeugdhulporganisaties en informele netwerken. Een enkele professional geeft aan samen te werken met bijvoorbeeld migrantenzelforganisaties, maar een grote groep is hier niet actief mee bezig. In de praktijk lukt het de betrokkenen niet altijd om duurzaam samen te werken. De geïnterviewde vrijwilligers geven aan dat ze graag een structurelere samenwerkingsrelatie zouden willen met ondersteuning vanuit hulpverleningsorganisaties en mogelijk ook met vrijwilligersvergoedingen om de gelijkwaardigheid te benadrukken.

Maatwerk

Naast toegankelijkheid kwam naar voren dat het nodig is om vanuit de hulpverlening beter aan te sluiten bij de leefwereld en het referentiekader van de cliënten. De basiscompetenties van hulpverleners zouden op dit punt versterkt kunnen worden. Hierdoor zijn professionals beter in staat om de cliënt onbevooroordeeld te benaderen, goed door te vragen en taboes bespreekbaar te maken. Het opbouwen van een goede vertrouwensrelatie blijkt in de praktijk niet altijd eenvoudig. Er is winst te behalen door meer te reflecteren op het eigen referentiekader.

Ook het belang van diversiteit in het team werd genoemd. In de meeste teams zijn wel een paar collega's van niet-Nederlandse herkomst, maar over het algemeen vormen de teams geen afspiegeling van de wijk. Meer diversiteit maakt meer kennisuitwisseling mogelijk en biedt kansen om hulpverlener en cliënt beter te matchen.

Wij bespreken eerst het doel van de leernetwerken. Daarna besteden wij aandacht aan de betrokkenen bij de leernetwerken en hun rol hierin. Vervolgens beschrijven wij de activiteiten en stappen in de opstartfase en tijdens de zes bijeenkomsten. Tot slot bespreken we de opbrengsten van het leernetwerk en gaan we in op wat wel of niet werkte voor wat betreft organisatie en sturing, deelnemers, activiteiten, beschikbare kennis en ontwikkelde tools.

3.2 Doel

Het primaire doel van de leernetwerken was om diversiteitsensitief werken in de jeugdhulp in de regio Haaglanden samen te versterken, op zowel het gebied van toegang als op maatwerk, door kennis uit te wisselen, concrete tools en verbeterplannen te ontwikkelen en uit te proberen en door meer samen te werken. Dit doel is behaald. Het secundaire doel van de leernetwerken was de implementatie van de tools-verbeterplannen in de eigen organisatie. Dit doel is nog niet behaald omdat de leernetwerken nog in de fase zitten van uitproberen van de tools.

3.3 Betrokkenen en rol

De leernetwerken zijn met opzet divers van samenstelling. Aan de leernetwerken namen professionals deel van generieke organisaties (JB-West, Impegno, Jeugdteam Westland en CJG/JMO), organisaties die zich specifiek richten op cliënten met een migratieachtergrond (Akwaaba Zorg, Sensa Zorg), vrijwilligersorganisaties (Schilderswijkmoeders, Avrasya, Hindoestaanse sleutelpersoon), docenten en studenten (Haagse Hogeschool) en onderzoekers (KIS).

Uit de evaluatie van de leernetwerken bleek dat de deelnemers de diverse samenstelling waarden.

“Ik vond de combinatie echt leerzaam. Wij leren hoe we nog beter kunnen aansluiten bij de culturele achtergrond van de cliënt. Ik zou zelfs meer willen samenwerken. Soms zitten we in de knel bij een casus. Een vrijwilliger van de Schilderswijkmoeders zou dan kunnen helpen om binnen te komen bij een gezin.”

Een deelnemer

De deelname van de Hogeschool aan de leernetwerken had als voordeel dat kennis over intercultureel vakmanschap kon worden ingebracht en dat de kennis uit het leernetwerk weer kon bijdragen aan de ontwikkeling van de opleidingen en het curriculum.

Daarnaast was er een 'governancegroep' met managers van bovengenoemde organisaties en beleidsmedewerkers van de gemeente. Na een startbijeenkomst is deze groep nog twee keer bij elkaar gekomen.



3.4 Activiteiten en stappen

Stap 0: Voorbereiding

De aanleiding voor de start van de leernetwerken was de constatering dat het cultuurspecifieke aanbod aan jeugdhulp groeide in Haaglanden, maar er weinig kennisuitwisseling plaatsvond in de regio. Het Lectoraat van de Haagse Hogeschool deed samen met KIS en het Kennisnetwerk Jeugd Haaglanden een verkennend onderzoek naar wat er nodig is om diversiteitsensitieve werken duurzaam te verankeren in jeugdhulporganisaties. Een van de aanbevelingen was om leernetwerken te starten.

KIS en het Lectoraat maakten hiervoor een plan van aanpak. De gemeente Den Haag ondersteunde de leernetwerken en droeg financieel bij aan de organisatie. Vervolgens verliep de werving van deelnemers via het Kennisnetwerk Jeugd Haaglanden en de netwerken van Kennisplatform Integratie & Samenleving en de Haagse Hogeschool.

Stap 1: Start, kennismaken, probleemanalyse

De leernetwerken 'toegang' en 'maatwerk' begonnen beide hun eerste bijeenkomst met een uitgebreide kennismaking. Daarna is de problematiek in de jeugdhulp geanalyseerd. De bovenstaande constatering werden besproken in de leernetwerken en daar verder uitgediept.

Stap 2: Doel vaststellen, kennis delen over wat werkt

Vervolgens is gezamenlijk bepaald hoe het leernetwerk vormgegeven kon worden en wat het doel was. Ook is besproken wat er al wel goed en wat nog niet goed gaat in de jeugdhulp. Op grond van de probleemanalyse hebben we prioriteiten voor het vervolg opgesteld.

De belangrijkste prioriteiten waren het overbruggen van verschillen en het opbouwen van vertrouwen. Het wantrouwen tegenover de jeugdhulp kan bijvoorbeeld afnemen door het bespreekbaar te maken en te laten merken dat de hulpverlener niet eenzijdig vanuit het eigen referentiekader oordeelt. Voor maatwerk is het nodig om meer tijd te nemen om het referentiekader van de cliënt goed te leren kennen. Zeggen: *"ja, maar zo doen we dat niet in Nederland"* is weinig effectief. Pas als de cliënt het idee heeft dat er echt begrip is bij de professional staat hij of zij open voor alternatieven. Dan is het mogelijk een brug te slaan tussen wat de Nederlandse samenleving vraagt en wat de cliënt van huis uit gewend is.

Stap 3: Verbeteracties formuleren

Tijdens de bijeenkomsten wisselden de betrokkenen kennis uit; zij verdiepten zich samen in vraagstukken en ontwikkelden tools om verbeteringen te realiseren. De vragen van de deelnemers stonden daarbij centraal. Met behulp van interactieve werkvormen zochten de deelnemers samen met experts naar concrete oplossingen voor de vragen uit de praktijk.

Reacties van deelnemers:

- Een stafmedewerker: *"Ik vind leernetwerken zeer waardevol. Diversiteit kreeg de laatste tien jaar weinig aandacht. De laatste tijd komt het weer op de agenda. Ik merk dat de verbinding met anderen op dit thema heel belangrijk is. Je leert van elkaar en inspireert elkaar."*
- Een jeugdhulpverlener: *"Wat ik persoonlijk heb meegenomen, is dat je dieper ingaat op je eigen handelen als hulpverlener. Wij staan te weinig stil bij ons eigen handelen. Door open met andere hulpverleners te bespreken waar je tegenaan loopt, leer je om een betere verbinding met je cliënten te krijgen."*
- Een hulpverlener: *"Ik vind de leernetwerken prettig en positief. Je wordt je bewuster van hoe je extra aandacht kan schenken aan de achtergrond van het gezin. Zonder vooroordelen het gesprek aangaan. En met elkaar zoeken naar een werkwijze om verschillen te overbruggen."*

Stap 4: Verbeteracties uitwerken en tools ontwikkelen

In deze fase werd de kennis uit de wetenschap aan de praktijk gekoppeld. De vragen en aandachtspunten van de deelnemers bepaalden de agenda van de bijeenkomsten. KIS gaf tijdens de leernetwerken input vanuit wetenschappelijke inzichten. Bijvoorbeeld welke competenties nodig zijn om grote cultuurverschillen te overbruggen. Door discussie over concrete casuïstiek werd steeds duidelijker wat diversiteitsensitieve zorg vraagt van professionals en organisaties. Vanuit wetenschappelijke modellen werden praktijkgerichte tools gemaakt die overdraagbaar zijn binnen de eigen organisatie. Voorbeelden zijn een tool om uitleg te geven over de jeugdhulp en vertrouwen te winnen en een visiedocument als houvast voor het management.

- Een hulpverlener uit de generieke jeugdhulp zegt: *"In onze werkwijze willen we graag aansluiten bij wat werkt voor de gezinnen. Wat ik mooi vond, is dat een collega van Akwaaba Zorg zei dat je bij Afrikaanse gezinnen vaak wordt gezien als een zus of tante. Dan word je eigenlijk mede-opvoeder in het gezin en kan je naast de cliënt staan. Dat is wel een beetje een verschuiving in de positie van de professional. Maar het kan juist helpend zijn om meer informeel op te treden."*



- Een jeugdhulpverlener: *“De meerwaarde van dit leernetwerk is dat ik wat ik zelf leer, kan meenemen naar mijn eigen organisatie. Je kan nieuwe perspectieven meenemen naar je organisatie en daardoor betere kwaliteit van zorg bieden.”*

Stap 5: Uitproberen verbeteracties en tools

In deze fase werden de tools ingebracht in de eigen organisaties. In eerste instantie ging het erom uit te proberen of de tools voldoende aansluiten bij de behoeften van de collega's. De tools zetten het thema op de agenda en kunnen bijdragen aan een duurzame inbedding van diversiteitssensitief werken.

De deelnemers vinden dat de leernetwerken op een positieve manier bijdragen aan het gezamenlijk vorm en inhoud geven aan veranderingen, maar ze onderstrepen daarbij wel het belang van (bestuurlijk) draagvlak in de organisatie. Deelnemers zijn eigenlijk verrast dat al na vier of vijf bijeenkomsten gewerkt wordt aan concrete verbeterplannen.

- Een hulpverlener: *“Een leernetwerk kan een middel zijn om bottom-up meer aandacht aan diversiteitssensitief werken te besteden binnen je organisatie. Maar professionals hebben wel de bestuurders nodig om de verbeterpunten in de organisatie door te voeren. Wij zouden als een soort ambassadeur kunnen fungeren, met steun van ons management. Ik zou bijvoorbeeld langs andere teams kunnen gaan om de tools uit de leernetwerken te delen. Stukje bewustwording ook.”*
- Ook een andere hulpverlener zegt dat: *“Ik kan het niet alleen. Wij hebben de managers nodig. Met de goede voorbeelden van andere organisaties in ons leernetwerk kunnen wij ons management uitleggen wat de tools kunnen bieden. De uitdaging voor de komende tijd is om de verbeterpunten in onze instelling een plek te geven.”*
- Een hulpverlener: *“We gaan aan de slag met de tools en kunnen over een half jaar een terugkomdag houden. Om te bezien hoe het ons verder heeft gebracht en wat er nog meer nodig is. Zo blijft het thema leven in je organisatie.”*

Stap 6: Implementeren in de organisatie. Evalueren en borgen

Deze fase is nog niet uitgevoerd. Het vergt enige tijd om een proces richting diversiteitssensitief werken op gang te krijgen.

3.5 De opbrengsten

De leernetwerken hebben de kennis over diversiteitssensitief werken in de jeugdhulp vergroot, zowel op het gebied van toegang als van maatwerk, de deelnemende organisaties werken meer samen en er zijn concrete tools en verbeterplannen ontwikkeld. Drie van de vier tools uit dit leernetwerk zijn opgenomen als bijlage. De vierde tool is integraal in hoofdstuk 1 opgenomen. Hieronder een samenvatting per tool:

Tool 'Casuïstiekbespreking diversiteitssensitieve jeugdhulp' (Zie bijlage 1)

Aan de hand van een casus waarin er grote verschillen zijn tussen het referentiekader van de ouders, het kind en de jeugdhulpverlener bespreken hulpverleners op welke manier zij het vertrouwen van de ouders zouden kunnen winnen. De tool bevat vragen en tips. Het doel is om professionals stil te laten staan bij hun manier van handelen, zich bewuster te laten worden van de competenties die vereist zijn om goed aan te sluiten bij de cliënt en om verschillen te kunnen overbruggen.

Tool 'Samenwerking tussen informele en formele organisaties' (Zie bijlage 2)

Een stappenplan om te komen tot een gelijkwaardige samenwerking tussen informele steun door vrijwilligers en formele hulpverlening in de wijk. In de leernetwerken is stilgestaan bij de meerwaarde van een samenwerking tussen informele en formele organisaties in de wijk om de toegankelijkheid van de jeugdhulp te bevorderen. In elke wijk met enige diversiteit onder de bevolking zijn wel sleutelfiguren, vertrouwenspersonen of informele organisaties te vinden die de formele jeugdhulp kunnen ondersteunen. Weinig formele organisaties maken daar echter gebruik van. Dat komt onder andere doordat de informele organisaties niet bij hen op de radar staan. In de leernetwerken is dit stappenplan ontwikkeld om de jeugdhulporganisaties te ondersteunen bij de samenwerking met informele organisaties.

Tool 'Ouders informeren over jeugdhulpstelsel in Nederland' (Zie bijlage 3)

Professionals in de jeugdhulp realiseren zich dat veel cliënten met een migratieachtergrond wantrouwig zijn tegenover de jeugdhulp, omdat het verhaal rondgaat dat de jeugdhulp je kinderen uit huis wil plaatsen als je niet volgens de Nederlandse normen opvoedt. Om dat wantrouwen weg te nemen, is er een tool ontwikkeld tijdens de leernetwerken.



De tool 'Jeugdhulpsysteem' bestaat uit een kleurrijke afbeelding van een groen, een oranje en een rood huis die alle drie een fundament hebben. Dat fundament staat voor het opvoeden en het huis staat voor het gezin. Als het opvoeden lastig is, komen er scheuren in het fundament en dat is slecht voor het huis. Soms is er ondersteuning nodig om het fundament weer te verstevigen. Met behulp van deze afbeelding kan de professional op een laagdrempelige manier uitleg geven aan ouders over hoe de jeugdhulp werkt en hoe groot de invloed is die ouders zelf nog hebben. De angst dat 'jeugdhulp de kinderen uit huis wil plaatsen' kan worden verminderd door aan te geven dat de jeugdhulp rekening houdt met het referentiekader van ouders en uithuisplaatsing echt pas de allerlaatste stap is.

Tool 'Visiedocument diversiteits sensitief werken' **(Zie hoofdstuk 1)**

Tijdens de leernetwerken is een visiedocument ontwikkeld waarin de visie op diversiteits sensitieve jeugdhulp staat beschreven. Dit biedt een kader om het diversiteits sensitief werken in te bedden in de organisatie. In het document staat wat de organisatorische randvoorwaarden zijn, wat de meerwaarde van een divers samengesteld team is, welke competenties gewenst zijn en welke methodieken er zijn om diversiteits sensitief te werken.

De tools zijn gepresenteerd in de 'governancegroep' met managers en medewerkers van de gemeente. Zij hebben aangegeven dat zij enthousiast zijn en de implementatie willen ondersteunen. De tools mogen worden uitgetoetst in de eigen organisaties. De professionals geven aan dat zij het management nodig hebben om de tools in te kunnen zetten en verbeterpunten door te voeren.

Het management van generieke organisaties geeft aan het diversiteits sensitief werken belangrijk te vinden, maar er toch niet altijd voldoende prioriteit aan te kunnen geven. Het zou volgens sommige managers helpen als de gemeente ondersteuning aan de ontwikkeling zou geven, het in de beleidsplannen zou opnemen en eisen zou stellen aan diversiteits sensitiviteit bij de inkoop van jeugdhulp (zoals in de [checklist voor inkoop van zorg voor statushouders](#)).

Wat werkte goed?

Uit de evaluatie is gebleken dat de volgende punten positief werden beoordeeld met betrekking tot de leernetwerken:

- Deelnemende organisaties werken binnen dezelfde sector.
- Een diverse samenstelling van de deelnemers.
- Deelnemers staan open voor oplossingen van anderen.
- De leernetwerken sluiten aan bij de behoefte van en urgentie voor de deelnemers.
- Kennis uit de wetenschap wordt verbonden met praktijk- en ervaringskennis.
- Een goede moderator leidt het gesprek.
- Er is een veilige sfeer, waarin iedereen respectvol met elkaar omgaat.
- Door corona moesten de meeste bijeenkomsten online plaatsvinden. Veel deelnemers vonden dit wel jammer, maar het bleek uiteindelijk geen groot obstakel.
- Het management wordt er vanaf de start bij betrokken.
- Deelnemers hebben de steun van het management om de resultaten te vertalen naar de eigen organisatie.

Leerpunten

- Betrek ook ervaringsdeskundigen of cliëntenvertegenwoordigers bij het leernetwerk.
- Let als moderator in discussies goed erop dat niemand zich aangevallen voelt.
- Besteed voldoende tijd aan de manier van implementeren van de verbeterplannen.



Bijlage 1. Tool 'Casuïstiekbespreking diversiteitsensitieve jeugdhulp'

Deze tool kan worden ingezet bij een teambespreking, casusbespreking of intervisiebijeenkomst. Hij bestaat uit een voorbeeld-casus (deze is vanzelfsprekend te vervangen door casuïstiek uit de eigen praktijk), vragen voor de casusbespreking en specifieke aandachtspunten.

CASUS

Hasna (16 jaar) komt uit een gezin met een Somalische, orthodox-islamitische achtergrond. Hasna is depressief en wellicht suïcidaal. De indruk op school is dat zij thuis erg wordt beperkt in haar vrijheid. Hasna was twee dagen niet op school. Ze vertelde dat haar vader haar heeft opgesloten omdat zij de dag daarvoor niet direct uit school naar huis is gekomen en met een jongen op straat is gezien. Vader zei tegen de mentor: "Dat zijn de regels van ons geloof". Jij gaat nu in gesprek met vader.

CASUSBESPREKING

1. Hoe zou jij het gesprek in gaan?
 - » Feiten = wat weet je?
 - » Gedachten = wat denk je?
 - » Gevoel = wat voel je?
2. Hoe zou jij het gesprek opbouwen?
 - » Welke intentie heb je (doel)?
 - » Wat bespreek je?
 - » Welke woorden gebruik je?
3. Welke aandachtspunten heb jij in het gesprek?
 - » Vanuit eigen referentiekader
 - » Vanuit referentiekader vader
4. Waardoor kun jij het vertrouwen van vader winnen?
 - » Kennis = wat wil je (vooraf) weten?
 - » Houding = wat wil je (niet) doen?
 - » Vaardigheden = hoe wil je dat doen?

AANDACHTSPUNTEN CULTUURSENSITIEF WERKEN IN DE PRAKTIJK

5. Heb geduld!
 - » Tijd: neem de tijd om het gezin (leefomgeving) te leren kennen, aandacht voor vertrouwen
 - » Brede blik: heb aandacht voor wat goed gaat, de zorgen die er zijn, stressfactoren
 - » Basis: samen beginnen met praktische zaken, zoals administratie, aandacht voor taal, begeleiding naar organisaties
6. Ben je bewust van verschillen in referentiekaders!
 - » Leefwereld: heb tijd en aandacht voor verschillen in bijvoorbeeld geloof, cultuur (oriëntatie), normen en waarden, opleidingsniveau, maatschappelijke positie, beeld over jeugdhulp.
 - » Perspectieven: heb aandacht voor verschil in referentiekader tussen ouder(s) en kind.
 - » Sociaal netwerk: weet wie, waar en op welke manier sociale steun bieden aan gezin.
7. Heb en geef hoop
 - » Hoop & overtuiging: spreek vertrouwen uit dat jij en het gezin er samen uitkomen.
 - » Verbind: denk en praat met elkaar in oplossingen en mogelijkheden.
8. Onderzoek samen het opvoedingskader van het gezin
 - » OEN: wees Open, Eerlijk en Nieuwsgierig. Kijk goed, luister en stel vragen.
 - » Beleving: vraag door op beleving en bespreek de opvoedingservaringen van ouders én kinderen. Stel met elkaar vast of ieder gezinslid zich gehoord en erkend voelt.
 - » Doelen: breng opvoedingsdoelen van ouders in kaart (woorden of beelden).
 - » Erkenning: toon begrip en bevestig ouder en kind in de eigen beleving en het eigen referentiekader.



9. Zoek gezamenlijkheid in opvoedingsdoelen
 - » Benoem overeenkomsten in opvoedingsdoelen van jou en de ouders.
 - » Sluit aan: zoek aansluiting bij het gezin vanuit opvoedingsdoelen die gedeeld worden.
 - » Respecteren: wat ouders en kinderen aan belangen en behoeften benoemen.
 - » Positioneren: wanneer de belangen en behoeften van ouder en kind van elkaar verschillen.
 - » Kom pas met alternatieven als de ouders zich begrepen voelen.
10. Benoem uitgangspunten voor een gezonde en veilige ontwikkeling.
 - » Tast af of ouders openstaan voor kennis over ontwikkeling en opvoeding.
 - » Veilig en gezond: benoem het belang van veilig en gezond opgroeien
 - » Sluit aan bij de normen, waarden en doelen van ouders (zo dicht mogelijk)
11. Oplossingsgericht werken
 - » Erkenning: bied ruimte voor behoeften (referentiekader) van ouders en kinderen.
 - » Ideale situatie: stel samen met gezinsleden perspectief, tijdspad en doelen vast.
 - » Werkwijze: bespreek hoe ouders (anders) aan opvoedingsdoelen kunnen werken.
 - » Reageren: bied het gezin tijd en ruimte om te reageren op de besproken alternatieven.
 - » Steun: organiseer ondersteuning vanuit sociaal netwerk en/of (in)formele organisaties.



Bijlage 3. Tool 'Ouders informeren over jeugdhulpsysteem in Nederland'

De doelgroep waarop de tool zich richt zijn gezinnen die niet bekend zijn met het systeem van jeugdhulp in Nederland en die niet zelf de toegang vinden naar beschikbare hulp. Het gaat om gezinnen met een migratieachtergrond die een ander referentiekader voor opvoeden hebben dan professionals. Die verschillen zijn het gevolg van achtergrondkenmerken, zoals culturele achtergrond, sociaaleconomische status, het opleidingsniveau en de sociaal-culturele context.

Van belang is om het vertrouwen te winnen voordat je uitleg geeft over het systeem. Daarna kun je checken wat het beeld is van de ouders over de jeugdhulp. Zo nodig kun je dan uitleg geven over het systeem van jeugdhulp en jeugdbescherming, met behulp van de 'Tool jeugdhulpsysteem' (onderstaande kleurenkaart met huisjes). Leg daarbij uit dat de jeugdhulp niet eenzijdig vanuit een westers-Nederlands referentiekader oordeelt, maar rekening houdt met de normen, waarden en leefwereld van de cliënt.

Stap 1: Vertrouwen winnen

Van belang is dat professionals voordat zij deze tool introduceren zich verbinden met ouders en kinderen. Dat begint met het opbouwen van een vertrouwensrelatie waarin professionals en ouders zich veilig voelen. In zo'n relatie kunnen vragen, onzekerheden en twijfels besproken worden, zowel van ouders als van professionals of vrijwilligers die ouders ondersteunen. Dat kan gaan om het uitwisselen van ervaringen met opvoeding of met je eigen ontwikkeling of die van je kinderen. Gelijkwaardigheid en wederkerigheid zijn daarbij van groot belang en helpen professionals en ouders om zich in elkaar te verplaatsen. Verbinden en een vertrouwensrelatie opbouwen kosten tijd en energie, maar het is een voorwaarde om naar stap 2 en verder te kunnen gaan. Verbinden en vertrouwen zijn voorwaardelijk voor het inzetten op de volgende uitgangspunten. Soms helpt het als ouders of professionals een vertrouwenspersoon die bekend is met de achtergrond van het gezin of zelf ervaringen heeft met jeugdhulp, betrekken bij het gesprek.

Stap 2: Check het beeld van de jeugdhulp

Nadat verbinding is gemaakt en een begin van vertrouwen is ontwikkeld, is het van belang dat de professional onderzoekt welk beeld ouders van jeugdhulp hebben en of zij openstaan voor ondersteuning. Het beeld van de cliënt kan bepaald worden door wantrouwen, angst en onzekerheid. De cliënt is mogelijk totaal onbekend met de verschillende vormen van jeugdhulp. Dit vraagt aandacht, bijvoorbeeld door de ideeën van ouders over opvoeding en ontwikkeling of jeugdhulp te achterhalen. Het kan daarbij helpen om ouders te vragen naar hun ervaringen met jeugdhulp in Nederland, maar ook daarbuiten.

Stap 3: Uitleggen systeem

Als de professional de indruk heeft dat er een vertrouwensbasis is, kan hij of zij de tool 'Jeugdhulpsysteem' introduceren om uit te leggen wat voor ondersteuning de jeugdhulp kan bieden. Bij het gebruik van de tool ligt de nadruk op het uitleggen dat er verschillende vormen van hulp zijn voor ouders en kinderen, op de school of peuterspeelzaal of daarbuiten. Voorbeelden zijn het consultatiebureau/de jeugdgezondheidszorg (JGZ), het Jeugdteam en Passend onderwijs. Daarnaast kan worden uitgelegd dat hulp soms noodzakelijk is gezien de omstandigheden van gezinnen, zoals huisvesting en financiën en de gevolgen daarvan voor kinderen. Daarnaast is het van belang duidelijk te maken dat de jeugdhulp altijd gericht is op het helpen van ouders om zelf hun kinderen op te voeden. Maar het is daarnaast belangrijk om te benadrukken dat het ook om de veiligheid van kinderen gaat. Nadat het systeem van jeugdhulp is uitgelegd vraagt de professional wat ouders van het systeem vinden. Het blijft belangrijk om steeds weer af te tasten of ouders en professional nog op een lijn zitten wat betreft het beeld van opvoeden en ontwikkelen en de jeugdhulp die wenselijk of noodzakelijk is. Soms is het nodig om weer een stap terug te doen.



Stap 4: Uitleg over referentiekader

Op basis van het beeld dat ouders van jeugdhulp hebben, legt de professional uit het gezin te willen helpen om te voorkomen dat zij (nog verder) in de problemen komen. Daarbij ligt de nadruk op aansluiten bij het beeld en de ervaringen van ouders met ontwikkeling en opvoeding. De professional kan aangeven dat er verschillende manieren bestaan om naar opvoeding en ontwikkeling te kijken. Die verschillen zijn bijvoorbeeld afhankelijk van de omgeving waarin je opvoedt. En je kunt leren van die verschillen. Daarbij kan de professional benadrukken dat professionals, op school en thuis, en ouders kunnen samenwerken om kinderen te beschermen. Vervolgens bespreekt de professional welke hulp mogelijk is voor ouders en kinderen.

TOOL JEUGDHULPSYSTEEM

De tool 'Jeugdhulpsysteem' bestaat uit een kleurrijke afbeelding van drie huizen die allemaal een fundament hebben. Dat fundament staat voor het opvoeden en het huis staat voor het gezin. Als het opvoeden lastig is, komen er scheuren in het fundament en dat is slecht voor het huis. Soms is er ondersteuning nodig om het fundament weer te verstevigen. Als de steun van familie, vrienden of burens niet genoeg is, kan professionele hulp fijn zijn. Voor deze beeldspraak is gekozen om het systeem op eenvoudige wijze uit te kunnen leggen aan laagtaalkundige ouders. Sleutelfiguren en vertrouwenspersonen die de doelgroep goed kennen hebben dit geadviseerd. Die ondersteuning van de fundamente staat voor drie basisvormen van jeugdhulp. Het systeem van jeugdhulp zoals dat in de praktijk is ingericht, kent natuurlijk meerdere vormen van hulp. Hier wordt van deze driedeling uitgegaan om het overzichtelijk te houden.

1. Informele jeugdhulp (groene huis).
2. Vrijwillige jeugdhulp (oranje huis).
3. Gedwongen jeugdhulp (rode huis).

Afhankelijk van de situatie geeft de professional uitleg over een, twee, of alle drie de huizen. Als er geen sprake is van onveiligheid van kinderen dan is het niet nodig om ook over het rode huis te vertellen. Dat zou onnodig angst voor de kindbescherming kunnen oproepen. Begin altijd met het huis met de groene fundamente. Benadruk dat het doel van jeugdhulp altijd is om het fundament te helpen verstevigen, opdat de ouders zonder hulp weer verder kunnen.

1. Het groene huis: samen opvoeden.
 - Heeft een stevig fundament van ouders en informele jeugdhulp.
 - Opvoeden en ontwikkelen gaan goed.
 - Ouders krijgen zo nodig hulp van familie, burens en vrienden

- De school, kinderopvang, jeugdgezondheidszorg (JGZ) enz. helpen ook.
- 85% van de kinderen in Nederland woont in een groen huis.

Benadruk dat ouders het fundament zijn voor het huis van hun gezin, maar ook dat niemand zijn kind alleen opvoedt in Nederland. Niemand vormt alleen het fundament. Opvoeden doe je samen. Ouders krijgen steun van familie, burens, vrienden, school, kinderopvang of de JGZ. Bij het bespreken van de groene fundamente zet de professional in op:

- Verschillende aspecten van ontwikkeling en opvoeding.
- Overeenstemming met ouders over wat er aan de hand is en wat er nodig is voor de ontwikkeling en opvoeding van hun kinderen.
- Overeenstemming dat het op (sommige) aspecten van ontwikkeling en opvoeding niet goed gaat (dan wordt het oranje huis besproken).

1. Het oranje huis: vrijwillige jeugdhulp voor versterking van de fundamente.
 - Heeft een stevig fundament van ouders, vrijwillige hulp en informele hulp.
 - Problemen in het gezin gaan niet vanzelf over.
 - De hulp van familie, burens en vrienden is niet genoeg.
 - De school, kinderopvang, JGZ enz. kunnen ook ondersteunen.
 - Vrijwillige hulp van het Jeugdteam is nodig.
 - 10-15% van de kinderen in Nederland woont in een gezin met problemen.

Benadruk dat ouders en kinderen soms tegen problemen aanlopen die niet vanzelf overgaan, bijvoorbeeld problemen met huisvesting, financiën, ziekte van ouders of kinderen. En dat dan tijdelijk vrijwillige jeugdhulp vanuit het Jeugdteam, schuldhulpverlening of (school)maatschappelijk werk ingezet kan worden, als ouders dat goed vinden.

Bij het bespreken van het oranje huis zet de professional in op:

- Die aspecten van ontwikkeling en opvoeding waarvoor vrijwillige jeugdhulp nodig is.
- Wie of welke organisatie vrijwillige hulp kan bieden.
- Hoe vrijwillige jeugdhulp georganiseerd wordt.
- Dat ouders de regie houden en er altijd met hen overlegd wordt.
- De overeenstemming die er moet zijn over extra hulp die wordt ingezet en hoe die verloopt.
- Als de vrijwillige hulp niet voldoende resultaten boekt of als de problemen erger worden, dan kan gedwongen hulp nodig zijn en wordt het huis met de rode fundamente besproken. Ook daarbij ligt de nadruk altijd op het doel om ouders en kinderen te helpen.



2. Het rode huis: bij onveiligheid voor de kinderen

- Een stevig fundament van ouders, gedwongen hulp en informele hulp.
- Er zijn grote problemen in het gezin, het is niet veilig voor de kinderen.
- Familie, burens en vrienden kunnen niet meer helpen
- De school, kinderopvang, JGZ weten ook niet meer wat ze kunnen doen.
- Gedwongen hulp is nodig om te voorkomen dat het nog erger wordt.
- 5% van de kinderen in Nederland kampt met onveiligheid thuis.

Leg uit dat een aantal gezinnen kampt met grote problemen, zoals bijvoorbeeld huiselijk geweld of gebrek aan een huis, eten, kleding en liefde. Het werken aan zulke problemen vraagt veel tijd en aandacht van ouders. Daardoor kunnen zij niet altijd ook goed voor hun kinderen zorgen.

Sommige problemen zijn zo groot dat ook het Jeugdteam niet meer de hulp kan bieden die nodig is. Er is lange tijd hulp nodig voor ouders om weer goed te kunnen opvoeden. De kinderen zijn niet meer veilig thuis. Dan is gedwongen jeugdhulp nodig om kinderen te beschermen en ouders te helpen om uiteindelijk weer zelf voor de kinderen te zorgen.

Bij het bespreken van de rode fundamenten zet de professional in op:

- Het uiteindelijke doel dat ouders en kinderen weer samen verder kunnen.
- Wie/welke organisatie de gedwongen hulp gaat bieden.
- Hoe de gedwongen vrijwillige hulp georganiseerd wordt.
- Wat de gedwongen hulp voor ouders en kinderen betekent.

