

Universiteit Utrecht

Masterthesis Kinder & Jeugdpsychologie

# Naar etnische gelijkheid in onderwijsprestaties

Het effect van educatieve ondersteuning op de onderwijsprestaties van kinderen van Turkse afkomst en het verband met ouderlijke betrokkenheid.

Door: Diana Ruijter (3520811)

Datum: 22 juni 2014

Onder begeleiding van: Maartje Raaijmakers

Tweede beoordelaar: Annerieke Oosterwegel

## **Samenvatting**

Voor de toekomst van allochtone kinderen is het van belang dat hun onderwijsachterstanden ten opzichte van autochtone leerlingen teruggedrongen worden. In het huidige onderzoek is gekeken naar het effect van educatieve ondersteuning op de onderwijsprestaties van 56 Turkse kinderen. Daarnaast is onderzocht of ouderlijke betrokkenheid het verband tussen educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties versterkt. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen significant hoger scoren op rekenen en taal nadat zij educatieve ondersteuning hebben ontvangen. Er is geen significant verschil gevonden tussen de onderwijsprestaties op lezen. Vanwege het gebrek aan een controlegroep kan de vooruitgang in reken- en taalprestaties niet met zekerheid toegeschreven worden aan de educatieve ondersteuning die de kinderen hebben ontvangen. Daarnaast bleek dat ouderlijke betrokkenheid het verband tussen de educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties niet modereert.

## **Abstract**

It's important for the future of ethnic minority children to reduce the differences in educational achievement between ethnic minority students and ethnic majority students. In the present study, the effect of educational support on the educational achievement of 56 Turkish children was examined. In addition, it was examined if parental involvement moderates the relation between educational support and the improvement in educational achievement. The results show that children score significantly higher on math and language after they have received educational support. No significant difference was found between the educational achievements in reading. Due to the lack of a control group, the improvements in math and language achievement cannot with certainty be attributed to the educational support the children have received. In addition, it was found that parental involvement doesn't moderate the relation between educational support and the improvement in educational achievement.

## **Inleiding**

In de afgelopen decennia is er veel aandacht besteed aan etnische ongelijkheden in onderwijsprestaties. Er bestaat al jaren een kloof tussen de leerprestaties van kinderen uit etnische minderheidsgroepen en kinderen uit etnische meerderheidsgroepen (Ladson-Billings, 2006; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010; Van Laar & Sidanius, 2001). Deze kloof wordt ook wel “de prestatiekloof” genoemd. Kinderen uit etnische minderheidsgroepen presteren gemiddeld veel lager op school dan andere kinderen (Duncan & Magnuson, 2005). De prestatiekloof heeft veel bezorgdheid teweeggebracht en heeft geresulteerd in een aanzienlijke hoeveelheid empirisch onderzoek. Er wordt vaak gezegd dat de prestatiekloof levenslange gevolgen heeft voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Het beperkt de mogelijkheden in het hoger onderwijs, werkgelegenheid en inkomsten (Lee, 2002).

De prestatiekloof in leerprestaties is zichtbaar op verschillende leergebieden en onderwijsniveaus. In de Verenigde Staten scoren zwarte kinderen veel lager dan blanke kinderen op het gebied van rekenen (Duncan & Magnuson, 2005). Daarnaast hebben zwarte kinderen in de Verenigde Staten minder goede leesvaardigheden dan blanke kinderen wanneer ze naar de kleuterschool gaan. Deze verschillen in leesvaardigheid blijven ongeveer gelijk van de lagere school tot het einde van het voortgezet onderwijs (Ferguson, 2003). In Nederland zijn soortgelijke bevindingen gerapporteerd wat betreft de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen (Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007). Onder allochtonen worden alle personen verstaan waarvan ten minste één ouder in het buitenland geboren is. Personen die in het buitenland zijn geboren horen tot de eerste generatie, en personen die in Nederland zijn geboren horen tot de tweede generatie (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2014).

Op 1 januari 2013 telde Nederland 16,8 miljoen inwoners. Op dat moment waren er 3,5 miljoen eerste en tweede generatie allochtonen in Nederland. Dat is meer dan een vijfde van de Nederlandse bevolking. Daarvan was 9,4% afkomstig uit westerse landen en 11,7% uit niet-westerse landen. Er zijn veel verschillende etnische minderheidsgroepen in Nederland. De meeste allochtonen komen uit de niet-westerse landen Marokko, de (voormalige) Nederlandse Antillen, Aruba, Suriname en Turkije. Ongeveer 11,2% van de allochtone bevolking komt uit Turkije. Deze groep beslaat 2,4% van de totale Nederlandse bevolking. Hiermee vormen Turkse allochtonen de grootste etnische minderheidsgroep in Nederland. Van deze groep is de helft eerste generatie allochtoon en de helft tweede generatie allochtoon. Omdat Turkse Nederlanders de grootste etnische minderheidsgroep vormen in Nederland, wordt in dit onderzoek de focus gelegd op deze groep.

Kinderen met een niet-westerse achtergrond in Nederland bereiken gemiddeld lagere niveaus van onderwijs dan autochtone kinderen. Deze onderwijsachterstanden zijn het grootst bij kinderen van Marokkaanse of Turkse afkomst (Kalmijn & Kraaykamp, 2003). Turks-Nederlandse kinderen hebben reeds een grote achterstand wanneer ze beginnen aan het basisonderwijs (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003). De schoolvaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs worden gemeten met het Cito Leerlingvolgsysteem (LVS). De taalvaardigheid van kleuters wordt gemeten met de toets Taal voor Kleuters van het Cito LVS. Uit de Cito gegevens blijkt dat de aanvangsachterstand in taal van niet-westerse leerlingen in Nederland aanzienlijk is. Kleuters van Turkse afkomst scoren het slechtst op taal. Ondanks de grote achterstand, lijkt er bij leerlingen van Turkse afkomst wel vooruitgang in te zitten. Het rekenniveau wordt gemeten met de toets Ordenen van het LVS. De aanvangsachterstand in rekenen blijkt veel kleiner te zijn dan de achterstand in taal (Gijsberts & Iedema, 2011). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat rekenen minder Nederlandse taalvaardigheid vereist dan taal. Toch zijn er ook op het gebied van rekenen aanzienlijke verschillen met autochtone leerlingen. De rekenprestaties van Turks-Nederlandse leerlingen zijn, vergeleken met andere etnische minderheidsgroepen, wel aanzienlijk vooruitgegaan de afgelopen jaren (Gijsberts & Iedema, 2011). De aanvangsachterstanden van Turks-Nederlandse kleuters in het basisonderwijs lijken langzaam kleiner te worden. De kloof met autochtone leerlingen is echter nog erg groot. Aan het einde van het basisonderwijs zijn de verschillen in schoolprestaties nog steeds aanwezig. Ondanks dat de prestaties over het algemeen wel vooruit zijn gegaan de afgelopen jaren, scoren Turks-Nederlandse leerlingen in groep 8 nog steeds het slechtst op taal. De inhaalslag in rekenen is sneller gegaan dan die in taal, maar ook de rekenachterstanden van leerlingen van Turkse afkomst zijn nog aanwezig aan het einde van het basisonderwijs (Hartgers, 2012; Gijsberts & Iedema, 2011).

In het voortgezet onderwijs volgen leerlingen van Turkse afkomst vaak lagere schoolniveaus dan autochtone leerlingen. In het schooljaar 2010-2011 was het percentage Turks-Nederlandse leerlingen in het derde leerjaar van het praktijkonderwijs ruim drie keer zo hoog als het percentage autochtone leerlingen. Het gemiddelde schoolniveau van Turks-Nederlandse leerlingen is de afgelopen jaren wel gestegen, maar dat geldt eveneens voor autochtone leerlingen. De relatieve achterstand in onderwijsprestaties blijft dus bestaan (Herweijer, 2011). Wanneer er wordt gekeken naar vertraging in het voortgezet onderwijs, is er ook een verschil te zien tussen leerlingen van Turkse afkomst en autochtone leerlingen. In 2011 had negen procent van de Turks-Nederlandse leerlingen vertraging tegenover zes procent van de autochtone leerlingen. In alle leerjaren en op alle onderwijsniveaus blijven

kinderen van Turkse afkomst vaker zitten (CBS, 2012; Herweijer, 2011). Ook vergeleken met andere niet-westerse herkomstgroepen is het percentage zittenblijvers onder leerlingen van Turkse herkomst over de hele linie hoger. Het verschil in vertraging tussen Turks-Nederlandse en autochtone leerlingen is groter bij een hoger opleidingsniveau dan bij een lager opleidingsniveau (CBS, 2012). Daarnaast zijn de slagingspercentages van Turks-Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs aanzienlijk lager dan die van autochtone leerlingen. Het gemiddelde slagingspercentage van leerlingen van Turkse herkomst in 2012 was 71% en het slagingspercentage van autochtone leerlingen was gemiddeld 90% (CBS, 2012).

De prognose is dat het aantal niet-westerse allochtonen de komende jaren zal blijven toenemen. Naar verwachting stijgt de niet-westerse allochtone bevolking naar 14,4% van de totale Nederlandse bevolking in 2030 en 17,1% in 2050. Het aantal Turkse allochtonen zal naar verwachting stijgen naar 2,5% van de Nederlandse bevolking in 2030 en 2,6% in 2050 (CBS, 2013). Gezien de verwachte toename van de allochtone bevolking, is het van belang dat de onderwijsachterstanden teruggedrongen worden. Hiervoor moeten eerst verklaringen voor de prestatiekloof in beeld worden gebracht.

In de literatuur worden verschillende verklaringen genoemd voor de leerachterstanden van etnische minderheden. Veel genoemde verklaringen hebben betrekking op het ouderlijk herkomstmilieu (Driessen, 2003; Duncan & Magnuson, 2005). Verschillende factoren met betrekking tot het ouderlijk herkomstmilieu spelen een grote rol bij het ontstaan van de prestatiekloof. De leerprestaties van kinderen in het basisonderwijs worden sterk bepaald door het opleidingsniveau van de ouders (Driessen, 2003; Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2011). Doordat hogeropgeleide ouders over meer hulpbronnen beschikken en meer kennis hebben van het schoolsysteem, zijn ze in staat een betere thuissituatie te creëren (Gijsberts & Iedema, 2011). Ze zijn beter in staat om hun kinderen intellectueel te stimuleren, doordat ze bijvoorbeeld vaker boeken lezen met hun kinderen (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000). Kinderen met een gunstig thuismilieu en hoogopgeleide ouders hebben meer kans op een hoog opleidingsniveau dan kinderen uit een lager sociaaleconomisch milieu (De Graaf et al., 2000; Duncan & Magnuson, 2005). Ook blijkt de gesproken taal in de thuissituatie samen te hangen met onderwijsprestaties (Driessen, 2002). Turks-Nederlandse ouders hebben relatief vaak problemen met de Nederlandse taal en ze gebruiken deze dan ook het minst in de thuissituatie (Gijsberts & Dagevos, 2009). Dit heeft een negatieve invloed op de schoolprestaties van hun kinderen (Driessen, 2002). Leerlingen die thuis geen Nederlands spraken scoorden in 2011 gemiddeld 7 procentpunt lager op de toets Taal van het Cito LVS

dan leerlingen die thuis alleen Nederlands spraken (Hartgers, 2012). Kinderen uit etnische minderheidsgroepen komen over het algemeen uit een maatschappelijk zwak milieu (Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007). Hierdoor beschikken deze kinderen niet altijd over de benodigde hulpbronnen, zoals kennis, ondersteuning bij het huiswerk en studieruimte, om tot optimaal leren te komen. De afwezigheid van die hulpbronnen kan leiden tot een leerachterstand en voortijdig schoolverlaten (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000).

In de literatuur worden ook factoren genoemd die mogelijk een positieve invloed hebben op schoolprestaties. Een factor die mogelijk een positieve invloed heeft op schoolprestaties is educatieve ondersteuning. Uit eerder onderzoek naar de effectiviteit van bijles bleek dat leerlingen die bijles kregen, gemiddeld hogere cijfers haalden dan leerlingen die geen bijles kregen (Hendriksen, Yang, Love & Hall, 2005). Dit bleek ook uit ander onderzoek waarin risicoleerlingen en leerlingen met leerproblemen gemiddelde of betere cijfers haalden nadat ze educatieve ondersteuning kregen van getrainde volwassen docenten (Hock, Pulvers, Deshler & Schumaker, 2001). Daarnaast bleek uit een onderzoek dat kinderen die zes jaar interventie ontvingen, hoger scoorden op leesvaardigheid, minder vaak bleven zitten en minder vaak naar het speciaal onderwijs gingen dan kinderen die geen interventie ontvingen (Haskins & Rouse, 2005, p.4).

Een andere factor die mogelijk een positieve invloed heeft op schoolprestaties is ouderlijke betrokkenheid. Uit onderzoek bleek dat ouderlijke betrokkenheid bij school positief gerelateerd is aan de schoolprestaties van kinderen (Barnard, 2004; Jeynes, 2003; Miedel & Reynolds, 2000). Ouderlijke betrokkenheid is een veelzijdig construct, omdat het een grote verscheidenheid aan ouderlijke gedragspatronen en opvoedingspraktijken omvat. Ouderlijke betrokkenheid bestaat uit verschillende ouderlijke gedragingen die onderverdeeld kunnen worden in de volgende categorieën: ouderlijke betrokkenheid in het algemeen, communicatie met kinderen over schoolgerelateerde zaken, ouderlijk toezicht thuis, educatieve verwachtingen, schoolcontact en participatie op school (Fan & Chen, 2001). Gedragingen die onder deze categorieën vallen zijn bijvoorbeeld met het kind lezen en praten, het helpen met huiswerk, contact met de leerkracht en het bijwonen van oudergesprekken. Uit onderzoek is ook gebleken dat ouderlijke betrokkenheid gerelateerd is aan minder schooluitval. Daarnaast bleek dat ouderlijke betrokkenheid de effecten van etniciteit, armoede en opleidingsniveau van de ouders op prestatie kan mediëren (De Civita, Pagani, Vitaro & Tremblay, 2004; Eamon, 2002; Schreiber, 2002). Het verhogen van de ouderlijke betrokkenheid zou een mogelijke strategie kunnen zijn om de prestatiekloof te verkleinen.

Veel onderzoeken zijn gericht op verklaringen voor de prestatiekloof. Er zijn minder

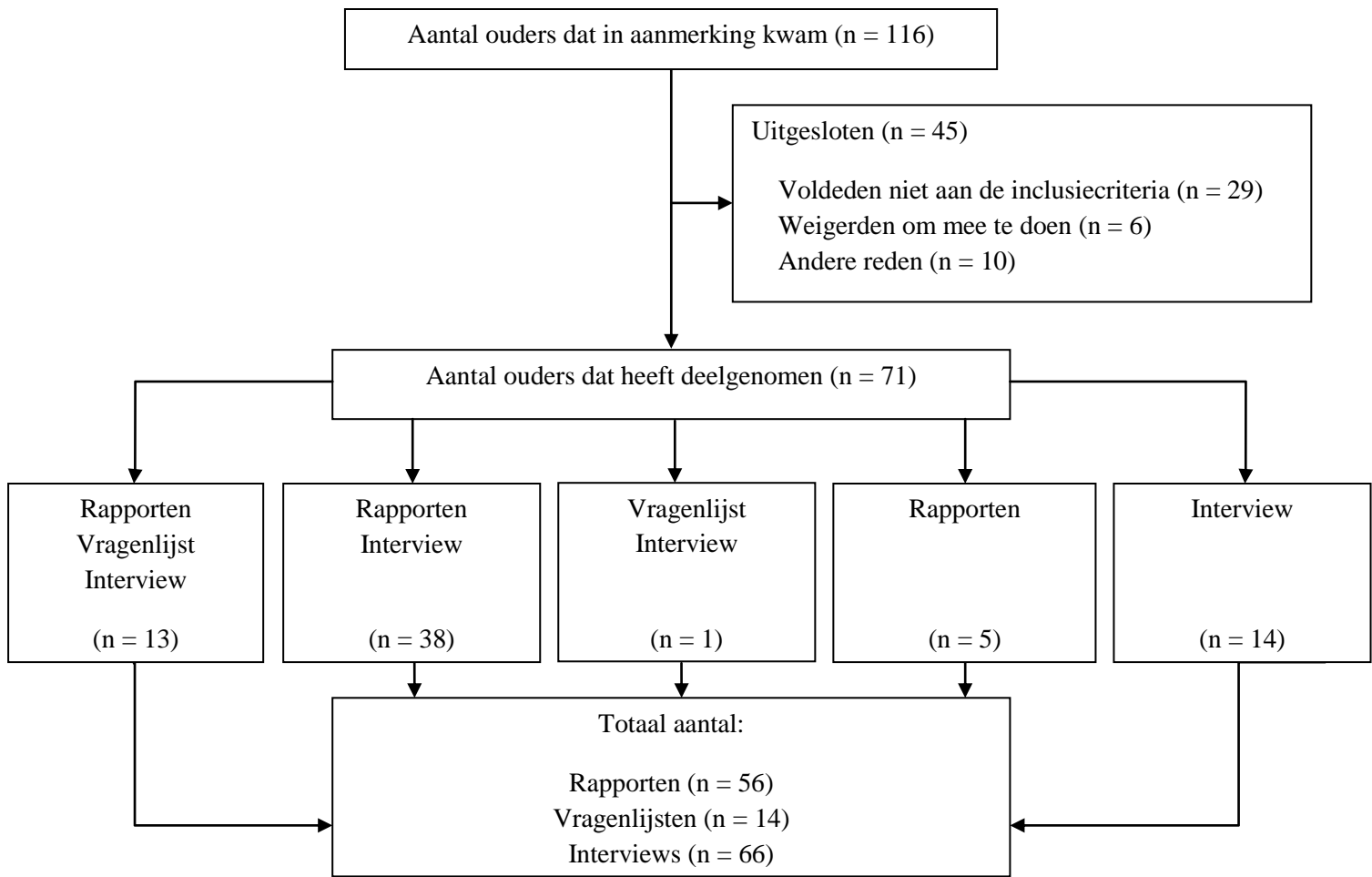
onderzoeken die zich richten op de effectiviteit van interventies om de prestatiekloof te dichten. Daarom wordt in het huidige onderzoek de effectiviteit van educatieve ondersteuning en begeleiding onderzocht. Educatieve ondersteuning aan en begeleiding van kinderen met een leerachterstand zou een mogelijke strategie kunnen zijn om de prestatiekloof te verkleinen. Omdat de grootste groep allochtonen in Nederland Turks is, wordt onderzocht wat het effect is van buitenschoolse educatieve ondersteuning en begeleiding op de onderwijsprestaties van Turkse kinderen. De verwachting is dat educatieve ondersteuning een positief effect heeft op de onderwijsprestaties van Turkse kinderen.

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar het verband tussen ouderlijke betrokkenheid en onderwijsprestaties, zijn er weinig onderzoeken die zich specifiek gericht hebben op de ouderlijke betrokkenheid bij kinderen uit bepaalde etnische minderheidsgroepen. In dit onderzoek wordt daarom onderzocht in hoeverre er een verband is tussen ouderlijke betrokkenheid en de vooruitgang in onderwijsprestaties van Turkse kinderen. De verwachting is dat ouderlijke betrokkenheid het verband tussen educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties van Turkse kinderen versterkt.

## **Methode**

### *Participanten*

De onderzoeksgroep bestond uit 71 kinderen (37% meisjes). Hiervan zaten 48 kinderen in de groepen twee tot en met acht van het Nederlandse basisonderwijs (40% meisjes) en 23 kinderen in de eerste tot en met de zesde klas van het Nederlandse voortgezet onderwijs (35% meisjes). De leeftijden van de kinderen varieerden van 5 tot 19 jaar en de gemiddelde leeftijd was 11,01 jaar ( $SD = 3.04$ ). In totaal hebben 71 ouders (61%) deelgenomen aan het onderzoek (zie figuur 1). In de figuur is weergegeven aan welke onderdelen van het onderzoek (rapporten, vragenlijst en interview) de ouders hebben meegewerkt. Zeventien procent van de ouders heeft meegewerkt aan alle onderdelen van het onderzoek. Veertien ouders (20%) hebben de vragenlijst ingevuld, waarvan er 13 bruikbaar zijn omdat ook de rapporten ingeleverd zijn. De inclusiecriteria voor de ouders waren dat hun kind minimaal drie maanden educatieve ondersteuning heeft ontvangen en dat hun kind in groep twee of hoger zat. Dit omdat de ondersteuningsduur anders te kort is om een effect te meten en de kinderen in groep één geen rapporten hebben van een vorig schooljaar. De “andere reden” voor uitsluiting was het ontbreken van (juiste) contactgegevens. Daarnaast hebben 31 basisschoolleerkrachten (65%) in het onderzoek geparticipeerd, waarvan van 29 kinderen ook de rapporten ingeleverd waren.



Figuur 1. Participant flow diagram van de ouders.

### Meetinstrumenten

De onderzoeksgroep heeft educatieve ondersteuning ontvangen van Stichting Educatief Centrum De IJssel te Apeldoorn. De kinderen hebben 5 uur per week ondersteuning gehad van vrijwilligers in de vorm van lessen, mentoring en huiswerkbegeleiding. De ondersteuning was voornamelijk gericht op de taalontwikkeling (woordenschat, begrijpend lezen, spreekvaardigheid) en de ontwikkeling van rekenvaardigheden. De leerlingen uit groep twee t/m vijf zijn geholpen in de ontwikkeling van hun taal- en rekenvaardigheden door middel van o.a. leerzame spelletjes en het voorlezen van verhalen. De leerlingen van groep vijf t/m acht hebben les gehad in begrijpend lezen, spelling, studievoordigheden en rekenen. Daarnaast hebben deze leerlingen gewerkt met de Kidsweek krant, die actueel en interessant nieuws biedt waarmee de leerlingen getraind zijn in onder andere begrijpend lezen, rekenen en studievoordigheden. Ook zijn er Cito-trainingen gegeven, waarbij er intensief is geoefend met Cito-opgaven. De leerlingen van het voortgezet onderwijs hebben begeleiding en



ondersteuning gehad van een mentor bij het zelfstandig studeren. Daarbij is de meeste aandacht besteed aan de basisvakken Nederlands, wiskunde en Engels.

De hoeveelheid educatieve ondersteuning is bepaald aan de hand van de duur van de educatieve ondersteuning in maanden. De effectiviteit van de educatieve ondersteuning is gemeten met behulp van de vooruitgang in onderwijsprestaties van de kinderen en aan de hand van de hulpvraag, verwachtingen en tevredenheid van de ouders. De schoolrapporten van de kinderen zijn gebruikt als maat voor de onderwijsprestaties. Voor de leerlingen in het basisonderwijs zijn de prestaties op rekenen, taal en lezen meegenomen. Voor deze vakken is gekozen, omdat de kinderen daar de meeste ondersteuning bij hebben gekregen. Voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn de prestaties op wiskunde en Nederlands meegenomen, omdat deze vakken aansluiten bij rekenen en taal in het basisonderwijs en omdat hier ook de meeste ondersteuning bij is gegeven. De onderwijsprestaties zijn ingedeeld in de categorieën onvoldoende ( $<5$ ), matig (5 tot 6), voldoende (6 tot 7), ruim voldoende (7 tot 8) en goed ( $\geq 8$ ). De hulpvraag, verwachtingen en tevredenheid van de ouders zijn uitgevraagd in een interview. Dit interview bestond uit drie open vragen en vijf gesloten vragen die betrekking hadden op de educatieve ondersteuning (zie bijlage 1). Er is onderscheid gemaakt tussen een hulpvraag met betrekking tot schoolprestaties en een psychologische hulpvraag. Daarnaast werden een aantal demografische gegevens gevraagd, zoals geboortedatum, geslacht, geboorteland van het kind, geboorteland van de ouders, opleidingsniveau van de ouders en de gesproken taal thuis (Nederlands, een andere taal of Nederlands en een andere taal).

De ouderlijke betrokkenheid is gemeten met de naar het Nederlands en Turks vertaalde versie van de subschalen “Commitment to Academic and Social Activities”, “Quality of Parent-Child Relationship” en “Frequency of Family Activities” van de INVOLVE vragenlijst voor ouders (INVOLVE-O; Webster-Stratton, 2004; zie bijlage 2). Deze subschalen omvatten in totaal 26 meerkeuzevragen over de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs van hun kind. Twee vragen zijn bijvoorbeeld: “Hoe belangrijk is het voor u dat uw kind het goed doet op school?” en “Hoeveel uur heeft u de afgelopen 2 schooldagen pratend, spelend of bezig met andere activiteiten met uw kind doorgebracht (bijvoorbeeld samen lezen etc.)?” De antwoordopties staan op een 7-punts Likertschaal. De subschalen hadden allemaal hoge betrouwbaarheden, met een Cronbach’s alpha van  $\alpha = .85$  voor de Commitment subschaal,  $\alpha = .84$  voor de Quality subschaal en  $\alpha = .94$  voor de Frequency subschaal. De respons op de oudervragenlijst was erg laag (20%). Dit is niet ongevoel, want er is vaak een lage respons

van Turkse gezinnen in onderzoek met betrekking tot educatieve ondersteuning in Nederland (van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001).

Vanwege de lage respons op de oudervragenlijst, is de ouderlijke betrokkenheid ook gemeten aan de hand van vijf meerkeuzevragen over elk kind aan de manager van de stichting die de educatieve ondersteuning biedt. Hij kent de achtergrond van de kinderen en hij kent alle ouders persoonlijk. Er wordt daarom verondersteld dat hij een adequate inschatting kan maken van de ouderlijke betrokkenheid. Een vraag is bijvoorbeeld: "In welke mate is de moeder betrokken bij het onderwijs van haar kind?" De antwoordmogelijkheden staan op een 5-punts Likertschaal lopend van (1) helemaal niet tot (5) helemaal wel (zie bijlage 3). De interne consistentie van deze vragen is goed (Cronbach's  $\alpha = .83$ ).

Daarnaast is de ouderlijke betrokkenheid van de basisschoolkinderen ook gemeten met de naar het Nederlands vertaalde versie van de subschalen "Parent involvement in education" en "Parent involvement with school/teacher" van de INVOLVE vragenlijst voor de leerkracht (INVOLVE-L; Webster-Stratton, 2004; zie bijlage 4). Deze subschalen omvatten 13 meerkeuzevragen over de betrokkenheid van de ouders bij het schoolleven van hun kind. Twee vragen zijn bijvoorbeeld: "Als er een ouderavond is of als er rapportgesprekken zijn, geeft de ouder van dit kind zich daarvoor op of gaat hij/zij in op de uitnodiging?" en "Hoe belangrijk is onderwijs in dit gezin?" De antwoordopties staan op een 5-punts Likertschaal. De interne consistentie van de subschaal "Parent involvement in education" is in dit onderzoek onvoldoende (Cronbach's  $\alpha = .68$ ). Uit deze schaal is vraag 20 ("Denkt u dat deze ouder meer geïnteresseerd is in het onderwijs aan zijn/haar kind dan blijkt uit de betrokkenheid bij schoolse activiteiten (bijv. als gevolg van een fulltime baan, studie of meerdere kinderen thuis hebben") verwijderd, omdat deze niet essentieel was voor de betekenis van de schaal en omdat de interne consistentie van de schaal zonder deze vraag goed is (Cronbach's  $\alpha = .80$ ). De interne consistentie van de subschaal "Parent involvement with school/teacher" is ruim voldoende (Cronbach's  $\alpha = .79$ ).

### *Procedure*

De ouders zijn telefonisch benaderd met de vraag of zij de rapporten van hun kind wilden inleveren bij stichting De IJssel. Indien de ouders de rapporten niet wilden geven, werd nogmaals het belang van het onderzoek uitgelegd. Wanneer de ouders het niet goed begrepen, heeft de manager van stichting De IJssel de ouders nogmaals gebeld om uitleg te geven met het verzoek om de rapporten in te leveren. Indien de ouders nog steeds weigerden om mee te doen, zijn zij niet meer benaderd. Wanneer de ouders aangaven dat de rapporten op school

lagen, is gevraagd of zij de rapporten op school wilden opvragen. Alle ouders zijn minimaal één keer per week gebeld ter herinnering aan het inleveren van de rapporten. De ouders waarvan een e-mailadres bekend was, hebben ook een wekelijkse herinnering per e-mail ontvangen. In het uiterste geval zijn de rapporten bij de mensen thuis opgehaald. De leerlingen van het voortgezet onderwijs die in een online magister hun schoolcijfers konden inzien, zijn persoonlijk benaderd en gevraagd of ze wilden inloggen in hun magisters, zodat hun cijferlijsten opgeslagen konden worden.

Daarnaast zijn de ouders zowel telefonisch als persoonlijk door twee Nederlandse studenten bij stichting De IJssel benaderd om geïnterviewd te worden. Indien de ouders geen tijd hadden voor het interview, werd een afspraak gemaakt om op een later moment te interviewen. De ouders die op het afgesproken tijdstip weer geen tijd hadden voor een telefonisch interview, werden later nogmaals teruggebeld. Eenmaal is voorgekomen dat beide ouders de Nederlandse taal niet goed beheersten en dat hun kind (een voortgezet onderwijs leerling) hielp met het vertalen van de interviewvragen in hun eigen taal. Na het interview werd gevraagd om een e-mailadres. Via dit e-mailadres is de link naar de online vragenlijst voor de ouders gestuurd. Indien de ouders geen e-mailadres hadden, werd de vragenlijst per post toegestuurd met het verzoek deze in te vullen en bij stichting de IJssel in te leveren. Aan alle ouders is gevraagd of zij de vragenlijst in het Nederlands of in het Turks wilden ontvangen.

De scholen van de kinderen zijn telefonisch benaderd om het e-mailadres van de leerkrachten te vragen. Een aantal leerkrachten gaven persoonlijk via de telefoon aan dat zij mee wilden werken aan het onderzoek. Vervolgens is via e-mail de link naar de online vragenlijst voor de leerkrachten gestuurd. Indien de leerkrachten niet telefonisch bereikbaar waren, zijn zij gemaïld met de vraag of zij mee wilden werken aan het onderzoek. Indien zij daarmee instemden, is via e-mail de link naar de online vragenlijst voor de leerkrachten verstuurd. Vervolgens is er minimaal tweewekelijks een herinneringsmail gestuurd naar de leerkrachten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld.

## **Resultaten**

### *Beschrijvende statistieken eerste hypothese*

In tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van de vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen, taal en lezen weergegeven. De vooruitgang is gebaseerd op de verschillen tussen de schoolcijfers voor aanvang van de educatieve ondersteuning en na de ondersteuning. De vooruitgang in onderwijsprestaties is het hoogst voor taal, gevolgd door rekenen en lezen.

Tabel 1

*Beschrijvende Statistieken (Gemiddelden, Standaard Deviaties, Procentuele Vooruitgang) van de Vooruitgang in Onderwijsprestaties op Rekenen, Taal en Lezen en het totale aantal leerlingen.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>% Vooruitgang</i>	<i>N</i>
Rekenen	0.27	0.87	9.03	55
Taal	0.32	0.83	11.01	56
Lezen	0.21	1.01	6.56	34

*Toetsing eerste hypothese*

Om te onderzoeken of de educatieve ondersteuning effectief is, is gekeken of er vooruitgang is in de onderwijsprestaties nadat de kinderen educatieve ondersteuning hebben ontvangen. Dit is voor de vakken rekenen en lezen gemeten met behulp van een t-toets voor gepaarde steekproeven. Omdat de verschillen tussen de onderwijsprestaties op taal voor aanvang van de educatieve ondersteuning en na de ondersteuning niet normaal verdeeld waren, is dit voor taal gemeten met de Wilcoxon signed-ranks test. Daarnaast is de effectiviteit van de educatieve ondersteuning onderzocht door middel van de kwalitatieve analyse van de interviews met de ouders.

**Vooruitgang in onderwijsprestaties**

De eerste hypothese veronderstelde dat educatieve ondersteuning een positief effect heeft op de onderwijsprestaties van kinderen. De kinderen zouden beter moeten presteren op rekenen, taal en lezen nadat zij educatieve ondersteuning hebben ontvangen dan voor aanvang van de ondersteuning. De resultaten ondersteunen deze verwachting grotendeels. Er zijn significante verschillen gevonden tussen de onderwijsprestaties op rekenen voor aanvang van de educatieve ondersteuning ( $M = 3.04, SE = 0.15$ ) en na de educatieve ondersteuning ( $M = 3.31, SE = 0.16$ ),  $t(54) = 2.32, p < .05$  (1-tailed),  $r = .30$ . De onderwijsprestaties op taal waren ook significant hoger na de educatieve ondersteuning ( $Mdn = 3.00$ ) dan voor aanvang van de educatieve ondersteuning ( $Mdn = 3.00$ ),  $z = -2.74, p < 0.01$  (1-tailed),  $r = -.26$ . De onderwijsprestaties op lezen zijn wel omhoog gegaan, maar er is geen significant verschil tussen de prestaties voor aanvang van de educatieve ondersteuning ( $M = 3.26, SE = 0.18$ ) en na de educatieve ondersteuning ( $M = 3.47, SE = 0.19$ ),  $t(33) = 1.19, p > .05$  (1-tailed).

## De hulpvraag, verwachtingen en tevredenheid van de ouders

Uit de kwalitatieve analyse van de interviews zijn de volgende resultaten naar voren gekomen. Vijfenzestig procent van de ouders had een hulpvraag die betrekking had op de schoolprestaties van hun kind, 3% had een psychologische hulpvraag en 32% had zowel een psychologische hulpvraag als een hulpvraag die betrekking had op de schoolprestaties van hun kind. Negenentwintig procent van de ouders gaf aan dat hun verwachtingen naar aanleiding van de hulpvraag helemaal zijn uitgekomen, 44% grotendeels, 20% een beetje en 7% grotendeels niet. Geen van de ouders gaf aan dat hun verwachtingen helemaal niet zijn uitgekomen. Het gemiddelde cijfer dat de ouders gaven voor de educatieve ondersteuning op een schaal van 1 (zeer slecht) tot 10 (uitstekend) is een 8.0.

### *Beschrijvende statistieken tweede hypothese*

De scores op de INVOLVE vragenlijsten en de vijf meerkeuzevragen aan de manager over ouderlijke betrokkenheid zijn weergegeven in tabel 2. Een hogere score op de vragenlijsten betekent een hogere mate van ouderlijke betrokkenheid. De gemiddelde score op de INVOLVE-O, die kon variëren van 1 tot 7, was 5.52 ( $SD = 0.64$ ). De gemiddelde scores op de INVOLVE-L en op de vijf meerkeuzevragen, die konden variëren van 1 tot 5, waren respectievelijk 3.06 ( $SD = 0.52$ ) en 3.00 ( $SD = 0.78$ ).

Tabel 2

*Beschrijvende Statistieken (Gemiddelden, Standaard Deviaties) voor de INVOLVE vragenlijsten (N = 14 ouders en N = 31 leerkrachten) en de 5 meerkeuzevragen over Ouderlijke Betrokkenheid.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Involve vragenlijst voor de ouders (INVOLVE-O)</i>	5.52	0.64
Commitment to Academic and Social Activities (Com)	6.04	0.53
Quality of Parent-Child Relationship (Qua)	4.95	1.08
Frequency of Family Activities (Fre)	5.03	1.30
<i>Involve vragenlijst voor de leerkracht (INVOLVE-L)</i>	3.06	0.52
Parent involvement in education (Edu)	3.54	0.67
Parent involvement with school/teacher (Sch)	2.72	0.57
<i>5 meerkeuzevragen ouderlijke betrokkenheid</i>	3.00	0.78

De uitkomsten van de INVOLVE vragenlijsten waren niet significant met elkaar gecorreleerd ( $\tau = -.26, p > .05$ ). De uitkomsten van de vragen aan de manager over de ouderlijke betrokkenheid waren niet significant gecorreleerd met de uitkomsten van de INVOLVE-O ( $\tau = -.17, p > .05$ ). Er was alleen een significante correlatie met de subschaal “Quality of Parent-Child Relationship” ( $\tau = -.57, p < .01$ ). De uitkomsten van de vragen aan de manager waren ook niet significant gecorreleerd met de uitkomsten van de INVOLVE-L ( $r = .32, p > .05$ ).

### *Toetsing tweede hypothese*

Voor het meten van het verband tussen ouderlijke betrokkenheid en de vooruitgang in onderwijsprestaties is een multi-pele regressieanalyse toegepast. Om te onderzoeken of ouderlijke betrokkenheid het verband tussen de educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties modereert, is een interactie berekend tussen de mate van educatieve ondersteuning en de ouderlijke betrokkenheid. Het ouderlijk opleidingsniveau en de gesproken taal thuis zijn meegenomen als controlevariabelen. Bij deze variabelen is ook gekeken of zij het effect van de educatieve ondersteuning op de vooruitgang in onderwijsprestaties modereren, door middel van interactietermen met de mate van educatieve ondersteuning. Het ouderlijk opleidingsniveau bestond uit vijf categorieën en is ingevoerd met vier dummy variabelen (middelbaar onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs). Het basisonderwijs is hierbij de referentiecategorie. De gesproken taal thuis bestond uit drie categorieën en is ingevoerd met twee dummy variabelen (Nederlands en een andere taal (beide talen) en een andere taal). Nederlands is hierbij de referentiecategorie. De andere onafhankelijke variabelen zijn gestandaardiseerd.

### **Ouderlijke betrokkenheid**

De tweede hypothese veronderstelde dat ouderlijke betrokkenheid het verband tussen educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties versterkt. Een hogere score op ouderlijke betrokkenheid zou samen moeten hangen met meer vooruitgang in onderwijsprestaties. Om het mogelijke effect van ouderlijke betrokkenheid te meten, zijn eerst de controlevariabelen opleidingsniveau van de ouders en de gesproken taal thuis toegevoegd aan een model met de vooruitgang in onderwijsprestaties als afhankelijke variabele. Ook is de duur van de educatieve ondersteuning toegevoegd als onafhankelijke variabele. De regressiemodellen bleken allemaal geen significante proportie variantie te verklaren. De bèta waarden en hun standaardfouten, de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en  $R^2$  voor de

modellen zijn weergegeven in tabel 3 t/m 6 (zie bijlage 5). Het opleidingsniveau van de ouders en de gesproken taal thuis blijken geen modererend effect te hebben op het verband tussen de duur van de educatieve ondersteuning en de vooruitgang in reken- en taalprestaties.

In tabel 7 en 8 zijn de effecten van de ouderlijke betrokkenheid op de vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen en taal weergegeven. In stap 1 is de duur van de ondersteuning toegevoegd. Het verband tussen de duur van de ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties op het gebied van rekenen is marginaal significant ( $F(1,25) = 4.02, p = 0.06$ ; zie tabel 7). Stap 1 in tabel 8 laat een significante relatie zien tussen de onafhankelijke variabele duur van de ondersteuning en de afhankelijke variabele vooruitgang in onderwijsprestaties op taal. Een langere duur van de ondersteuning blijkt samen te hangen met meer vooruitgang in taalprestaties ( $F(1,26) = 5.80, p < 0.05$ ). In stap 2 zijn de metingen van ouderlijke betrokkenheid (leerkracht- en managerrapportage) en de interacties van ouderlijke betrokkenheid met de duur van de ondersteuning toegevoegd. Er is voor gekozen om de leerkracht- en managerrapportage van ouderlijke betrokkenheid in te voeren, omdat de respons op de oudervragenlijst erg laag was ( $N = 12$ ). De resultaten laten zien dat de interacties tussen ouderlijke betrokkenheid en duur van de ondersteuning geen significante voorspellers zijn voor de vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen en taal. Dat wil zeggen dat de mate van ouderlijke betrokkenheid het verband tussen de duur van de ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen en taal niet beïnvloedt. Omdat de interacties niet significant waren, zijn dezelfde analyses alsnog uitgevoerd met de ouderrapportage van ouderlijke betrokkenheid. De resultaten zijn weergegeven in tabel 9 en 10. Uit deze analyses blijkt wederom dat ouderlijke betrokkenheid geen significante voorspeller is voor de vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen en taal.

Tabel 7

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Ouderlijke Betrokkenheid op de Vooruitgang in Rekenprestaties (N = 27)*

	B	SE B	β
<b>Stap 1</b>			
Constante	0.38	0.14	
Duur van de ondersteuning	0.34	0.17	.37
<b>Stap 2</b>			
Constante	0.43	0.15	
Duur van de ondersteuning	0.69	0.19	.77**
Ouderlijke betrokkenheid (leerkracht)	-0.19	0.14	-.27
Ouderlijke betrokkenheid (manager)	-0.35	0.13	-.46*
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (leerkracht)	-0.31	0.17	-.33
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (manager)	0.27	0.23	.21

*Noot.*  $R^2 = .14$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .37$  voor Stap 2 ( $p < 0.05$ ). \*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < .01$

Tabel 8

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Ouderlijke Betrokkenheid op de Vooruitgang in Taalprestaties (N = 29)*

	B	SE B	β
<b>Stap 1</b>			
Constante	0.55	0.15	
Duur van de ondersteuning	0.48	0.20	.43*
<b>Stap 2</b>			
Constante	0.61	0.18	
Duur van de ondersteuning	0.61	0.24	.54*
Ouderlijke betrokkenheid (leerkracht)	-0.25	0.19	-.33
Ouderlijke betrokkenheid (manager)	0.23	0.19	.27
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (leerkracht)	-0.35	0.25	-.31
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (manager)	0.40	0.41	.21

*Noot.*  $R^2 = .18$  voor Stap 1 ( $p < 0.05$ ),  $\Delta R^2 = .09$  voor Stap 2. \*  $p < 0.05$ .



Tabel 9

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Ouderlijke Betrokkenheid op de Vooruitgang in Rekenprestaties (N = 12)*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Stap 1</b>			
Constante	0.58	0.23	
Duur van de ondersteuning	0.39	0.31	.38
<b>Stap 2</b>			
Constante	0.62	0.21	
Duur van de ondersteuning	0.43	0.29	.41
Ouderlijke betrokkenheid (ouder)	0.40	0.36	.65
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (ouder)	0.74	0.44	.97

*Noot.*  $R^2 = .14$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .25$  voor Stap 2. \*  $p < 0.05$ .

Tabel 10

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Ouderlijke Betrokkenheid op de Vooruitgang in Taalprestaties (N = 13)*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Stap 1</b>			
Constante	1.14	0.18	
Duur van de ondersteuning	1.50	0.25	.88*
<b>Stap 2</b>			
Constante	1.13	0.18	
Duur van de ondersteuning	1.45	0.25	.85*
Ouderlijke betrokkenheid (ouder)	-0.43	0.30	-.42
Duur van de ondersteuning*Ouderlijke betrokkenheid (ouder)	-0.41	0.37	-.32

*Noot.*  $R^2 = .77$  voor Stap 1 ( $p < 0.001$ ),  $\Delta R^2 = .04$  voor Stap 2 ( $p < .01$ ). \*  $p < 0.001$ .

## Discussie

In dit onderzoek stond de vraag centraal wat de effectiviteit is van buitenschoolse educatieve ondersteuning aan Turkse kinderen. Meer specifiek is onderzocht wat het effect is van educatieve ondersteuning op de onderwijsprestaties van Turkse kinderen. Daarnaast is onderzocht in hoeverre er een verband bestaat tussen ouderlijke betrokkenheid en de vooruitgang in onderwijsprestaties.

De eerste hypothese veronderstelde dat educatieve ondersteuning een positief effect heeft op de onderwijsprestaties van Turkse kinderen. In overeenstemming met de verwachting is er een vooruitgang gevonden in de onderwijsprestaties op het gebied van rekenen en taal nadat de kinderen educatieve ondersteuning hebben ontvangen. Er bleek geen vooruitgang te zijn in

de onderwijsprestaties op het gebied van lezen. De resultaten voor rekenen en taal komen overeen met eerder onderzoek, waaruit bleek dat leerlingen betere cijfers haalden nadat ze educatieve ondersteuning hadden gekregen (Hock et al., 2001). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de educatieve ondersteuning waarschijnlijk een positief effect heeft op de onderwijsprestaties van de kinderen. Er is nog niet eerder onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de educatieve ondersteuning die Stichting de IJssel biedt en de gevonden vooruitgang in onderwijsprestaties is daarom een waardevolle bevinding. De educatieve ondersteuning is waarschijnlijk een goede interventie om de prestatiekloof te verkleinen. In dit onderzoek is echter geen controlegroep gebruikt. De vooruitgang in onderwijsprestaties op rekenen en taal kan dus niet met zekerheid worden toegeschreven aan de educatieve ondersteuning die de kinderen hebben ontvangen.

Uit de resultaten is ook naar voren gekomen dat de ouders over het algemeen positief waren over de educatieve ondersteuning. Bijna driekwart van de ouders gaf aan dat de verwachtingen die zij hadden helemaal of grotendeels zijn uitgekomen. De ondersteuning is door de ouders gemiddeld beoordeeld als goed. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de ouders over het algemeen tevreden zijn met de educatieve ondersteuning.

De tweede hypothese veronderstelde dat ouderlijke betrokkenheid het verband tussen de mate van educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties versterkt. Deze verwachting was gebaseerd op eerder onderzoek waaruit bleek dat ouderlijke betrokkenheid positief gerelateerd is aan de onderwijsprestaties van kinderen (Barnard, 2004; Jeynes, 2003; Miedel & Reynolds, 2000). Tegen de verwachting in bleek er geen significant effect te zijn van ouderlijke betrokkenheid op het verband tussen de duur van de ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties. Deze bevinding is inconsistent met eerder onderzoek (Barnard, 2004; Jeynes, 2003; Miedel & Reynolds, 2000). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de metingen van ouderlijke betrokkenheid niet betrouwbaar waren. Ouderlijke betrokkenheid is in het huidige onderzoek gemeten aan de hand van oudervragenlijsten, leerkrachtvragenlijsten en vragenlijsten over alle kinderen aan de manager van de stichting die de educatieve ondersteuning biedt. Deze vragenlijsten hingen allemaal niet met elkaar samen en de uitkomsten zijn dus mogelijk niet betrouwbaar.

Een mogelijke verklaring voor de bevinding dat de ouderrapportage en de leerkrachtrapportage van de ouderlijke betrokkenheid niet samenhangen, is dat de ouders een andere beleving hebben van hun betrokkenheid dan de leerkrachten. In eerder onderzoek werd er slechts een kleine correlatie gevonden tussen leerkrachtrapportages van ouderlijke betrokkenheid en ouderrapportages van ouderlijke betrokkenheid (Barnard, 2004). Ouders en

leerkrachten lijken verschillende percepties te hebben van de mate van betrokkenheid. Zij zouden andere soorten betrokkenheid kunnen rapporteren of andere definities van ouderlijke betrokkenheid kunnen hebben. In andere onderzoeken bleek ook dat het oordeel van de leerkracht en de ouder niet overeen kwamen. De resultaten van de Child Behavior Checklist (CBCL) ingevuld door de ouders verschilden bijvoorbeeld van de Teacher Report Form (TRF) ingevuld door de leerkracht. De leerkrachten rapporteerden minder externaliserende en internaliserende problemen dan de ouders (Youngstrom, Loeber & Stouthamer-Loeber, 2000). Dezelfde verklaring zou kunnen gelden voor de verschillen tussen de managerrapportage en de ouder- en leerkrachtrapportages van ouderlijke betrokkenheid.

Een andere verklaring voor het ontbreken van een effect van ouderlijk betrokkenheid is de grootte van de steekproef. De steekproef die is gebruikt in de analyses met de ouderrapportage van ouderlijke betrokkenheid was zeer klein ( $N = 12$  bij rekenen en  $N = 13$  bij taal). Ook bij analyses met de leerkracht- en managerrapportage was de steekproef klein ( $N = 27$  bij rekenen en  $N = 29$  bij taal). Hierdoor was de kans klein dat er een effect gevonden zou worden. Een aanbeveling voor eventueel vervolgonderzoek is dan ook het opnieuw uitvoeren van het onderzoek met een grotere steekproef.

Het is mogelijk dat de betrokkenheid van allochtone ouders anders is dan de betrokkenheid van Nederlandse ouders. Het effect van ouderlijke betrokkenheid op de onderwijsprestaties zou kunnen verschillen afhankelijk van de etnische herkomst van de ouders. In eerder onderzoek is gesuggereerd dat ouderlijke betrokkenheid een sterke etnische component heeft (Driessen, Smit & Slegers, 2005). Uit dat onderzoek bleek namelijk dat bij scholen met veel allochtone leerlingen, de ouders een kleine of geen rol speelden bij de onderwijsprestaties van hun kinderen op taal en rekenen. Bij scholen met overwegend autochtone leerlingen bleken de ouders een grote rol te spelen bij de onderwijsprestaties van hun kinderen. Daarnaast bleek uit een ander onderzoek dat een significant aantal allochtone ouders de verantwoordelijkheid voor het onderwijs van hun kinderen min of meer uitsluitend bij de school legden (Driessen & Valkenburg, 2000). Het is interessant om in toekomstig onderzoek de betrokkenheid van allochtone ouders te vergelijken met de betrokkenheid van Nederlandse ouders en te kijken of het effect van betrokkenheid op onderwijsprestaties verschilt afhankelijk van de etnische herkomst.

Daarnaast is het interessant om in vervolgonderzoek de inzet van de kinderen op school mee te nemen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat inzet op school positief gerelateerd is aan onderwijsprestaties. Leerlingen die meer inspanning leverden op school, hadden hogere cijfers (Stewart, 2008). Het is mogelijk dat de inzet op school invloed heeft op de vooruitgang

in onderwijsprestaties.

Een andere suggestie voor eventueel vervolgonderzoek is het meenemen van de verwachtingen van de leerkrachten als voorspeller voor onderwijsprestaties. Uit eerder onderzoek is gebleken dat leerkrachten met negatief bevooroordeelde houdingen meer vatbaar zijn om hun allochtone leerlingen te evalueren als minder intelligent en met minder veelbelovende vooruitzichten voor hun schoolloopbaan. De verschillen in onderwijsprestaties tussen allochtone leerlingen en Nederlandse leerlingen waren groter in de klassen van de negatief bevooroordeelde leerkrachten dan in de klassen van de minder bevooroordeelde leerkrachten (Van den Bergh et al., 2010). Het is mogelijk dat de verwachtingen van de leerkrachten ook een rol spelen bij de vooruitgang in onderwijsprestaties van kinderen.

De duur van de ondersteuning bleek een marginaal significante voorspeller te zijn voor de vooruitgang in onderwijsprestaties op het gebied van rekenen. Voor de vooruitgang in taalprestaties bleek de duur van de ondersteuning een significante voorspeller te zijn. Er bestaat een positieve samenhang tussen de duur van de ondersteuning en de vooruitgang in taalprestaties. Hoe langer de kinderen ondersteuning hebben gehad, hoe meer vooruitgang er was in hun onderwijsprestaties op rekenen en taal. Gezien de (marginale) significante samenhang met de vooruitgang in reken- en taalprestaties, is het waarschijnlijk dat de educatieve ondersteuning heeft bijgedragen aan de vooruitgang. Dit is echter niet met zekerheid te zeggen, vanwege het gebrek aan een controlegroep. Omdat de residuen van de vooruitgang in taalprestaties niet normaal verdeeld waren, kan deze bevinding niet worden gegeneraliseerd buiten de steekproef. Het ontbreken van normaal verdeelde residuen is wellicht het gevolg van de kleine steekproef ( $N = 29$ ) die gebruikt is in de analyse om de vooruitgang in taalprestaties te voorspellen.

Een beperking van het onderzoek is dat er gebruik gemaakt is van schoolrapporten om de vooruitgang in onderwijsprestaties te meten. De kinderen zaten op verschillende scholen en elke school hanteert zijn eigen methoden en beoordelingssysteem. De onderwijsprestaties van kinderen op verschillende scholen zijn daardoor niet geheel vergelijkbaar. Een suggestie voor eventueel vervolgonderzoek is om scores op Cito-toetsen te gebruiken als maat voor onderwijsprestaties. Deze toetsen worden door veel scholen gebruikt en landelijk wordt dezelfde normering gehanteerd, waardoor de prestaties op deze toetsen vergelijkbaar zijn.

Een andere beperking van het onderzoek is dat de interviews met de ouders zowel face to face als telefonisch zijn afgenomen. Een nadeel van de telefonische interviews vergeleken met de face to face interviews was dat het lastiger was om de meerkeuzevragen voor te leggen,

omdat deze vijf antwoordopties hadden. De vragen en de antwoordopties waren echter relatief eenvoudig, dus dit heeft de resultaten waarschijnlijk niet beïnvloed.

Daarnaast was de doelgroep in dit onderzoek (Turkse allochtonen) moeilijk te bereiken. Een aantal ouders gaf meerdere malen aan dat ze geen tijd of geen zin hadden om mee te werken, wanneer ze door een van de Nederlandse studenten werden benaderd voor een interview. Wanneer ze door de (Turkse) manager van de stichting werden benaderd, hadden ze wel tijd. Daarnaast hadden sommige ouders een beperkte beheersing van de Nederlandse taal. De communicatie werd hierdoor bemoeilijkt. Ook was het hierdoor moeilijker om vertrouwen te creëren, waardoor het langer duurde voordat de benodigde gegevens binnen waren. Voor vervolgonderzoek bij deze doelgroep wordt het gebruik van een tolk of onderzoekers met een Turkse achtergrond dan ook aanbevolen.

Een aanbeveling voor eventueel aanvullend of vervolgonderzoek is het meenemen van een controlegroep. Het is interessant om de vooruitgang in onderwijsprestaties te vergelijken met een vergelijkbare groep kinderen (allochtonen van Turkse afkomst) die geen educatieve ondersteuning heeft ontvangen. Om met meer zekerheid conclusies te trekken over het effect van de educatieve ondersteuning op onderwijsprestaties is vergelijking met een controlegroep noodzakelijk. Er lijkt een positief verband te bestaan tussen de educatieve ondersteuning en de vooruitgang in onderwijsprestaties en het is belangrijk om meer onderzoek te doen naar het effect van deze ondersteuningsvorm. Het aantal allochtonen in Nederland zal de komende jaren blijven toenemen dus effectieve interventies om de onderwijsprestaties te verbeteren zijn essentieel om de prestatiekloof te verkleinen.

## Referenties

- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*, 39-62. doi:10.1016/j.chilyouth.2003.11.002
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). *Prognose bevolking; geslacht, leeftijd, herkomst en generatie, 2013-2060*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). *Voorgezet onderwijs; geslaagden naar herkomst en generatie*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). *Voorgezet onderwijs; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. Den Haag: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2014). *Definitie allochtonen*. Den Haag: CBS.
- De Civita, M., Pagani, L., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2004). The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently poor families. *Children and Youth Services Review, 26*, 749-769. doi:10.1016/j.chilyouth.2004.02.019
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education, 73*, 92-111. doi:10.2307/2673239
- Dee, T. S. (2005). A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *The American Economic Review, 95*, 158-165.
- Driessen, G. (2002) Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education, 47*, 513-538. doi:10.1023/A:1013132009177
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation, 28*, 347-368. doi:10.1016/S0191-491X(02)00043-3
- Driessen, G. (2003). Family and Child Characteristics, Child-Rearing Factors, and Cognitive Competence of Young Children. *Early Child Development and Care, 173*, 323-339. doi: 10.1080/0300443031000071879
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal, 31*, 509-532. doi:10.1080/01411920500148713
- Driessen, G. & Valkenberg, P. (2000). Islamic schools in the Netherlands: compromising between identity and quality? *British Journal of Religious Education, 23*, 15-26.

doi:10.1080/0141620000230103

- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can Family Socioeconomic Resources Account for Racial and Ethnic Test Score Gaps? *The Future of Children*, 15, 35-54.  
doi:10.1353/foc.2005.0004
- Eamon, M. K. (2002). Effects of poverty on mathematics and reading achievement of young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 22, 49-74.  
doi:10.1177/0272431602022001003
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.  
doi:10.1023/A:1009048817385
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban Education*, 38, 460-507. doi:10.1177/0042085903038004006
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2009). Onderwijs en opleidingsniveau. In M. Gijsberts, & J. Dagevos, *Jaarrapport Integratie 2009* (pp. 1-32). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M., & Iedema, J. (2011). Opleidingsniveau van niet-schoolgaanden en leerprestaties in het basisonderwijs. In M. Gijsberts, W. Huijnk, & J. Dagevos, *Jaarrapport Integratie 2011* (pp. 76-101). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hartgers, M. (2012). Onderwijs. In R. van der Vliet, J., Ooijevaar, & R. van der Bie, *Jaarrapport integratie 2012* (pp. 67-91). Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek
- Haskins, R., & Rouse, C. (2005). *Closing Achievement Gaps*. Princeton: Brookings.
- Hendriksen, S. I., Yang, L., Love, B., & Hall, M. C. (2005). Assessing Academic Support: The Effects of Tutoring on Student Learning Outcomes. *Journal of College Reading and Learning*, 35, 56-65.
- Herweijer, L. (2011). Voortgezet, beroeps- en hoger onderwijs. In M. Gijsberts, W. Huijnk, & J. Dagevos, *Jaarrapport Integratie 2011* (pp. 102-125). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2000). The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD. *Remedial and Special Education*, 22, 172-186.  
doi: 10.1177/074193250102200305
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.

doi:10.1177/0013124502239392

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. A. (2000). Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38*, 525-549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation, 9*, 265-287.

doi:10.1076/edre.9.3.265.15572

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*, 291-306. doi:10.1093/esr/jcq007

Kook, H. B., & Nijzink, T. (1996). *Overstap: effecten op mondelinge taalvaardigheid en lezen*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher, 35*(7), 3-12. doi:10.3102/0013189X035007003

Lee, J. (2002). Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress Toward Equity? *Educational Researcher, 31*(1), 3-12. doi:10.3102/0013189X031001003

Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology, 37*, 379-402. doi:10.1016/S0022-4405(99)00023-0

Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor sociologie, 24*, 290-312.

Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 95*, 274-286. doi:10.1080/00220670209596601

Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement. *Education and Urban Society, 40*, 179-204. doi:10.1177/0013124507304167

Van Tuijl, C., Leseman, P. P. M., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based



- educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159. doi:10.1080/01650250042000159
- Van de Werfhorst, H. G., & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7, 416-444. doi:10.1177/1468796807080236
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497-527. doi:10.3102/0002831209353594
- Van Laar, C., & Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, 4, 235-258. doi:10.1023/A:1011302418327
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and Correlates of Agreement Between Parent, Teacher, and Male Adolescents Ratings of Externalizing and Internalizing Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1038-1050. doi:10.1037//0022-006X.68.6.1038

## Bijlage 1

### *Interview ouders*

1. **Waarom wilde u dat uw kind educatieve ondersteuning zou ontvangen van Stichting de IJssel (wat was uw hulpvraag: schoolse en/of psychologische hulpvraag)?**
2. **Wat waren uw verwachtingen van Stichting de IJssel?**
3. **In welke mate zijn deze verwachtingen uitgekomen?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

4. **In hoeverre bent u van te voren voldoende geïnformeerd over de inhoud van de ondersteuning die Stichting de IJssel biedt?**

Onvoldoende       Voldoende  
 Matig       Ruim voldoende       Goed

5. **Komt het tijdstip en de dag waarop de educatieve ondersteuning u en/of uw kind goed uit?**

Nooit       Even vaak wel als niet  
 Meestal niet       Meestal wel       Altijd

6. **In hoeverre bent u tevreden met de communicatie met Stichting de IJssel (bereikbaarheid en prettig contact via telefoon/via mail/etc.)?**

Zeer ontevreden       Neutraal  
 Ontevreden       Tevreden       Zeer tevreden

7. **Hoe zou u Stichting de IJssel beoordelen op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1 staat voor 'zeer slecht' en 10 staat voor 'uitstekend'?**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

8. **Wat zou Stichting de IJssel volgens u kunnen doen om de hulpverlening beter te maken?**

## Bijlage 2

INVOLVE ouder (Webster-Stratton, 2004)

### “Commitment to Academic and Social Activities” subschaal:

1 = helemaal niet belangrijk	2 = een klein beetje belangrijk	3 = een beetje belangrijk	
4 = redelijk belangrijk	5 = best belangrijk	6 = erg belangrijk	7 = heel erg belangrijk

1. Hoe belangrijk is het voor u dat uw kind het goed doet op school?      1      2      3      4      5      6      7

2. Hoe belangrijk is het voor u dat u kind boeken leest of er in kijkt?      1      2      3      4      5      6      7

3. Hoe belangrijk is het dat uw kind met u speelt?      1      2      3      4      5      6      7

Hoe belangrijk is het voor u om:

4. interesse te tonen in de school-activiteiten van uw kind?      1      2      3      4      5      6      7

5. in de gaten te houden of uw kind zich gepast gedraagt op school?      1      2      3      4      5      6      7

6. in de gaten te houden hoe uw kind het doet op school?      1      2      3      4      5      6      7

7. met uw kind te lezen?      1      2      3      4      5      6      7

8. een vaste tijd en plaats voor u en u kind te hebben om samen te kunnen spelen?      1      2      3      4      5      6      7

9. met leerkrachten te praten over de vorderingen van uw kind?      1      2      3      4      5      6      7

Hoe belangrijk denkt u dat het voor uw kind is

10. dat u regelmatig met uw kind praat over andere zaken dan school?      1      2      3      4      5      6      7

11. dat u aanwezig bent bij activiteiten van uw kind na schooltijd (zoals bij het sporten, bij de scouting of bij muziek uitvoeringen)?      1      2      3      4      5      6      7

12. dat u activiteiten onderneemt na schooltijd omdat ze leuk zijn (bijvoorbeeld een spelletje doen, of met een hobby bezig zijn)?      1      2      3      4      5      6      7

13. Wanneer uw kind een probleem heeft met vrienden, school of broers/zussen, hoe waarschijnlijk is het dan dat u hiervoor gaat zitten en er met uw kind over praat?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Totaal niet waarschijnlijk      | <input type="checkbox"/> Waarschijnlijk          |
| <input type="checkbox"/> Een klein beetje waarschijnlijk | <input type="checkbox"/> Erg waarschijnlijk      |
| <input type="checkbox"/> Een beetje waarschijnlijk       | <input type="checkbox"/> Heel erg waarschijnlijk |
| <input type="checkbox"/> Tamelijk waarschijnlijk         |  |

**“Quality of Parent-Child Relationship” subschaal:**

14. Hoeveel uur heeft u de AFGELOPEN 2 SCHOOLDAGEN pratend, spelend of bezig met andere activiteiten met uw kind doorgebracht (bijv. samen lezen)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Helemaal geen        | <input type="checkbox"/> 1½ tot 2 uur  |
| <input type="checkbox"/> Minder dan een ½ uur | <input type="checkbox"/> 2 tot 2½ uur  |
| <input type="checkbox"/> ½ uur tot 1 uur      | <input type="checkbox"/> 2½ tot 3 uur  |
| <input type="checkbox"/> 1 tot 1½ uur         | <input type="checkbox"/> 3 uur of meer |

Hoe vaak heeft u in de AFGELOPEN 2 DAGEN één van de volgende dingen gedaan?

1 = nooit	2 = één keer	3 = twee keer	4 = drie keer	5 = vier of vijf keer
6 = zes of zeven keer	7 = meer dan zeven keer			

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15. Samen met uw kind gegeten?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Uw kind geknuffeld of gekust?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Een niet-schoolse activiteit met uw kind ondernomen (spelen, met een hobby bezig zijn)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Met uw kind over zijn/haar activiteiten gepraat?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Een plezierig gesprek met uw kind gevoerd (maakt niet uit waarover)?                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Samen met uw kind gelezen?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**“Frequency of Family Activities” subschaal:**

Hoe vaak heeft u in de AFGELOPEN MAAND één van de volgende dingen gedaan?

1 = nooit	2 = één keer	3 = twee keer	4 = drie keer	5 = vier of vijf keer
6 = zes of zeven keer	7 = meer dan zeven keer			

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21. Samen met het hele gezin gegeten?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Samen aan taakjes/karweitjes gewerkt?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Samen een film of televisieprogramma gekeken?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Samen een verhaal of boek gelezen of besproken?   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Samen ergens heen gaan omdat het leuk is (bijvoorbeeld vrienden bezoeken, sport-evenementen, scouting- of andere club-bijeenkomsten of andere activiteiten) |   |   |   |   |   |   |   |

buiten de deur)?	1	2	3	4	5	6	7
26. Samen thuis activiteiten of karweitjes gedaan (zoals een hobby, iets bakken, muziek maken, spelletjes doen, spelen, etc.)?	1	2	3	4	5	6	7

### **Bijlage 3**

*Vragen over de ouderlijke betrokkenheid aan de manager van de stichting die de educatieve ondersteuning biedt.*

**1. In welke mate is de moeder betrokken bij het onderwijs van haar kind?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

**2. In welke mate is de vader betrokken bij het onderwijs van zijn kind?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

**3. In welke mate is de moeder algemeen betrokken bij haar kind?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

**4. In welke mate is de vader algemeen betrokken bij zijn kind?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

**5. In welke mate wordt het kind thuis educatief ondersteund?**

Helemaal niet      Grotendeels niet      Een beetje      Grotendeels wel      Helemaal wel

## Bijlage 4

INVOLVE leerkracht (Webster-Stratton, 2004)

### “Parent involvement in education” subschaal:

<b>1 = nooit</b>	<b>2 = één of twee keer</b>	<b>3 = elke maand</b>	<b>4 = elke week</b>
<b>5 = meer dan eens per week</b>	<b>6 = altijd</b>		

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Heeft de ouder van dit kind u in de afgelopen drie maanden benaderd?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 2. Is de ouder bij u langs gekomen om iets met u te bespreken in de afgelopen drie maanden?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 3. Heeft de ouder van dit kind de school bezocht voor een speciale gelegenheid in de afgelopen drie maanden (bijv. voor een viering of inloopochtend)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 4. Hoe vaak heeft deze ouder in de afgelopen drie maanden vragen gesteld of suggesties gemaakt over zijn/haar kind?                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 5. Als er een ouderavond is of als er rapportgesprekken zijn, geeft de ouder van dit kind zich daarvoor op of gaat hij/ zij in op de uitnodiging?      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Hoeveel schoolbijeenkomsten heeft de ouder van dit kind in de afgelopen zes maanden bezocht?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

7. In welke mate is deze ouder geïnteresseerd in contact met u?

- 1) Totaal niet geïnteresseerd
- 2) Een klein beetje geïnteresseerd
- 3) Een beetje geïnteresseerd
- 4) Geïnteresseerd
- 5) Zeer geïnteresseerd

### “Parent involvement with school/teacher” subschaal:

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. Hoeveel schoolbijeenkomsten heeft de ouder van dit kind in de afgelopen zes maanden bezocht? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
9. In welke mate is deze ouder geïnteresseerd in contact met u?

- 1) Totaal niet geïnteresseerd
- 2) Een klein beetje geïnteresseerd
- 3) Een beetje geïnteresseerd
- 4) Geïnteresseerd

5) Zeer geïnteresseerd

10. In welke mate heeft u het idee dat u met deze ouder kunt praten en door hem/haar gehoord wordt?

- 1) Totaal niet
- 2) Een klein beetje
- 3) Een beetje
- 4) Goed
- 5) Zeer goed

11. Voor zover u weet, in hoeverre stimuleert deze ouder zijn/ haar kind een positieve houding in te nemen ten opzichte van onderwijs en educatie (bijv. neemt het kind mee naar de bibliotheek, speelt spelletjes om het kind iets nieuws te leren, leest het kind voor)?

- 1) Dat weet ik niet of totaal niet
- 2) Een klein beetje
- 3) Een beetje
- 4) Veel
- 5) Heel veel

12. Hoe betrokken is deze ouder bij het onderwijs aan zijn/haar kind en de klas?

- 1) Totaal niet betrokken
- 2) Een klein beetje betrokken
- 3) Een beetje betrokken
- 4) Betrokken
- 5) Erg betrokken

13. Hoe belangrijk is onderwijs in dit gezin?

- 1) Dat weet ik niet of totaal niet belangrijk
- 2) Een klein beetje belangrijk
- 3) Een beetje belangrijk
- 4) Belangrijk
- 5) Heel belangrijk

14. Denkt u dat de interesse van deze ouder in het onderwijs aan zijn/ haar kind groter is dan blijkt uit de betrokkenheid bij schoolse activiteiten (bijv. als gevolg van een fulltime baan, studie of meerdere kinderen thuis hebben)?

- 1) Totaal niet meer geïnteresseerd
- 2) Een klein beetje meer
- 3) Een beetje meer
- 4) Meer geïnteresseerd
- 5) Veel meer geïnteresseerd



## Bijlage 5

*Regressiemodellen om de vooruitgang in reken- en taalprestaties te voorspellen.*

Tabel 3

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Opleidingsniveau van de Ouders op de Vooruitgang in Rekenprestaties (N = 44)*

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Constante	0.19	0.13		0.53	0.64		0.69	0.68	
Duur van de ondersteuning	0.04	0.13	.05	0.12	0.16	.14	0.77	0.98	.91
Opleidingsniveau (ref: BO)									
VO				-0.06	0.69	-.03	-0.26	0.98	-.13
MBO				-0.40	0.69	-.21	-0.66	0.74	-.34
HBO				-0.40	0.70	-.19	-0.38	0.73	-.19
WO				-0.65	0.74	-.29	-0.91	0.74	-.41
Duur ondersteuning * VO							-0.74	0.81	-.34
Duur ondersteuning * MBO							-0.92	1.05	-.64
Duur ondersteuning * HBO							0.05	1.00	.02
Duur ondersteuning * WO							-0.55	1.03	-.36

*Noot.*  $R^2 = .00$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .05$  voor Stap 2,  $\Delta R^2 = .11$  voor Stap 3. \*  $p < 0.05$

Tabel 4

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en Opleidingsniveau van de Ouders op de Vooruitgang in Taalprestaties (N = 45)*

	Stap 1			Stap 2			Stap 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Constante	0.42	0.13		1.02	0.59		1.00	0.64	
Duur van de ondersteuning	0.21	0.13	.24	0.09	0.15	.11	0.00	0.93	.00
Opleidingsniveau (ref: BO)									
VO				-0.57	0.64	-.29	-0.52	0.70	-.27
MBO				-0.76	0.63	-.40	-0.72	0.69	-.38
HBO				-1.00	0.64	-.49	-0.86	0.70	-.42
WO				-0.12	0.68	-.05	0.25	0.77	.11
Duur ondersteuning * VO							0.16	0.99	.07
Duur ondersteuning * MBO							0.12	0.95	.09
Duur ondersteuning * HBO							0.55	1.01	.21
Duur ondersteuning * WO							-0.25	0.97	-.17

*Noot.*  $R^2 = .00$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .01$  voor Stap 2,  $\Delta R^2 = .00$  voor Stap 3. \*  $p < 0.05$

Tabel 5

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en de Gesproken Taal Thuis op de Vooruitgang in Rekenprestaties (N = 45)*

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Constante	0.24	0.13		0.35	0.22		0.34	0.23	
Duur van de ondersteuning	-0.05	0.13	-0.06	-0.07	0.13	-.08	-0.02	0.21	-.03
Gesproken taal (ref: Ned.)									
Beide talen				-0.25	0.38	-.12	-0.30	0.43	-.14
Andere taal				-0.13	0.29	-.08	-0.12	0.30	-.07
Duur ondersteuning * Beide							-0.20	0.52	-.07
Duur ondersteuning * Andere							-0.06	0.28	-.05

*Noot.*  $R^2 = .00$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .01$  voor Stap 2,  $\Delta R^2 = .00$  voor Stap 3. \*  $p < 0.05$

Tabel 6

*De Effecten van Educatieve Ondersteuning en de Gesproken Taal Thuis op de Vooruitgang in Taalprestaties (N = 46)*

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Constante	0.45	0.12		0.37	0.22		0.38	0.23	
Duur van de ondersteuning	0.16	0.12	.19	0.17	0.13	.20	0.12	0.21	.14
Gesproken taal (ref: Ned.)									
Beide talen				0.03	0.36	.01	0.08	0.41	.04
Andere taal				0.16	0.29	.10	0.15	0.29	.09
Duur ondersteuning * Beide							0.21	0.52	.08
Duur ondersteuning * Andere							0.07	0.28	.06

*Noot.*  $R^2 = .04$  voor Stap 1,  $\Delta R^2 = .01$  voor Stap 2,  $\Delta R^2 = .00$  voor Stap 3. \*  $p < 0.05$