

## **Opgroeien in een achterstandssituatie: kunnen rekenen op je ouders en tutor**

Een mixed-method studie naar de invloed van ‘High Dosage Tutoring’  
op de ouderbetrokkenheid in Pendrecht

Antoinet Elena Kielman



**Universiteit Utrecht**



**UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM**

*Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken*

*Universiteit Utrecht*

### Universiteit Utrecht

Departement: Pedagogische Wetenschappen

Master: Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Cursusjaar: 2015-2016

Cursus: MOV 07 – Thesis 201500307

Thesisbegeleider UU: dr. Monique van Londen-Barentsen

Tweede lezer UU: dr. Eva van de Weijer-Bergsma

### Universiteit van Amsterdam

Projectleider evaluatieonderzoek Kinderfaculteit: dr. Bowen Paulle

Datum: 18 juli 2016

### Abstract

Parental involvement is important for children's development, especially in disadvantaged situations, and can mediate negative consequences of growing up in poverty. Via a *randomized controlled trial* 60 students in grade 6 and 7 of three primary schools in the deprived neighborhood Pendrecht were selected to participate in the intervention-programme 'High Dosage Tutoring' (HDT). For four hours every week they received a year of personalized math-instruction in groups of two by a tutor who weekly communicated with their parents. In this mixed-method cross-sectional study, surveys with parents ( $n=84$ ), home-interviews with parents of tutor-children ( $n=7$ ), a focus-group with tutors ( $n=7$ ) and their contact-registration (203 text fragments) were conducted to research influences of HDT on parental involvement in the school and home environment. No quantitative differences in parental involvement were found between tutor and non-tutor parents. However, the qualitative data suggest that HDT has positive effects on parental involvement at home. Tutor-parents seem to become more concerned with the socio-emotional well-being, work ethic and learning-level of their child and become more confident about their child's math-skills. The mechanisms behind this are explored qualitatively. First, tutor-parents report that their children display increases in math-skills and have more fun, motivation and '*self-efficacy*' in doing math. Second, positive, reciprocal and personal contact between tutor and parents appears to increase monitoring and informal social control. The third and most essential mechanism are strong relationships between tutors and parents, and tutors and students. A more intensified two-generational-approach could possibly demonstrate improvement in parental involvement by conducting longitudinal research.

*Keywords:* Parental Involvement, High Dosage Tutoring, Two-generational-approach, Educational Interventions, Disadvantaged Neighborhoods

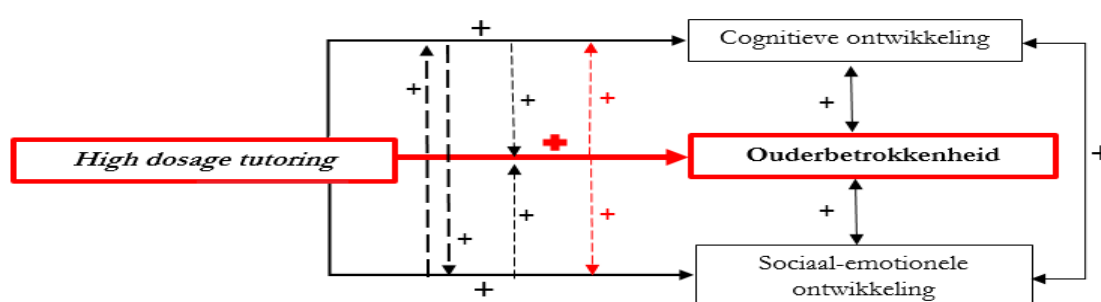
### Samenvatting

Ouderbetrokkenheid is van belang voor de ontwikkeling van kinderen, vooral voor kinderen in achterstandssituaties, en kan de negatieve consequenties van armoede mediëren. Via een *randomized controlled trial* zijn in de achterstandsbuurt Pendrecht 60 kinderen uit groep 6 en 7 van drie basisscholen voor het interventieprogramma 'High Dosage Tutoring' (HDT) geselecteerd. Zij ontvingen een jaar lang vier uur per week in tweetallen maatwerkgerichte rekenbegeleiding van een tutor die wekelijks met hun ouders communiceerde. In deze mixed-method cross-sectionele studie is via enquêtes met ouders ( $n=84$ ), thuisinterviews met ouders van tutor-kinderen ( $n=7$ ), een focusgroep met tutoren ( $n=7$ ) en hun contactregistratie (203 notities) onderzocht wat de invloed is van HDT op ouderbetrokkenheid in de school-context en de thuis-context. Er zijn geen kwantitatieve verschillen in ouderbetrokkenheid gevonden tussen tutor en niet-tutor ouders. Echter, de kwalitatieve data suggereert dat HDT een positieve invloed heeft op ouderbetrokkenheid thuis. Tutor-ouders lijken meer betrokken te raken bij het sociaal-emotioneel welbevinden, de werkhouding en het leerniveau van hun kind en meer vertrouwen te verkrijgen in de rekencompetenties. De achterliggende mechanismen zijn kwalitatief onderzocht. Ten eerste constateren tutor-ouders dat rekencompetenties toenemen en hun kind meer plezier, motivatie en '*self-efficacy*' heeft wat betreft rekenen. Ten tweede lijkt het positieve, wederzijdse en persoonlijke contact tussen tutoren en ouders de monitoring en informele sociale controle te bevorderen. Het derde en meest essentiële mechanisme zijn sterke relaties tussen tutoren en leerlingen en tutoren en ouders. Een meer intensieve inzet op een twee-generatie-benadering kan in de toekomst via longitudinaal onderzoek de verbetering in ouderbetrokkenheid mogelijk aantonen.

*Trefwoorden:* Ouderbetrokkenheid, High Dosage Tutoring, Twee-generatie-benadering, Onderwijsinterventies, Achterstandssituaties

Ouderbetrokkenheid heeft een groot en langdurig effect op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en de toekomst van kinderen (Desforger & Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001). Het bevorderen van de ouderbetrokkenheid blijkt extra relevant voor kinderen die opgroeien in gezinnen met een lage sociaaleconomische status, omdat zij een minder positieve sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling doormaken en mede hierdoor minder toekomstkansen hebben (Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Paulle 2013; Putnam, 2016; Sirin, 2005). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009) zet om die reden in op het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Het recent verschenen rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2016) en het Onderwijsrapport van het Centraal Planbureau (CPB, 2016) bevestigen de noodzaak om middels onderwijsinterventies extra in te zetten op achterstandsleerlingen omdat de kansongelijkheid binnen het onderwijs toeneemt.

In de wijk Pendrecht in Rotterdam-Zuid groeien veel kinderen op in achterstandssituaties. In Pendrecht wordt vanaf schooljaar 2015-2016 op drie basisscholen een nieuwe interventiestrategie van ‘High Dosage Tutoring’ geïmplementeerd. Kinderen uit groep 6 en 7 ontvangen bijna een jaar lang vier dagen per week onder schooltijd extra begeleiding bij rekenwerk van een persoonlijke tutor in een één-op-twee-setting. De interventiestrategie is al in meerdere Amerikaanse achterstandsbuurten effectief gebleken en wordt nu voor het eerst in de Nederlandse context toegepast (Ander, Guryan, & Ludwig, 2016; Cook, 2015; Cook et al., 2014). Onder de term ‘Matchingsprogramma’ wordt deze interventiestrategie genoemd in recent onderzoek naar ‘Kansrijk Onderwijsbeleid’ van het CPB (2016) als een veel opleverende interventiestrategie binnen het primair onderwijs wat betreft leerwinst. HDT is naast deze cognitieve stimulering, gericht op het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast streeft HDT naar een ‘twee-generatie-benadering’, dat wil zeggen een interventie gericht op zowel kinderen als hun ouders, door ouders bij de interventie te betrekken (Shonkoff & Fisher, 2013). De verwachting is dat door HDT de cognitieve-en sociaal-emotionele ontwikkeling en de ouderbetrokkenheid toe zal nemen (zie Figuur 1, Paulle, Heurter, Karssen, & Ten Ham, 2016). Deze studie richt zich op de vraag: *‘Wat is de invloed van “High Dosage Tutoring” op de ouderbetrokkenheid in Pendrecht?’*.



Figuur 1. Conceptueel model van de effecten van ‘High Dosage Tutoring’

## **De buurt Pendrecht**

Pendrecht is een wijk met ongeveer 11.000 inwoners gelegen in het Zuiden van Rotterdam, in het stadsdeel Charlois. Pendrecht heeft een lage sociale status in vergelijking met andere wijken in Nederland. Zo blijkt ook uit de statusscores van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2014) waar Pendrecht plaats 3422 van de 3541 wijken in Nederland inneemt en valt binnen de laagste categorie. Pendrecht is voornamelijk gegroeid vanaf de jaren vijftig, nadat er na de Tweede Wereldoorlog gebrek was aan woonruimte in Rotterdam. Er werden woningen gebouwd die snel uit de grond gestampt moesten worden en bedoeld waren voor arbeiders. Veel leegstaande woningen kwamen daardoor in aanmerking voor huursubsidie en trokken voornamelijk mensen met een lage sociaaleconomische status (SES) aan die op andere plekken geen betaalbare woonruimte konden vinden. Hierdoor vond er verpaupering en verschraling plaats van de wijk. Pendrecht kreeg een slecht imago en kwam regelmatig negatief in de media. Hierdoor startten er vanuit gemeente Rotterdam verschillende campagnes zoals 'Pendrecht is goed bezig!' en vonden er herstructureringen plaats in de wijk. Hierdoor zijn weer meer gezinnen met jonge kinderen in de wijk gaan wonen (Gemeente Rotterdam, 2010). Uit een longitudinaal onderzoek van 2008 tot 2012 naar de woonbeleving in Pendrecht blijkt dat de interventies vanuit de gemeente een positief effect hebben gehad. Zowel qua inkomen, veiligheid, sociale index, buurttevredenheid en woningwaarde is er vooruitgang te zien (Spierings & Meeuwisse, 2012).

Hoewel er vooruitgang wordt geboekt, blijft Pendrecht na tal van interventies sociaalgesegeerde en bevinden veel gezinnen zich in een neerwaartse spiraal van armoede (Meyer & Van Klaveren, 2013). Rotterdam heeft in vergelijking met andere grote Nederlandse steden de laagst opgeleide bevolking (Gemeente Rotterdam, 2015). Zo groeit 36.7% van de basisschoolleerlingen op in een gezin met minimaal één laagopgeleide ouder (ROB, 2011). Tevens scoren leerlingen in het primair onderwijs van Rotterdam lager op de Cito-toets dan leerlingen elders in Nederland (Gemeente Rotterdam, 2015). Sinds 2010 zet de Gemeente Rotterdam in op het stimuleren van de ouderbetrokkenheid in het onderwijs binnen het programma Rotterdams Onderwijsbeleid 'Beter Presteren 2011-2014' (2011) om de onderwijsprestaties van leerlingen te verhogen. Echter, uit studies blijkt dat er op papier vaak een educatief partnerschap tussen ouders en scholen bestaat, maar dit in de praktijk niet is terug te zien (Kans, Lubberman, & Van der Vegt, 2009; Smit, Driessen, & Doesborgh, 2002). Nieuwe en succesvolle interventies die zowel gericht zijn op het bevorderen van de ontwikkeling van kinderen in Rotterdam, als het bevorderen van ouderbetrokkenheid zijn dus noodzakelijk.

### **De Kinderfaculteit**

Om de kinderen in Pendrecht te ondersteunen is vanuit bewonersorganisatie Vitaal Pendrecht de Kinderfaculteit opgericht. Zij draagt, naast de gemeente, bij aan een verbetering van de veiligheid en sociale cohesie in de wijk. Deze organisatie is gevestigd in het hart van de wijk op Plein 1953. Er zijn vier basisscholen in Pendrecht, waarvan één speciaal-onderwijs school, die deelnemen aan het programma van de Kinderfaculteit. Het doel is om via het aanbieden van buitenschoolse activiteiten op het gebied van sport, educatie en cultuur, uitgevoerd door ingehuurde professionals en vrijwilligers, de ontwikkeling van kinderen op verschillende vlakken te bevorderen en hun leefwereld te verrijken. Daarmee kan de Kinderfaculteit gezien worden als een ‘Pedagogische Civil Society’ (PCS): de instituties van gezinnen, scholen en de buurt werken als opvoedingspartners samen om een gunstig pedagogisch klimaat voor de kinderen te creëren (De Winter, 2008; Hilhorst, Zonneveld, & De Winter, 2013). De Rotterdamse filantropische organisatie ‘Stichting de Verre Bergen’ financiert de Kinderfaculteit sinds 2014. Vanuit de afdeling sociologie van de Universiteit van Amsterdam (UvA) voert dr. Bowen Paulle evaluatieonderzoek uit naar de effecten van de Kinderfaculteit op de cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en de sociale cohesie in de buurt Pendrecht.

### **De Rekenfaculteit: ‘High Dosage Tutoring’**

De meest duurzame en grootste effecten op het gebied van cognitieve ontwikkeling zijn te verwachten van activiteiten die zich direct richten op cognitieve ontwikkeling van kinderen. Volgend op het advies van de UvA is in het schooljaar 2015-2016 vanuit de Kinderfaculteit de interventiestrategie van ‘High Dosage Tutoring’ (HDT), onder de naam ‘de Rekenfaculteit’ ingevoerd. Deze methode is vanuit de ‘Match School’ in Boston (USA) ontwikkeld en is effectief gebleken bij het verbeteren van onderwijsprestaties en succesvol afronden van de middelbare school (Ander, Guryan, & Ludwig, 2016; Cook, 2015; Fryer, 2011). Het Amerikaanse ‘SAGA Innovations’ is op dit moment verantwoordelijk voor het verspreiden van dit tutor-programma. HDT is op drie basisscholen, waarvan één met twee locaties, in Pendrecht geïntegreerd tijdens de normale schooldag. De door een randomized controlled trial (RCT) geselecteerde leerlingen ontvangen vier dagen per week één uur lang rekenbegeleiding van hun vaste tutor in een één-op-twee setting. HDT richt zich op drie doelen. Allereerst het bevorderen van de cognitieve ontwikkeling. Ten tweede het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Als laatste het bevorderen van de ouderbetrokkenheid.

De manier van instructie binnen de tutor-interventie is gebaseerd op wat de psycholoog Vygotsky aanduidt als ‘*collaborative (or guided) learning*’. Hierbij is de bedoeling dat een

instructeur, ook wel een ‘tutor’ genoemd, de cognitieve capaciteiten van de leerlingen uitbreidt doordat hij of zij over betere cognitieve vaardigheden beschikt (SAGA Innovations, 2015). Daarnaast benadrukt deze methode het belang van sociale interactie tussen tutor en leerling. *Collaborative learning* kan alleen effectief zijn als de tutor de leerling individuele aandacht schenkt en op de hoogte is van zijn of haar leerniveau en emoties. Op die manier kan de tutor het kind aanmoedigen om telkens een hoger leerniveau te bereiken en uiteindelijk zelfstandig de taken uit te voeren (Wood, Bruner, & Ross, 1976, 1978; Wood & Wood, 1996). De assistentie die tutores bieden aan de leerlingen om de leerdoelen te bereiken wordt ook wel ‘*scaffolding*’ genoemd. De effectiviteit van deze manier van instructie is door meerdere studies aangetoond (Landry, Miller-Loncar, Smith & Swank, 2002; Simons & Klein, 2007). Daarnaast benadert HDT rekenen vooral als een leuke bezigheid, ook wel de ‘*joy factor*’, en vindt er veel vertaling plaats van rekenen naar de alledaagse praktijk. Hierdoor kunnen kinderen eerder het belang van rekenen inzien (SAGA Innovations, 2015). Binnen HDT staat tevens de sociale band tussen tutor en leerling centraal. Volgens de trainingsdocumenten (SAGA Innovations, 2015) kunnen tutores deze band opbouwen zowel in als buiten de tutor-lessen. Het is van belang dat er een balans is tussen het tonen van empathie en consequent zijn in de regels en verwachtingen binnen de tutor-lessen. Hierdoor zien de leerlingen in dat je in hun belang handelt. Tevens worden tutores aangemoedigd om de kinderen positieve feedback te geven over hun prestaties. In de methode van HDT staat daarnaast de focus op ouderbetrokkenheid in de thuissituatie centraal. Binnen de tutoring wordt de ouderbetrokkenheid gestimuleerd door het wekelijkse (telefonische) contact met ouders. Vanuit ‘Match Education’ is het boek ‘Phoning Parents’ speciaal geschreven voor onderwijsprofessionals over hoe effectief te communiceren met ouders (Goldstein, 2013). Door het wekelijkse contact worden ouders in de eerste plaats op de hoogte gesteld van de houding en vooruitgang van hun kinderen tijdens de tutor-lessen. Tevens is er in deze gesprekken ruimte voor advies over de ondersteuning van het kind in de thuissituatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het contact met de ouders is gericht op positiviteit en bekrachtiging van het goede gedrag van het kind. De band die wordt opgebouwd moet er uiteindelijk voor zorgen dat ouders mee betrokken raken bij de onderwijsprocessen van hun kind. Uiteindelijk zal dit moeten leiden tot een sterke driehoeksrelatie tussen tutor, ouder en kind.

### **Ouderbetrokkenheid**

Ouderbetrokkenheid hangt positief samen met de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Borkowski, Ramey, & Bristol-Power, 2001; Desforger & Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004; Feuerstein, 2000;

Griffith, 1996; Pena, 2000). Zo concludeerden Desforjes en Abouchaar (2003) binnen hun literatuuronderzoek dat het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd groter is dan het effect dat wordt veroorzaakt door het verschil in de kwaliteit van scholen. Dit geldt voor alle leeftijdsgroepen, maar het effect is sterker op jongere leeftijd. Ouders nemen dus een uitermate belangrijke rol in binnen de levens van kinderen. In het sociaalecologisch model van Bronfenbrenner (1977) staan ouders het dichtstbij het kind, ze vormen het microniveau om het kind. Ouders hebben daarmee de belangrijkste rol in de ontwikkeling van het kind, voornamelijk in het directe dagelijks contact en de opvoeding. In de basisschoolleeftijd is er tevens een grote rol weggelegd voor school en haar personeel (mesoniveau), omdat een kind dan het meeste van de tijd doorbrengt op school. Hierdoor kan de school de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling goed monitoren en bevorderen en is daarmee de ideale locatie voor interventieprogramma's (Dishion, 2011). Het is dus van belang dat zowel de school als ouders verantwoordelijkheid nemen voor de opvoeding en ontwikkeling van de kinderen. Daarbij is een goede samenwerking tussen beide partijen, een 'educatief partnerschap', noodzakelijk (Booijink, 2007).

### **Dimensies van ouderbetrokkenheid**

De percepties en definities over wat ouderbetrokkenheid is of zou moeten inhouden verschillen. Het is daarom van belang voor de helderheid van dit onderzoek om aan te geven welke dimensies van ouderbetrokkenheid in het kader van deze studie worden gehanteerd. Binnen deze studie omvat het begrip ouderbetrokkenheid zowel de handelingen van ouders thuis als op school die de ontwikkeling van het kind stimuleren. Daarbij is er in deze studie een onderscheid gemaakt tussen 'Ouderbetrokkenheid in de school-context' en 'Ouderbetrokkenheid in de thuis-context'. Deze bestaan beide uit drie te onderscheiden dimensies, gebaseerd op de wetenschappelijke literatuur en voornamelijk op het proefschrift van Lusse (2013). Epstein (1995) beschrijft vier hoofdvormen van ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van de docent. Ten eerste noemt hij 'Opvoeden'. Hierbij gaat het om de basisverplichting die ouders hebben in het opvoeden en creëren van een omgeving die de ontwikkeling van het kind stimuleert. Ten tweede noemt hij 'Communiceren'. Hierbij worden effectieve vormen van school-naar-thuis- en thuis-naar-school-communicatie ontworpen. Een derde vorm is 'Vrijwilligerswerk', waarbij ouders worden ingeschakeld om te helpen op school. Deze vorm wordt ook wel ouderparticipatie genoemd en omvat dan ook de deelname van ouders aan ouder-leerkracht conferenties, het bezoeken en het doen van vrijwilligerswerk in de klas en het meedoen aan sociale evenementen op de school (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). De vierde vorm is 'Thuis leren': het

geven van informatie en ideeën aan families over hoe ze hun kind kunnen helpen met huiswerk.

Echter, als men verder in de literatuur kijkt blijken er meer vormen van ouderbetrokkenheid te bestaan die vaak minder door de school worden benadrukt. Lusse (2013) gebruikt in haar proefschrift het onderscheid van de dimensies ‘onderwijsondersteunend gedrag’, ‘oudercontact’ en ‘ouderparticipatie’. Onderwijsondersteunend gedrag zijn alle activiteiten en communicaties waarmee ouders bijdragen aan een onderwijsstimulerende omgeving. Bij ouderparticipatie is er een actieve deelname van ouders aan activiteiten binnen de school. Oudercontact is de communicatie die ouders en school hebben. Grolnick en Slowiaczek (1994) beschrijven een soortgelijke indeling van ouderbetrokkenheid in vier categorieën: ‘ouderlijk gedrag’ (meedoen aan schoolactiviteiten), ‘persoonlijke betrokkenheid’, ‘het emotionele milieu waarin het kind opgroeit’ en ‘cognitieve/intellectuele betrokkenheid’ (het kind blootstellen aan cognitief stimulerende activiteiten). De dimensie ‘onderwijsondersteunend gedrag’ van Lusse (2013) is in deze studie opgesplitst in de verschillende dimensies ‘onderwijsondersteunend gedrag’, ‘sociaal-emotionele betrokkenheid’ en ‘perspectief op de toekomst’ om een beter onderscheid te kunnen maken tussen verschillende vormen van sociaal-emotionele betrokkenheid die in het proefschrift allen onder dezelfde noemer van ‘onderwijsondersteunend gedrag’ vallen. ‘Perspectief op de toekomst van het kind’ wordt in de wetenschappelijke literatuur ook gezien als vorm van ouderbetrokkenheid in termen van de bevordering van ‘*self-efficacy*’ (Bandura 1977, 1993, 2003) en ‘academische socialisatie’ (Hill & Tyson, 2009). Ook binnen de typologie van Grolnick en Slowiaszek (1994) worden verschillende activiteiten wat betreft sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid onderscheiden. Daarnaast is Lusse’s dimensie van ‘oudercontact’ in deze studie onderverdeeld in ‘informatie’ en ‘relatie ouder-school’. Uit het proefschrift van Lusse (2013) blijkt dat de activiteiten van ouders wat betreft ouderbetrokkenheid kunnen worden ingedeeld in de context waar deze zich afspelen, namelijk ‘ouderbetrokkenheid thuis’ en ‘ouderbetrokkenheid op school’. In deze studie is dit onderscheid naar context gebruikt als hoofdindeling omdat HDT voornamelijk de vertaalslag van school (de tutoring) naar de thuissituatie wil maken. Ouders worden dus hoogstwaarschijnlijk geactiveerd tot activiteiten van ouderbetrokkenheid in de thuis-context en niet in de school-context. In Tabel 1 zijn de gehanteerde dimensies met verwijzing naar de literatuur weergegeven. De vragen en categorieën van de enquête voor deze studie zijn tevens gebaseerd op de factoren uit het proefschrift van Lusse, zie Tabel 1 en Bijlage 1.



Tabel 1

*Overkoepelende dimensies van ouderbetrokkenheid op school en thuis uit de literatuur*

Context	Dimensies ouderbetrokkenheid	Typologie Lusse (2013)	Typologie Epstein (1995)	Typologie Grolnick en Slowiaczek (1994)	Overige typologieën
<i>School</i>					
	Ouderparticipatie	Ouderparticipatie	Het maken van beslissingen, Vrijwilligerswerk	Ouderlijk gedrag	
	Informatie	Oudercontact	Thuis leren, Communiceren	Ouderlijk gedrag	
	Relatie ouder-school	Oudercontact	Communiceren	Ouderlijk gedrag	
<i>Thuis</i>					
	Onderwijsondersteunend gedrag	Onderwijsondersteunend gedrag	Opvoeding, Thuis leren	Cognitieve betrokkenheid	
	Sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid	Onderwijsondersteunend gedrag	Opvoeding, Thuis leren	Emotionele milieu/Persoonlijke betrokkenheid	
	Perspectief op de toekomst van het kind	Onderwijsondersteunend gedrag		Emotionele milieu/Persoonlijke betrokkenheid	<i>Self-efficacy</i> (Bandura, 1977, 1993, 2001), Academische socialisatie (Hill & Tyson, 2009).

### Mechanismen die ouderbetrokkenheid vergroten

Uit het onderzoek van Kraft en Dougherty (2012) blijkt dat frequent telefonisch contact met ouders de betrokkenheid van leerlingen op school verhoogt. De mechanismen die daarbij een rol leken te spelen zijn een verhoogde mate van ouderbetrokkenheid, een sterke relatie tussen leerlingen en tutor en een verhoogde motivatie van de leerlingen. Het kind moet als het ware het gevoel krijgen dat de ouders en de tutor een team om het kind vormen (Candal, 2015). De doelstelling en verwachting is dus niet om ouders meer actief betrokken te maken bij de school als instituut, maar op verschillende aspecten in de thuissituatie. Uit onderzoek blijkt ook dat ouderbetrokkenheid bij de school, zoals de school deze probeert te bevorderen, niet effectief is. Het bevorderen van bijvoorbeeld ouderparticipatie blijkt ineffectief om ouders van een lage SES en/of met een taalachterstand te betrekken, terwijl juist scholen met deze populaties daarop inzetten. Tevens blijken deze vormen van ouderbetrokkenheid uit de literatuur het minst effectief te zijn voor de ontwikkeling van kinderen (Smit et al., 2002). Belangrijker lijkt om de ouderbetrokkenheid thuis te stimuleren. Voor een groot deel hangt het academisch presteren van

kinderen af van de verwachtingen van hun ouders en van zichzelf (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Luszczynska & Schwarzer, 2005). Desforges en Abouchaar (2003) concluderen in hun literatuuronderzoek dat vooral ‘*at home parenting*’ en niet ouderbetrokkenheid in de school-context zorgt voor toename van academische prestaties. Hiermee doelt men vooral op de ‘academische socialisatie’ van ouders. ‘Academische socialisatie’ omvat het communiceren van hoge maar realistische verwachtingen, het spreken over het nut en de waarde van onderwijs, het leggen van verbanden tussen schoolwerk en actualiteiten, het stimuleren van ambitie, het bespreken van leerstrategieën en het maken van toekomstplannen (Hill & Tyson, 2009). Uit de meta-analyse van Fan & Chen (2001) en Hill & Tyson (2009) bleek ‘academische socialisatie’ tevens de meest effectieve vorm van ouderbetrokkenheid in relatie tot schoolsucces. Vooral het communiceren van verwachtingen van ouders naar kinderen is belangrijk om de kinderen te stimuleren en zelfvertrouwen te geven en de sociaal-emotionele band tussen ouders en kinderen te verbeteren (Strom & Boster, 2007). Het gaat daarnaast ook om de verwachtingen van en academische socialisatie door ouders. Uit verschillende studies blijkt het belang van positieve verwachtingen van ouders over het academisch presteren en kunnen van hun kinderen en het hierover communiceren naar de kinderen (Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2007). Het gaat om een bepaalde ‘mind-set’ waarbij men vertrouwen heeft in de toekomst van het kind. Bandura (1977, 1993, 2001) schreef hier ook al over met de term ‘*self-efficacy*’. Dit vertrouwen kan niet door het individu alleen worden bereikt, maar alleen door ‘modeling’ en het sociaal observationeel leren van volwassenen. Een hoge *self-efficacy* is positief van invloed op hoe we doelen, taken en uitdagingen aangaan en heeft daarmee ook een positieve invloed op het academisch presteren van kinderen. Dit is ook bewezen aan de hand van studies die laten zien dat het geloof van ouders en kinderen in een vrije, in plaats van een gefixeerde vorm van intelligentie, de academische prestaties van kinderen positief beïnvloeden (Anderman, Austin, & Johnson, 2001; Martin, Sokol, & Elfers, 2008). Door een mind-set van ouders en kinderen dat zij beter kunnen presteren door goed hun best te doen en intelligentie niet statisch is, ook wel een ‘*growth mindset*’, kunnen de academische prestaties daadwerkelijk verbeteren (Dweck, 1999, 2006). Het is vooral belangrijk dat ouders geloof hebben in een hoopvolle toekomst van hun kinderen en dit op hen overbrengen.

Deze vormen van ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ lijken tevens binnen HDT een centrale rol in te nemen. Uit de trainingsdocumenten van SAGA (2015) blijkt dat de tutoren de cognitieve vooruitgang van de kinderen goed moeten monitoren, zij een sociaal-emotionele band op moeten bouwen met de kinderen en het zelfvertrouwen van de kinderen moeten bevorderen. Deze aspecten zouden in het contact met ouders ook centraal kunnen staan en zijn daarbij niet gericht

op het bevorderen van ouderbetrokkenheid in de school-context, maar in de thuis-context. Deze studie richt zich op de vraag of en welke vormen van ouderbetrokkenheid door HDT worden bevorderd en het exploreren van de achterliggende mechanismen waardoor dit mogelijk is.

### **De negatieve consequenties van opgroeien in een achterstandssituatie**

Het opgroeien in een achterstandssituatie heeft vele negatieve consequenties voor de ontwikkeling van het kind op korte en lange termijn (o.a. Duncan et al., 1994; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998; McLoyd, 1990, 1998; Sirin 2005; Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997). Het opgroeien met een laag SES is tevens de belangrijkste voorspeller voor de academische prestaties van kinderen (Booijink, 2007). De relatie tussen de SES van het gezin en academische prestaties van kinderen wordt in de literatuur ook wel de ‘*socio-economic achievement gap*’, genoemd door haar graduele karakter (Adler et al., 1994; Willms, 2002, 2003). Ook andere studies toonden aan dat opgroeien met een laag SES in de vroege schooljaren blijvende gevolgen heeft voor het gedrag en handelen van kinderen en dat naar mate de tijd verstrijkt steeds zichtbaardere gevolgen heeft op toekomstkansen (Caro, McDonald, & Willms, 2009). Door het laag presteren wat betreft schoolvaardigheden hebben deze kinderen meer kans op vroegtijdig schoolverlaat (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Battin-Pearson et al., 2000; Rumberger, 2004; Schargel, 2004) en stromen zij door naar minder hoge vervolgstudies en ronden zij deze ook minder vaak af met een diploma (Condrón, 2007; Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Dit betekent op de lange termijn dat zij minder succesvol zijn op de arbeidsmarkt wat logischerwijs effect heeft op een succesvolle en gelukkige toekomst voor henzelf en daaropvolgende generaties (Alexander, Entwisle, & Olson, 2007; Cabrera & La Nasa, 2001; Kerckhoff, Rauden-bush, & Glennie, 2001). Hierdoor ontstaat een cirkel van armoede die generatie op generatie wordt overgedragen. De gevolgen van opgroeien in een achterstandssituatie zijn dus niet alleen groot voor de kinderen zelf, maar ook de daarop volgende generaties en de maatschappij als geheel.

### **Ouderbetrokkenheid en sociaaleconomische status**

Uit verschillende studies blijkt dat een lage sociaaleconomische status vaak samengaat met een lage mate van ouderbetrokkenheid (Crozier, 2000; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Lareau, 1989; Verhoeven & Kochuyt, 1995, Vincent, 2000). In de literatuur bestaan twee perspectieven – het ‘*parental investment*’-model en het ‘*family process (stress)*’-model – over de reden waarom SES het handelen van ouders beïnvloedt.

Het *'family process'*-model focust op hoe SES positief samenhangt met het emotioneel welbevinden en de opvoedingsstrategieën van ouders. Ouders van een lagere SES vertonen bijvoorbeeld minder vaak minder stabiele en gehechte opvoedingsstijlen, zoals een 'autoritatieve' opvoedingsstijl (Baumrind, 1971). Dit komt onder andere doordat leven in armoede, voornamelijk door de voortdurende ervaring van stress, het psychologisch welbevinden van zowel ouders als kinderen negatief beïnvloed (Conger, Rueter, & Conger, 2000; Paille, 2013). Uit onderzoek blijkt dat het geloof van zowel ouders, als kinderen in de onderwijsprestaties en aspiraties van kinderen – ook wel *'(self)-efficacy'* – de negatieve consequenties van armoede op de onderwijsprestaties gedeeltelijk kan mediëren (De Civita, Pagani, Vitaro, & Tremblay, 2004). Laagopgeleide ouders hebben zowel minder *self-efficacy* over zichzelf in het ondersteunen van hun kind, als dat zij geloven in de mogelijkheden van hun kinderen (Davis-Kean, 2005; Hoover-Dempsey, & Sandler, 1997; Lareau, 2011).

Het *'parental-investment'*-model stelt dat een lage SES de mogelijkheid van ouders om te investeren in de bronnen die nodig zijn voor de ontwikkeling van hun kinderen – zoals extra huiswerkbegeleiding en een veilige woonomgeving – beperkt (Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002). Dit model past tevens bij de theorie van socioloog Bourdieu (1984, 1986) over het belang van sociaal, economisch en cultureel kapitaal en intergenerationele kapitaaloverdracht. Kinderen van ouders met een hogere SES hebben door meer kapitaaloverdracht van alle vormen van kapitaal een voorsprong in hun schoolloopbaan en toekomstkansen. Zowel de verwachtingen van de school wat betreft de werkhouding van het kind, als wat betreft de ouderbetrokkenheid van ouders zijn over het algemeen gebaseerd op de waarden en veronderstelde mate van kapitaal van de autochtone middenklasse (Bourdieu & Passeron, 1977; Carvalho, 2001; Freire, 1996; Smit et al., 2007; Weininger & Lareau, 2003) en/of van de elite (Lareau, 1989). Hierdoor wordt vaak gesteld dat ouders met een lagere SES minder ouderbetrokken zijn. Uit het onderzoek van Smit, Sluiter en Driessen (2006) blijkt dat het betrekken van deze 'moeilijk-bereikbare ouders', dat wil zeggen allochtone en laagopgeleide ouders, bemoeilijkt wordt door verschillende (culturele) percepties die door scholen worden gehanteerd en die de waarden en normen van de autochtone middenklasse reflecteren. Het gaat voornamelijk om verschillen in opvattingen over opvoedingsverantwoordelijkheid en onderwijsverantwoordelijkheid (Smit & Driessen, 2002). Volgens de studie van Menheere & Hooghe (2010) wordt het bereiken van deze groep ouders daarnaast bemoeilijkt door hun gebrek aan onderwijsondersteunend gedrag, verschillende opvattingen over opvoedingsstijlen en de taalachterstand van ouders en kinderen. Ook benadrukken zij dat ouders uit een hogere sociaaleconomische klasse beter weten hoe te communiceren met schoolpersoneel om hun doelen te realiseren.

Ook het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2016) bevestigt dat kinderen van lager opgeleide ouders minder kansen krijgen binnen het onderwijs en dat deze kansenongelijkheid niet komt door de mindere capaciteiten of prestaties van leerlingen van een lage SES, maar deels teruggaat op bovenstaande verklaringen. Allereerst hebben ouders van een hogere SES meer mogelijkheden om te investeren in extra huiswerkbegeleiding, hebben zij betere capaciteiten om met het schoolpersoneel te communiceren (in het geval van advies voor de middelbare school hun kind omhoog te praten) en doordat het schoolbeleid en percepties van leraren gebaseerd zijn op gezinnen uit de middenklasse. Ouders van een lager SES lijken zich door bovenstaande minder snel aangemoedigd te voelen om betrokkenheid te tonen bij de school en worden tevens minder vaak als ouderbetrokken beoordeeld door onderwijspersoneel. Dit heeft volgens het rapport ook negatieve consequenties voor de schoolloopbaan van hun kinderen.

### **Het huidige onderzoek: Ouderbetrokkenheid en ‘High Dosage Tutoring’**

Voor het eerst wordt deze interventiestrategie van High Dosage Tutoring geïmplementeerd binnen het Nederlands basisonderwijs waardoor deze studie veel nieuwe informatie zal toevoegen op maatschappelijk en wetenschappelijk niveau. Dit onderzoek kan maatschappelijke gezien bijdragen aan het evalueren van de toepasbaarheid van een interventie in een context waar politici, beleidsmakers en scholen al lange tijd naar zoeken. Zeker voor de Gemeente Rotterdam kan de uitkomst van dit onderzoek relevant zijn, gezien de vastgestelde achterstanden van basisschoolleerlingen in deze regio en de inzet op ouderbetrokkenheid in het onderwijsbeleid (Gemeente Rotterdam, 2015).

Onder andere uit de studie van Stormshak en collega's (2016) blijkt ook de wetenschappelijke behoefte aan verder onderzoek naar succesvolle implementatie van interventies met een twee-generatie-benadering in de school-context. Dit geldt voornamelijk voor scholen die gekenmerkt worden door een populatie van leerlingen van een lage SES. Deze studie kan een bijdrage bieden aan dit hiaat in de literatuur. Ook levert het onderzoek op methodologisch vlak nieuwe informatie op over hoe de doelgroep van kwetsbare gezinnen het beste kan worden bereikt. Daarnaast worden vrijwel alleen preventieve interventies die op vroege kinderleeftijd plaatsvinden als effectief beoordeeld. In tegenstelling richt deze tutoring-interventie zich op kinderen tussen de 10 en 12 jaar met mogelijk een al opgelopen onderwijsachterstand. Dit is een ‘*high need*’ doelgroep waar beleidsmakers en de wetenschap al jaren grip op proberen te krijgen.

Tevens blijkt uit zowel het eerste als het tweede evaluatierapport van de Kinderfaculteit (Pauille et al., 2016; Pauille, Huisman, & Fiorito, 2015) dat een twee-generatie-benadering nodig is

om de effectiviteit van de projecten binnen de Kinderfaculteit te stimuleren. Ook blijkt uit het tweede onderzoeksrapport dat het contact wat vanuit de tutoring met ouders wordt onderhouden, als voorbeeld zou kunnen dienen voor de rest van de Kinderfaculteit (Paulle et al., 2016). Deze studie kan dus dienen ter evaluatie en mogelijke verbetering van zowel de Rekenfaculteit, als Kinderfaculteit-breed. Ook uit een eerdere studie van Tenberge (2016) naar de Rekenfaculteit blijkt de noodzaak om de effectiviteit van de interacties tussen ouders en tutoren verder te onderzoeken ter evaluatie en mogelijke verbetering van de interventiestrategie.

### **Vraagstelling en onderzoeksvraag**

De onderzoeksvraag die leidend is voor het onderzoek is ‘Wat is de invloed van *High Dosage Tutoring* op de ouderbetrokkenheid in Pendrecht?’. De volgende deelvragen en bijbehorende hypothesen zorgen voor structurering binnen het onderzoek:

1. *Wat is de invloed van High Dosage Tutoring op de ouderbetrokkenheid in de school-context en thuis-context binnen het basisonderwijs in Pendrecht?*

De verwachting is dat ‘High Dosage Tutoring’ een positief effect heeft op beide vormen van ouderbetrokkenheid, maar sterker op de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie.

2. *Wat zijn de onderliggende mechanismen van ‘High Dosage Tutoring’ die de ouderbetrokkenheid van ouders beïnvloeden?*

De verwachting is dat de volgende mechanismen van invloed zijn: het wekelijkse contact tussen ouder en tutor waarbij positieve feedback en monitoring centraal staat, een sterke driehoeksrelatie tussen ouder-kind-tutor en meer aansporing tot onderwijsondersteuning van ouders door de tutoren.

### **Methode**

#### **Type onderzoek**

Deze studie betreft een mixed-method cross-sectionele studie bestaande uit verschillende strategieën bij zowel ouders als professionals: een enquête met alle ouders, thuisinterviews met tutor-ouders en een focusgroep en analyse van de contactregistratie van de tutoren. Daarnaast is voor zowel het werven als het interpreteren van de gegevens gebruik gemaakt van participerende observatie gedurende vijf maanden op de Kinderfaculteit, binnen de vier betrokken scholen en tijdens tutor-lessen en ouderbijeenkomsten voor tutor-ouders. Deze deelstudie gericht op ouderbetrokkenheid maakt gebruik van een RCT die op drie basisscholen door de UvA is uitgevoerd. Hierbij ontvangen 60 kinderen in groep 6 en 7 HDT (tutor-kinderen) en nemen de

overige 141 kinderen deel in de controleconditie (geen tutor-kinderen). De grootste groep kinderen zit in groep 7, maar deze zijn via randomisatie aangevuld met een klein aantal kinderen uit groep 6. Zowel bij het kwalitatieve, als het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek waren ouders niet op de hoogte van de vergelijking tussen de experimentele groep en de controlegroep om beïnvloeding van hun resultaten te voorkomen. Over zowel de enquête als het interview is gecommuniceerd dat het onderzoek plaatsvond in het kader van de ontwikkeling van het kind, de school en de Kinderfaculteit.

### **Participanten en procedure**

*Enquête:* om na te gaan of er verschil is in ouderbetrokkenheid tussen ouders van tutor- en niet-tutor kinderen is de enquête onder de ouders van alle 201 kinderen in groep 6 en 7 verspreid: 99 ouders van leerlingen uit groep 6 en 102 ouders van leerlingen uit groep 7. De inhoud en het verspreiden van de enquêtes is aangepast aan de kenmerken van de doelgroep. Omdat het gaat om ouders die de Nederlandse taal soms niet voldoende beheersen, werd er in de enquête gebruik gemaakt van simpele stellingen. De enquête is eerst uitgetest op twee ouders die de Nederlandse taal niet goed beheersen. Op basis van hun mening is de enquête aangescherpt. Op de scholen de Beatrix en de Hoeksteen zijn de enquêtes afgenomen na de tienminutengesprekken (maart 2016) waarbij de onderzoeker in de ruimte aanwezig bleef om hulp te verschaffen. Op de twee locaties van de school Over de Slinge zijn de enquêtes verspreid in de klassen. De enquête werd begeleid door een informatieve brief en was voorzien van een persoonlijke respondentcode, waar alleen het onderzoeksteam toegang toe had. Elke envelop bevatte twee enquêtes (zodat twee opvoeders de enquête konden invullen) en een los briefje om contactgegevens op te schrijven. Deze contactgegevens hoefden alleen ingevuld te worden indien de respondent open stond voor een verder interview met de onderzoeker en bevatten tevens geen naam van de respondenten, maar alleen de respondentcode. Het was zowel mogelijk de enquête digitaal in te vullen, als op papier in te leveren bij de docent. Bij deelname aan de enquête maakten ouders kans op het winnen van een tegoedbon voor een speelgoedwinkel.

*Thuisinterviews:* via de enquête hebben 24 ouders (28.6%) aangegeven bereid te zijn aan een interview deel te nemen en daarnaast hebben drie respondenten zichzelf aangemeld tijdens veldwerk. Uiteindelijk hebben zestien ouders deelgenomen aan een interview, zeven tutor-ouders en negen niet-tutor ouders (drie vaders en dertien moeders). In deze studie zijn de diepte-interviews met zeven tutor-ouders opgenomen om na te gaan welke ervaringen deze ouders hadden met HDT, welke invloed zij hebben ervaren gericht op ouderbetrokkenheid en via welke mechanismen HDT de ouderbetrokkenheid kon hebben beïnvloed. Zes interviews vonden plaats

bij ouders thuis, één interview op een andere locatie vanwege gebrek aan een eigen woonruimte van de ouder. De interviews duurden ongeveer een uur. Eén interview is afgenomen in het Engels. Er is door ouders getekend voor vrijwillige deelname aan het onderzoek, de opname van het interview met audioapparatuur en het ter beschikking stellen van de data voor onderzoek. De namen van de ouders zijn geanonimiseerd. De ouders is gevraagd zelf een fictieve naam te kiezen en anders heeft de onderzoeker een naam toegewezen die vergelijkbaar is met de echte naam van de ouder. De namen van de kinderen zijn tevens geanonimiseerd en aangegeven met X[n]. Omdat het thuisinterviews betref zijn observaties van de woonomgeving vastgelegd in veldnotities.

*Focusgroep en contactregistratie:* om na te gaan hoe de visie van tutores en de projectleidster ( $n=7$ ) op het beïnvloeden van de ouderbetrokkenheid vanuit het HDT programma was, is met hen een focusgroep van een halfuur georganiseerd. De groep bestond uit zes vrouwen en één man in de leeftijd tussen de 20 en 40 jaar. Zij hebben verschillende onderwijsachtergronden van minimaal Hbo-niveau. Om na te gaan wat de inhoud van de contacten met ouders was, is hun digitale contactregistratie van het wekelijkse contact met ouders ter beschikking gesteld voor analyse. Deze contactregistratie bevatte in totaal 203 notities over de inhoud en het verloop van het contact. Om de frequentie van de bezoeken van tutor-ouders aan de ouderbijeenkomsten van de Rekenfaculteit na te gaan, zijn de bezoekerspercentages geanalyseerd.

*Participerende observatie:* de onderzoeker heeft vijf maanden geparticipeerd in het hoofdonderzoek van de UvA en de activiteiten van de Kinderfaculteit en de Rekenfaculteit. Zo gaf het observeren van Cito-toetsen in de groepen 6 en 7 in januari 2016 de mogelijkheid om de medewerkers van scholen (directeuren en leerkrachten), ouders en kinderen in de buurt Pendrecht te leren kennen. Ook door participerende observatie bij de activiteiten van de Kinderfaculteit en Rekenfaculteit kon in de rol van vrijwilliger op een laagdrempelige manier contact onderhouden worden en een vertrouwensband worden opgebouwd met ouders en kinderen.

### **Meetinstrumenten**

*Enquête:* de enquête is gebaseerd op bestaande valide enquêtes en bestaat uit metingen van drie dimensies binnen de context ‘Ouderbetrokkenheid School’ (Ouderparticipatie, Informatie, Relatie ouder-school) en drie dimensies binnen de context ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ (Onderwijsondersteunend gedrag, Sociaal-emotionele betrokkenheid, Perspectief op de toekomst van het kind) zoals weergegeven in Tabel 1. Aan de hand van deze dimensies zijn indicatoren vastgesteld op basis van de factoren uit het proefschrift van Lusse (2013), waar vervolgens de enquêtevragen op zijn gebaseerd. Bijlage 1 geeft per dimensie en item een onderbouwing vanuit



bestaande instrumenten. De enquête bestaat uit stellingen met likert-schalen van 1=helemaal niet mee eens, 2=niet mee eens, 3=niet mee eens, niet mee oneens, 4=mee eens, 5=helemaal mee eens. Voor de subschalen en de hoofdschalen zijn de items gemiddeld.

De hoofdschaal ‘Ouderbetrokkenheid School’ ( $\alpha=0.54$ , 15 items) omvat de subschalen ‘Ouderparticipatie’ ( $\alpha=0.53$ , 4 items, bijvoorbeeld *‘Ik meld me vaak aan als de school om vrijwilligers vraagt voor buitenschoolse activiteiten’*), ‘Informatie’ ( $\alpha=0.65$ , 8 items, bijvoorbeeld *‘De school informeert mij genoeg over belangrijke zaken omtrent school’*) en ‘Relatie ouder-school’ ( $\alpha=0.53$ , 3 items, bijvoorbeeld *‘Ik ervaar het contact met de school als prettig’*). De hoofdschaal ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ ( $\alpha=0.60$ , 15 items) bestaat uit de items van de subschalen ‘Onderwijsondersteunend gedrag’ ( $\alpha=0.81$ , 7 items, bijvoorbeeld *‘Ik heb de indruk dat mijn kind het prettig vindt als ik hem of haar help met schoolwerk’*), ‘Sociaal-emotionele betrokkenheid’ ( $\alpha=0.64$ , 2 items, bijvoorbeeld *‘Ik help mijn kind goed als zij/hij het moeilijk heeft’*) en ‘Perspectief op de toekomst van het kind’ ( $\alpha=0.79$ , 6 items, bijvoorbeeld *‘Ik heb vertrouwen in de toekomst van mijn kind’*). De totaalschaal ‘Totale Ouderbetrokkenheid’ bestaat uit alle 30 items en vormt een betrouwbare schaal ( $\alpha=0.82$ ).

In de enquête is ook gevraagd naar een aantal demografische gegevens van de ouders: geslacht, leeftijd, huishoudsamenstelling, aantal kinderen en aantal kinderen op dezelfde school en tot welke bevolkingsgroep de persoon zichzelf rekent. Op basis van de mate waarin de ouders van elke school deelnamen aan de enquête is de variabele ‘type school’ ordinaal omgecodeerd naar de Hoeksteen = 3, de Beatrix=2 en Over de Slinge=1.

*Thuisinterviews:* de interviews met tutor-ouders waren open en explorierend. Er was een topiclijst opgesteld aan de hand van ‘*sensitizing concepts*’, de concepten uit de enquête en wetenschappelijke literatuur omtrent ouderbetrokkenheid. Omdat het diepte-interviews betreft, is er gekozen voor een simpele topiclijst en is alleen gebruik gemaakt van dit hulpmiddel om het gesprek bij te sturen en te zorgen dat alle onderwerpen aan bod kwamen. Ook waren de interviews niet slechts gericht op het achterhalen van de perceptie over ouderbetrokkenheid en het tutoring-programma, maar bevatten ook onderwerpen om de context van de eigen schoolervaringen, intergenerationele overdracht van opvoedingsstijlen en begeleiding van de kinderen in de middelbare schoolkeuze te achterhalen.

*Focusgroep en contactregistratie:* voor de focusgroep is een topiclijst opgesteld aan de hand van ‘*sensitizing concepts*’ zoals ‘onderwijsondersteunend gedrag’, ‘sociaal-emotionele ondersteuning’, ‘advisering’ en ‘monitoren’. Voor de analyse van de contactregistratie zijn 203 notities geanalyseerd.

### **Data analyse**

*Enquête:* om na te gaan of HDT invloed heeft op specifieke onderdelen van de ouderbetrokkenheid van de tutor-ouders zijn via independent t-testen in SPSS vergelijkingen gemaakt tussen de scores van de experimentele groep (tutor-ouders) en de controlegroep (niet-tutor ouders) op de zes subschalen van ouderbetrokkenheid en op de hoofdschalen ('Ouderbetrokkenheid School', 'Ouderbetrokkenheid Thuis' en 'Totale Ouderbetrokkenheid'). Ook is exploratief via non-parametrische Mann-Whitney U-testen nagegaan of losse items verschillen lieten zien. Bij deze analyses is niet gecontroleerd voor de hoeveelheid analyses, wat een risico op kanskapitalisatie geeft. Om na te gaan of er bij deze groep ouders verschil is in ouderbetrokkenheid in de thuis context en de school context zijn paired-t-testen uitgevoerd voor de gehele groep en de tutor- en niet-tutor-ouders apart. Nadat er correlatieanalyses zijn uitgevoerd, is via multiële regressieanalyses nagegaan in hoeverre HDT van invloed is op de 'Ouderbetrokkenheid School', 'Ouderbetrokkenheid Thuis' en 'Totale Ouderbetrokkenheid'. Hierbij zijn in de analyse de controlevariabelen 'leeftijd verzorger' en 'type school' betrokken op basis van resultaten uit de correlatieanalyses.

*Thuisinterviews, focusgroep en contactregistratie:* de interviews en focusgroep zijn getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van het coderingsprogramma Atlas.ti. Ook de notities van de contactregistratie zijn met behulp van Atlas.ti gecodeerd. Bij de codering is gebruik gemaakt van codes die overeenkomen met de literatuur en opgestelde dimensies zoals de codes 'Ouderbetrokkenheid thuis', 'Onderwijsondersteunend gedrag', 'Participatie vrijwilligersactiviteiten', 'Positieve feedback' en 'Sociaal-emotionele betrokkenheid'.

## **Resultaten**

### ***Demografische gegevens***

In totaal vulden 84 ouders (41,8%) de enquête in, 19 vaders en 65 moeders. Daarvan behoorden 27 ouders (32%) tot de experimentele groep tutor-ouders en 57 ouders (67%) tot de controlegroep, waarmee dit een afspiegeling vormde van de totale groep van 30% tutor-ouders en 70% niet-tutor-ouders. Daarbij waren 33 respondenten ouders van een leerling uit groep 6 en 51 van een leerling uit groep 7. Er zijn significant (Chi-kwadraat = 16.95,  $p < 0.001$ ) meer tutor-kinderen in groep 7 ( $n=25$ ) dan in groep 6 ( $n=2$ ), wat eveneens een afspiegeling is van de totale groep. Na de rapportgesprekken zijn op school 57 enquêtes ingevuld en 27 thuis. Deze enquêtes gingen over 36 dochters en 48 zonen. Geen van de ouders vulde de enquête digitaal in. In Tabel 2 staat aangegeven van welke scholen en klassen de kinderen afkomstig zijn en hoe de verhouding

wel/niet tutor kinderen is. De respons op de enquête verschilt per school. Daardoor zullen de scholen als indicator voor de mate van ouderbetrokkenheid worden meegenomen in de regressieanalyses in oplopende volgorde van percentage deelnemende ouders, met 1=Over de Slinge, 2=de Beatrix, 3=de Hoeksteen. Ter achtergrondinformatie is gevraagd naar de leeftijd van de ouder ( $M=40.88$ ,  $SD=6.34$ ), de huishoudsamenstelling (29.8% Alleenstaand), het totaal aantal kinderen ( $M=2.52$ ,  $SD=1.17$ ), het totaal aantal kinderen dat naar dezelfde school gaat als de zoon of dochter uit groep 6 of 7 ( $M=1.04$ ,  $SD=0.93$ ), de geboorteplaats van de ouder en tot welke bevolkingsgroep ouders zichzelf rekenen. Dit laatste betrof een open vraag. De geboorteplaats is door de onderzoeker omgezet naar het geboorteland. De 84 ouders komen uit 19 verschillende landen, waarbij de groepen uit Nederland ( $n=27$ ), Suriname ( $n=12$ ) en Marokko ( $n=9$ ) de grootste groepen vormen. Tevens konden ouders opgeven tot welke bevolkingsgroep zij zichzelf rekenen, zie Tabel 3 in Bijlage 2 voor een uitgebreid overzicht.

Tabel 2

*Beschrijvende statistiek 'School' (n=84)*

School	Klas	Groep ouders	N	% Respons	% van totaal aantal enquêtes
1. De Hoeksteen		Totaal	51	63.0	60.7
	6	Totaal	20		
		Tutor	2		
		Niet-tutor	18		
	7	Totaal	31		
		Tutor	14		
Niet-tutor		17			
2. De Beatrix		Totaal	21	46.7	25
	6	Totaal	10		
		Tutor	0		
		Niet-tutor	10		
	7	Totaal	11		
		Tutor	6		
Niet-tutor		5			
3. Over de Slinge		Totaal	12	16.0	14.3
	6	Totaal	3		
		Tutor	0		
		Niet-tutor	3		
	7	Totaal	9		
		Tutor	5		
Niet-tutor		4			

Aan de thuisinterviews namen zeven ouders deel. Uit hun demografische gegevens blijkt dat zij een representatieve sample vormen van de gehele groep ouders. Zes van de geïnterviewde tutor-ouders waren moeder en één was vader. De gemiddelde leeftijd was 41.33 jaar. Zes keer ging het interview over een zoon en één keer over een dochter. Drie kinderen zaten op de Beatrix en vier op de Hoeksteen. Eén kind zat in groep 6 en zes kinderen in groep 7. Eén van de ouders was alleenstaand, vijf waren samenwonend of getrouwd en één van de ouders woonde bij ouder(s)/familie. Zij kwamen uit vier verschillende landen, één uit Marokko, één uit Suriname, twee uit Curaçao en drie uit Nederland. Daarmee vormt deze groep tutor-ouders een redelijke afspiegeling van de totale groep tutor-ouders in de enquête.

## **Enquête**

### ***T-toetsen***

De gemiddelden op de (sub-)schaalscores tussen tutor en niet-tutor ouders blijken niet te verschillen, zie Tabel 4. Tutor-ouders hebben een vergelijkbare mate van ouderbetrokkenheid als niet-tutor-ouders in de school-context, de thuis-context en wat betreft de totale ouderbetrokkenheid.

Een verdere exploratieve analyse laat een trend ( $p < 0.10$ ) zien op de dimensie ‘Perspectief op de toekomst van het kind’ ( $p = 0.09$ ); tutor-ouders scoren hier – dus niet-significant – hoger op. Uit non-parametrische Mann-Whitney U testen naar de onderliggende items blijkt dat beide groepen op geen van de items significant ( $p = 0.05$ ) verschillen. Ook hier is een trend ( $p < 0.10$ ) dat tutor-ouders hoger op scoren op de items: ‘Ik help mijn kind als hij of zij het moeilijk heeft’ ( $p = 0.07$ ), ‘Ik zou meer hulp willen om te leren hoe ik mijn kind thuis kan ondersteunen bij school’ ( $p = 0.09$ ) en ‘Mijn kind is zelfverzekerd over rekenen’ ( $p = 0.08$ ). Nadrukkelijk dient gesteld dat deze analyses zeer voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden vanwege niet-significantie op het niveau  $p < 0.05$  en de relativisering van kanskapitalisatie door veelvuldig testen.

Uit een paired T-test blijkt  $t(81) = -13.61$ ,  $p < 0.01$ , dat de totale groep ouders een significant hogere score laat zien op de schaal ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ ( $M = 4.47$ ,  $SD = 0.35$ ), dan ‘Ouderbetrokkenheid School’ ( $M = 3.81$ ,  $SD = 0.41$ ). Deze ouders zijn meer ouderbetrokken thuis dan in de school-context. Ook voor de afzonderlijke groepen tutor-ouders ( $t(25) = -8.01$ ,  $p < 0.01$ ) en niet-tutor-ouders ( $t(56) = -11.00$ ,  $p < 0.01$ ) geldt dat ze significant hoger scoren op de ouderbetrokkenheid thuis dan op school.

Tabel 4

*Gemiddelde schaalscores tutor en niet-tutor ouders*

Context	Schaal	Aantal items	Tutor-ouders (n=27)			Niet-tutor ouders (n=57)		t(df)	p
			N	M	SD	M	SD		
<b>School</b>									
	Ouderbetrokkenheid School	15	3.80	0.49	3.81	0.38	0.04(81)	0.97	
	Ouderparticipatie	4	3.20	0.78	3.15	0.64	-0.27(81)	0.79	
	Informatie	8	3.94	0.51	3.96	0.47	0.39 (81)	0.70	
	Relatie ouder-school	3	4.27	0.47	4.31	0.51	0.10(81)	0.92	
<b>Thuis</b>									
	Ouderbetrokkenheid Thuis	15	4.54	0.35	4.44	0.34	-1.26(82)	0.21	
	Onderwijsondersteunend gedrag	7	4.55	0.48	4.55	0.43	0.04(82)	0.97	
	Sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid	2	4.80	0.35	4.68	0.42	-1.10(82)	0.28	
	Perspectief op de toekomst van het kind	6	4.28	0.55	4.09	0.49	-1.70(82)	0.09	
Totale Ouderbetrokkenheid		30	4.16	0.37	4.10	0.29	-0.67(82)	0.51	

***Multipele regressieanalyses***

*Correlatieanalyse:* Om na te gaan hoe de verschillende dimensies van ouderbetrokkenheid onderling samenhangen en hoe zij samen hangen met de factoren van wel of geen deelname aan HDT, leeftijd van de ouder en het type school zijn correlatieanalyses uitgevoerd. Zie Tabel 5 in Bijlage 4 voor de correlatietabel. Ouderbetrokkenheid thuis hangt in beperkte mate ( $r=0.33$ ,  $p<0.001$ ) samen met ouderbetrokkenheid op school. Leeftijd van de verzorger en type school hangen samen met enkele aspecten van ouderbetrokkenheid. Deze twee controlevariabelen worden meegenomen in de regressieanalyse.

Uit de multipele regressieanalyses (zie Tabel 6) op de schalen van ‘Ouderbetrokkenheid School’, ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ en ‘Ouderbetrokkenheid Totaal’ blijkt dat tutoring (Bèta’s  $\leq 0.07$ , n.s.) niet de score verklaart op deze schalen. De verklaarde variantie ( $R^2 \leq 7\%$ ) is gering bij de drie modellen en de modellen zijn niet significant ( $p > 0.05$ ). Ook de controlevariabelen zijn geen voorspeller van ouderbetrokkenheid.

Tabel 6.

*Multipel regressie: de mate van 'Ouderbetrokkenheid School', 'Ouderbetrokkenheid Thuis' en 'Totale Ouderbetrokkenheid' verklaard door 'Leeftijd Verzorger', 'Type school' en 'Tutoring'*

	Ouderbetrokkenheid School Bèta	Ouderbetrokkenheid Thuis Bèta	Totale Ouderbetrokkenheid Bèta
Leeftijd verzorger	0.15	0.22	0.22
Type school	0.20	0.12	0.14
Tutoring	-0.04	0.07	0.01
R <sup>2</sup>	0.06 ns.	0.07 ns.	0.06 ns.
N	80	81	81

### **Thuisinterviews met tutor-ouders**

#### ***De woonomgeving en intergenerationele aspecten***

De observaties van de zes woningen tijdens het thuisinterview gaven inzicht in de lage SES van deze gezinnen. De portieken van de flats oogden vervallen en slecht onderhouden. Van binnen waren de woningen benauwd en klein en was de inrichting met meubels minimaal. Ouders brachten in de interviews naar voren dat ze zich onveilig voelden, wat ook bleek uit de vele beveiligingsstickers, camera's en sloten op de deur. Veel ouders gaven aan uit de buurt te willen verhuizen, maar daar niet de financiële middelen voor te hebben. De zevende respondent had op het moment van het interview al enige tijd geen beschikking over een woning en zij gaf aan dat zij met haar drie kinderen samen in één kamer woonde in een woonhotel in Rotterdam-West.

Verder blijkt uit de interviews dat er sprake is van intergenerationele armoede door gebrek aan kapitaaloverdracht, die te maken heeft met migratieachtergronden. Vier van de zeven geïnterviewde ouders zijn het grootste deel van hun jeugd opgegroeid buiten Nederland en hebben daar hun opleiding genoten. Hun ouders hadden vaak weinig financiële middelen en hebben geen opleiding genoten. Deze vier tutor-ouders zijn naar Nederland gekomen voor betere toekomstkansen voor zichzelf en de kinderen. De ouders omschrijven het onderwijssysteem in hun geboorteland als heel verschillend van het Nederlandse onderwijssysteem. Het onderwijssysteem in hun geboorteland is vaak corrupt en autoritair. Deze tutor-ouders en hun ouders hadden vroeger een opvatting van school als een autoritair opvoedingssysteem en expliciete aandacht uitsluitend voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Kinderen droegen veel verantwoordelijkheid voor hun leerprestaties en de rol van ouders was minimaal.

Door zowel de opvatting van het onderwijssysteem als autoritair opvoedingsinstituut, als het gebrek aan opleiding door hun ouders, zijn de tutor-ouders vroeger weinig ondersteund bij hun

schoolwerk door hun ouders. De geïnterviewde ouders geven aan wel graag huiswerkondersteuning aan hun kinderen te willen verlenen, maar dat zij zichzelf incompetent achten. Dit komt in veel gevallen doordat zij geen hoge opleiding hebben genoten, maar vaker door hun taalachterstand of de verschillen in rekenmethode vergeleken met vroeger. Zij laten de extra ondersteuning dan ook liever over aan de school en tutoren. Uit de interviews blijkt dat veel tutor-ouders de school nog steeds als hoofdverantwoordelijke autoriteit zien voor de leerontwikkeling van hun kinderen.

### ***Vooruitgang qua rekenvaardigheden op school en in de alledaagse praktijk***

De geïnterviewde ouders constateren vooruitgang bij hun kinderen in rekenvaardigheden sinds de tutoring. De vooruitgang in rekenen merken ouders onder andere aan de verbeterde schoolresultaten. Het leerniveau van de kinderen blijkt uit de interviews met ouders. Ouders van kinderen met een lager leerniveau benoemen vaker en nadrukkelijk de vooruitgang in de rekenprestaties van hun kinderen. De volgende quotes van ouders illustreren de constatering van ouders dat de rekenvaardigheden verbeteren. Maria zegt: *“Het gaat goed. Tenminste voordat hij de tutor, extra lessen, kreeg, ging het minder goed met rekenen. En begrijpend lezen. Maar nu is hij dan echt twee [reken-]niveaus gestegen daarmee”*.

Nen-Garcia maakt een vergelijking tussen haar zoons, waarvan er één wel tutor-lessen heeft gehad en de ander niet: *“Dus als ik het vergelijk zie ik heel veel verschil tussen die twee. Die ander begrijpt niks van rekenen. Het is gewoon niks, het is jammer dat hij geen [tutor-]les kreeg. En de andere [zoon] begrijpt alles”*.

Daarnaast wordt rekenen ook beter in de dagelijkse praktijk toegepast en op die manier constateren ouders ook vooruitgang in rekenvaardigen. Tevens lijkt het daardoor thuis ook meer over rekenen te gaan en maakt dat ouders beter op de hoogte zijn van de specifieke componenten van rekenen die moeilijk of juist makkelijk zijn voor hun kinderen, zoals bijvoorbeeld klokkijken of reductiesommen.

Chanelva zegt: *“Ik zie het ook aan zijn Cito[-score]. Die is ook omhoog gegaan. (...) En ik zie het ook aan hoe hij omgaat met de tijd en geld, enzo. Hij snapt het meer”*.

Voor kinderen die al een hoog leerniveau hadden voorafgaand aan de tutoring, betekenen de tutor-lessen voornamelijk een extra uitdaging en meer toepassing van rekenen in de praktijk. Zoals blijkt uit het interview met de vader:

*Bart: “Ik denk dat ze dan meer de aandacht krijgen en dat het niet zo droog is. Dat niet de docent weer zegt van ‘ga maar som 1 en 2 maken’ en iedereen zit wat te rekenen en dat je denkt ‘waarom is dit nodig?’. Maar dat ze dan gaan meten en eigenlijk willen ze het liefst*

*met een beetje geld naar de winkel en dan is het van 'nou je krijgt dit en ga maar eens wat kopen'. Meer praktisch”.*

Meri concludeert dat ondanks het feit dat haar dochter al goed was in rekenen, ze toch nog vooruitgang heeft geboekt vanwege de tutoring: *“Want ze heeft geen moeite met rekenen, ze is er heel goed in. (...) Ook dankzij de tutorgroep. Ze gaat nu naar de tutor toch! En daar krijgt ze ook veel rekenen dus dat heeft haar veel geholpen”.*

### ***Toename van zelfverzekerdheid, motivatie en plezier in rekenen***

De ouders constateren naast vooruitgang in cognitieve prestaties van hun kinderen, ook verandering in de houding van de kinderen ten opzichte van rekenen. Zij stellen dat hun kinderen zelfverzekerder zijn over hun rekencapaciteiten en meer motivatie en plezier hebben voor rekenen, zoals Stella zegt: *“Because he wants to do it on his own and before he didn't want to do the homework or whatever. But now he wants to do it and he likes [it]”.*

Chanelva: *“Hij vond rekenen niks aan vroeger, maar ik denk dat door de tutor-lessen is hij rekenen leuk [gaan vinden] (...) Jawel, als hij echt iets onder de knie heeft dan zie je hem, merk je dat hij er heel blij om is en dan komt hij zeggen van 'ja, ik weet nu echt nu wel hoe de procenten [werken]', enzo”.*

### ***De band met tutores en individuele aandacht***

De ouders stellen dat deze toename in zelfverzekerdheid, motivatie en plezier ook komt door de goede band die kinderen en tutores met elkaar hebben en de individuele aandacht tijdens de tutor-lessen. Zoals Bart zegt: *“Nou, ik vind het systeem wel heel erg goed. Gewoon één op twee, dan krijgt hij wel veel aandacht. Dit is natuurlijk alleen met rekenen, maar ik weet niet of het misschien zelfs met meer vakken kan”.*

Nen-Garcia: *“Hij zegt: 'ja, ik heb mijn tutor-meester vandaag gezien'. Dat zei hij maandag. Ik zei: 'heb je geen les maandag dan? Hij zegt: 'nee, maar ik heb hem langs zien [komen]'. Hij wordt daar blij van. Hij zegt: 'het is cool, het is een leuke les. Ja!' Dus dan is hij echt blij, dus dan ziet hij echt vooruitgang, en toch is het iets dat hij leuk vindt”.*

Meri: *“Kijk persoonlijk lesgeven is natuurlijk iets persoonsgebonden en de juffrouw speelt in op de dingen waar zij het dan moeilijk mee heeft. En dan lost een kind het sneller op, en dan begrijpt hij of zij het. En zo, komt er dan een voortgang van sneller begrijpen en sneller kunnen rekenen. Bij mijn kind althans, bij Mischa, merk ik dat persoonlijke aandacht meer helpt. (...) Ze vindt het leuker als iemand met haar bezig is of haar iets persoonlijk vertelt”.*

### ***Ouderbetrokkenheid thuis***

In de interviews benoemen de ouders dat naast hun kinderen, ook zij het contact met de tutor als prettig ervaren. Zij waarderen het wekelijks contact omdat er sprake is van wederzijds contact, omdat zij op de hoogte worden gesteld van de vorderingen van hun kind en ook meer positieve



dingen te horen krijgen over hun kind. De inhoud van het contact verschilt per ouder. Vooral de ouders van leerlingen met al een hoog leerniveau geven aan dat het contact puur informatieverstrekking is over dat het goed gaat met het kind. Het wederzijdse contact met de tutor verschaft sommige ouders niet alleen inzicht in de rekencompetenties en de werkhouding van hun kind op school, maar zorgt ook voor een terugkoppeling in de thuissituatie van ouder naar het kind:

*Stella: “Yes, they tell me this is what they did and [ask] how he is doing at home, what I think. There is communication between us, so yes, sometimes it's like 'ok, he didn't do so well at school today, was distracted, and what's going on?' And then I'm able to ask him like 'what was going on today? They said you were not so focused or were playing or whatever'. I can ask at home”.*

### **Focusgroep met tutoren en contactregistratie**

Het doel van de focusgroep met tutoren is om te achterhalen hoe zij het contact met ouders ervaren, uitvoeren en naar welke vorm(en) van ouderbetrokkenheid zij streven. De tutoren hebben wekelijks telefonisch contact met de ouders van hun tutor-kinderen. Zij geven aan over het algemeen alle ouders wekelijks te bereiken en dit blijkt ook uit hun contactregistratie. In de periode van half oktober tot en met half juni zijn er door de tutoren in totaal 203 notities gemaakt over de inhoud van het contact. Uit de focusgroep blijkt dat de tutoren na verloop van tijd ook overgestapt zijn op andere manieren communiceren met de ouders, onder andere via sms, mail en WhatsApp. Al hoewel telefonisch contact wordt benoemd als de meest ideale manier van het contact omdat telefoneren het meest direct is, geven zij aan dat het in sommige contexten handiger is om gebruik te maken van geschreven berichten per mail, of sms. Bijvoorbeeld in het geval van een taalbarrière kunnen geschreven berichten vertaald worden. Tevens worden er door de Rekenfaculteit ouderbijeenkomsten en inlooplessen voor ouders georganiseerd. Het gemiddeld opkomstpercentage van tutor-ouders op de drie ouderbijeenkomsten is 72%<sup>1</sup>.

### ***Ouderbetrokkenheid binnen HDT***

De visies op ouderbetrokkenheid verschillen tussen de tutoren en het blijkt dat zij het moeilijk vinden om in te schatten welke ouders wel of niet betrokken zijn. Uit een eerdere studie naar de beleving van de tutoren van de Rekenfaculteit blijken ook de verschillen in opvatting over ouderbetrokkenheid (Tenberge, 2016). De tutoren hebben verschillende visies op wat

---

<sup>1</sup> Volgens berekeningen gebaseerd op de opkomstcijfers van de projectleidster tutoring over de ouderbijeenkomsten in januari, april en juni 2016

ouderbetrokkenheid inhoudt en wat de plaats ervan is binnen het tutor-project. Tutor 6: *“Ja, eigenlijk heb je ouderbetrokkenheid op verschillende soorten niveaus”*.

Tutor 4: *“Ja, maar ik denk niet per se dat je ouderbetrokkenheid kan meten met de hoeveelheid gesprekken die je hebt. Kijk, jij zegt dat ik ze in ieder geval wekelijks spreek, maar ik denk niet dat er per se meteen ouderbetrokkenheid is. Ik denk dat sommige mensen, sommige ouders, ook heel erg betrokken zijn, maar niet altijd het moment kunnen vinden om met jou te kunnen spreken...”*.

Een gezamenlijk doel van het telefonisch contact met ouders dat naar voren komt in de focusgroep is het geven van positieve feedback over de kinderen aan de ouders. Over dit punt zijn alle tutores en ook de projectleidster het eens. Dit wordt uitgelicht nadat de nieuwste tutor aangeeft dat ouders van één van haar tutor-kinderen heeft gezegd alleen nog gebeld te willen worden als het niet goed gaat met haar kind. De projectleidster geeft aan dat dit niet de bedoeling is en ook de tutores zijn het daar mee eens. Tutor 2: *“Maar is dit dan ook betrokkenheid? Ik vind van niet als je alleen wil horen als het minder gaat met je kind op school”*. Tutor 5: *“Een van de doelen van ons bij het betrekken van ouders is juist denk ik...”*. Tutor 2: *“Positiviteit!”*. Tutor 5: *“...dat we ouders ook het positieve laten inzien”*. Uit de contactregistratie blijkt tevens dat de ouders de positieve feedback op prijs stellen. Er zijn veel notities over dat ouders trots zijn of blij met de positieve feedback, zoals de notitie *‘Heel blij met positief nieuws.’*

### ***Ervaringen met ouderbetrokkenheid van tutores***

De meeste focus van de tutores in het betrekken van ouders ligt op betrokkenheid van ouders bij onderwijsondersteuning. Zij zien de inhoud van het contact dan ook vooral als het geven van een ‘update’ over de leerprestaties van het kind, waarbij men soms advies geeft aan de ouders hoe ouders het kind verder kunnen ondersteunen in de thuis-context. Dit blijkt onder andere uit de contactregistratie van de tutores waar meermaals notities geplaatst worden zoals *‘Wil graag elke week weten wat minder goed ging die week, zodat ze thuis er aan kunnen werken.’* Ook blijkt uit de focusgroep dat tutores ouderbetrokkenheid zien als de directe onderwijsondersteuning van ouders in de thuissituatie, met eventueel advies van de tutor:

Tutor 3: *“Betrokken ouders in het kader van dit project vind ik ouders die ik praktisch elke week spreek en bij ouderavonden komen opdagen en die interesse tonen in hun kind. Linksom of rechtsom.(...) In telefoongesprekken ook wedervragen krijgen, dus niet dat ik al het gepraat moet doen, maar ook vragen krijg van “hee hoe zit dat nou?”, “kan ik ergens mee helpen” of “kan ik thuis nog oefenen?”*.

Tutor 6: *“Er zijn ook gewoon ouders die juist super enthousiast zijn en die later nog een appje sturen van ‘dan gaan we daarmee verder met oefenen’.(...) Ouders en kinderen, daar merk je zelf wel aan dat ze betrokken zijn, dat ze veel doen thuis, extra oefenen”*.

Sommige tutores noemen het belang van ouderbetrokkenheid in de thuis-context buiten onderwijsondersteuning, zoals de volgende citaten illustreren:

Tutor 5: “(...) *Je hebt een stukje ouderbetrokkenheid in school, bij school, op ouderbijeekomst, maar deels ook hoe ze thuis met hun kind over school praten, oefenen, en dat kunnen wij niet zien*”.

Tutor 3: “*Nee natuurlijk, maar het contact met ouders is daar wel een basis voor om in te schatten hoe en waar het thuis gaat en of er over school gepraat wordt*”.

Uit de focusgroep blijkt dat het bevorderen van de sociaal-emotionele betrokkenheid van ouders bij het kind in de thuissituatie vooral een actieve rol van de tutor vraagt. De ouders vertellen niet snel iets vanuit zichzelf over de thuissituatie. Een aantal van de tutores geeft aan daar wel actief op in te zetten en te merken dat naar mate de tijd vordert men tactieken vindt om de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie beter te kunnen peilen en te bevorderen. Hiervoor is vooral van belang dat zij een sterke relatie opbouwen met de ouders en het kind. Er ligt bij koppeling naar de thuissituatie een focus van de tutores op de werkhouding van het kind. Dit blijkt ook uit notities van tutores in de contactregistratie. Zoals ‘*Gaat met X2 werkhouding bespreken.*’; ‘*Gesproken over dromerigheid. Ze gaat met X3 praten als hij thuis is. Afgesproken om contact te houden.*’; ‘*Moeder gesproken, X4 is vaak moe. Gaat normaal om half 10 naar bed. Gevraagd of dat soms iets eerder kan, zeker nu in Cito-periode.*’.

Daarnaast ligt de focus bij de emoties van de kinderen, waaronder situaties als pesten, teleurstelling over toetsen en overlijden van familieleden. Zoals ook blijkt uit de notities van de contactregistratie: ‘*X2 moet wennen aan nieuwe meester, nog steeds verdrietig om vertrek oude juf.*’; ‘*Moeder is blij dat er contact is met school over eventueel faalangst.*’; ‘*Gevraagd naar somberheid X5: was stil deze week en oogde somber. Is dit vermoeidheid of is er meer aan de hand?*’.

Het wederzijdse contact tussen tutores en de ouders zeggen de tutores bewust en gericht te stimuleren. Tevens geeft men de ouders concrete aanwijzingen om een positieve sociaal-emotionele band tussen ouder en kind thuis te bevorderen:

Tutor 4: “*Wat ik wel merk is wat ik dan doe, ik krijg dan wel vragen, maar niet alleen over rekenen, maar hoe die erbij zit, wat de werkhouding is, hoe het met het kind gaat, et cetera en dat ouders ook meer vertellen over hoe het thuis gaat. In het begin vroeg ik dan wel eens hoe het thuis gaat en was het antwoord gewoon “ja goed... hm” en nu krijg ik wat vaker te horen wat er echt speelt, als er wat speelt. (...) Maar ook dat je zelf het weer kan checken, kijk je hoort ook verhalen van de kinderen en dat kun je ook weer terugleggen bij de ouders. Bijvoorbeeld als een kind vaak heel erg moe is, dan kun je het daar ook weer*

*over hebben met ouders en dat helpt elkaar ook weer. (...) Ik doe dat ook heel gericht. Ik zeg soms gewoon van "Geef X maar een compliment voor dit of dit"".*

*Tutor 5: "Ik probeer er vooral ook zelf op in te zetten. Bijvoorbeeld één meisje die heeft 9 broers en zussen en dan weet ik gewoon dat ze niet elke dag even iets van haar moeder hoort ofzo, als je zoveel broers of zussen hebt, dus bij elk succesmomentje app ik haar moeder van 'hee, ze heeft vandaag dit en dit gedaan en ik ben super trots op haar.' Dan hoop ik dat die moeder ook tegen haar zegt van "ik hoor dit! ik ben ook heel trots op je!" Zeg maar. (...) Ik probeer vooral zelf stimulans..."*

### **Effectiviteit van het oudercontact volgens de tutoeren**

Over de effectiviteit van het oudercontact zijn de meningen verdeeld. Het contact met ouders wordt ervaren van zeer moeilijk tot zeer positief. Drie tutoeren geven aan een echte band op te bouwen met ouders, waardoor er ook steeds meer wederzijds contact is. Eén van de tutoeren deelt deze ervaring niet en twee andere tutoeren in mindere mate. Tevens geven tutoeren aan dat naar mate de tijd vordert de band automatisch versterkt en de ouders hierdoor makkelijker bereikbaar zijn en de kwaliteit van het contact hoger. Andere tutoeren delen deze ervaring niet en zien weinig verandering in het oudercontact sinds het begin. Een verder terugkomend element is dat veel ouders regelmatig hun dankbaarheid aan de tutoeren laten blijken over het contact met de tutor en deelname van hun kind aan de Rekenfaculteit. De tutoeren benoemen dit tijdens de focusgroep, maar is ook veelvuldig terug te zien in de contactregistratie. Ook blijkt uit de contactregistratie dat ouders positieve effecten zien van het tutor-programma en dit naar de tutoeren terugkoppelen, zoals 'X2 is serieuzer thuis.'; 'Trots op X3. Blij dat het goed gaat.'; 'Moeder is zo blij met ons.'

Over de vraag aan de tutoeren of ze ook echt verwachten dat ouders iets met de adviezen voor onderwijsondersteuning doen, zijn de antwoorden van allen ontkennend. Zij hebben het idee dat uiteindelijk de leerlingen diegenen zijn die actiever bezig zijn met het rekenen thuis, in plaats van dat de ouders hier een grote rol in vervullen. Dit komt volgens hen vooral door de incompetenties van de ouders om te kunnen helpen met het huiswerk, zoals Tutor 4 zegt: "Ze willen wel, maar het lukt niet altijd" en zoals uit de notities van de contactregistratie blijkt 'Moeder oefent thuis met X6, maar doet dit op een andere manier. Dit is verwarrend voor X6 en wordt dan thuis veel boos.'. De tutoeren delen de visie dat een deel van de ouders wel zorgt voor het motiveren van hun kinderen om aan het rekenen te gaan thuis, maar dat zij zelf geen actieve rol vervullen in directe onderwijsondersteuning. Zij zijn er niet over uit of het wel echt de bedoeling is en of het bevorderend zou zijn als ouders hun kinderen wel direct ondersteunen bij rekenen wegens hun incompetenties. Zie voor de uitgebreide conversatie Bijlage 3.

De tutoeren stellen dat het oudercontact wel relevant is in het kader van het project omdat ze zo meer grip krijgen op de thuissituatie. Over het algemeen zijn tutoeren dus positief over het

oudercontact. Tutor 3: *“Als ik gewoon kijk naar wat ik zie, dan is het dus relevant om regelmatig contact te hebben”*. Tutor 6: *“Ja, ik heb daar wel voorbeeld van. Ik heb dat bijvoorbeeld met de moeder van X4. Dat is iemand waarvan ik er in eerste instantie vanuit ging dat ze totaal niet betrokken was, maar iedere keer als ik haar spreek dan is ze zó dankbaar”*.

### **Discussie**

In deze studie is door een combinatie van verschillende kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden cross-sectioneel onderzocht wat de invloed is van HDT op de ouderbetrokkenheid in de school-context en in de thuis-context in Pendrecht. De mogelijk werkzame mechanismen die deze invloed bewerkstelligen zijn kwalitatief onderzocht.

#### ***Ouderbetrokkenheid in de context van school en thuis***

Op basis van statistische analyses van de enquête-gegevens blijkt er geen verschil te bestaan tussen de ouderbetrokkenheid van tutor-ouders en niet-tutor-ouders in de school-context en de thuis-context. Ook analyses op subschaal of itemniveau leveren geen verschillen op. De deelname van kinderen aan HDT en het contact met de tutor van de ouders zelf leidt niet tot significante verhoging van de ouderbetrokkenheid thuis of in de school-context vergeleken met de ouders van de controlekinderen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de impact van de huidige gerichtheid op de ouders van het HDT-programma nog onvoldoende is om een zichtbare verbetering in ouderbetrokkenheid te bewerkstelligen bij deze groep ouders in achterstandsituaties. Het is belangrijk te constateren dat het om een cross-sectionele meting gaat en er geen voormeting heeft plaatsgevonden. Hierdoor kan niet worden nagegaan of er op de voormeting wel verschillen bestonden – ondanks de randomisatie – en er mogelijk wel een verbetering heeft plaatsgevonden bij de tutor-ouders. Wellicht vormt de methode van meten ook een verklaring, doordat ouders de enquête vragen wellicht niet goed hebben begrepen door taalachterstand. Een andere mogelijke verklaring is dat de ouders al relatief hoog scoren op de schalen, zodat er statistisch maar beperkte mogelijkheden zijn om verbetering te meten. Tevens was de betrouwbaarheid van sommige schalen relatief laag. Op basis van het huidige kwantitatieve onderzoek kan niet gesteld worden, dat HDT leidt tot meer betrokkenheid bij tutor-ouders.

Hieronder wordt aan de hand van de kwantitatieve en kwalitatieve data de invloed van HDT op de ouderbetrokkenheid in de school-context en de thuis-context besproken. Daarna worden de gevonden mogelijke werkzame mechanismen toegelicht die zijn vastgesteld op basis van de kwalitatieve data.

*Ouderbetrokkenheid school:* de tutor-ouders en niet-tutor-ouders lijken door hun vergelijkbare schaalscores een vergelijkbare visie te hebben op het contact, de participatie en de relatie met de school. Dit komt wellicht doordat zij tot dezelfde sociaaleconomische klasse behoren en dit vaak samenhangt met de percepties op de rol van de school, opvoeding- en onderwijsverantwoordelijkheden (Smit et al., 2006, 2007). Dat ouders lager scoren op de schaal van ‘Ouderbetrokkenheid school’ dan op de schaal van ‘Ouderbetrokkenheid Thuis’ bevestigt het beeld uit de literatuur dat deze groep ouders moeilijk te betrekken is bij de school-context en suggereert dat hier winst te behalen is voor de scholen door deze ouders op een andere manier te benaderen. Dit valt ook af te leiden uit de thuisinterviews waarin tutor-ouders aangaven dat zij de school als hoofdverantwoordelijke zien voor de onderwijsprestaties van hun kinderen en daar weinig tot geen rol voor zichzelf zien weggelegd om onderwijsondersteuning te verlenen. Dit komt voornamelijk door hun (gevoel van) incompetenties. Ook in de literatuur wordt deze kloof in percepties over opvoedingsverantwoordelijkheden en onderwijsverantwoordelijkheden tussen de op de middenklasse-gebaseerde school-context en de ouders uit een lagere sociale klasse benoemd. Hierdoor kan mogelijk ook de groep ouders van deze studie moeilijk door de scholen succesvol betrokken worden in de school-context (Booijink, 2007; Smit & Driessen, 2002). Overigens heeft ruim zeventig procent van de tutor-ouders de ouderbijeenkomsten over HDT bezocht, wat aangeeft dat zij wel geïnteresseerd zijn in de betrokkenheid op school bij dit specifieke programma.

*Ouderbetrokkenheid thuis:* uit de kwantitatieve analyses blijken er geen statistische verschillen te bestaan tussen tutor en niet-tutor ouders wat betreft ouderbetrokkenheid thuis, terwijl beide groepen ouders meer ouderbetrokkenheid thuis dan op school rapporteren. Hoewel – met grote voorzichtigheid vanwege kanskapitalisatie en non-significantie – er exploratief een trend lijkt te bestaan dat tutor-ouders meer betrokken zijn op bepaalde aspecten in de thuis-context. De suggestie is, dat tutor-ouders hun kinderen eerder helpen als ze het moeilijk hebben, meer hulp willen bij het ondersteunen van hun kind thuis, inschatten dat hun kinderen zelfverzekerder zijn wat betreft rekenen en meer perspectief hebben op de toekomst van hun kind. De interviews met tutor-ouders bevestigen de focus van tutor-ouders op bovenstaande sociaal-emotionele aspecten, ook al kunnen deze kwalitatieve interviewgegevens in deze studie niet vergeleken worden met interviewmateriaal van niet-tutor ouders. Door het individuele en bijna dagelijkse contact tussen tutor en kind vindt door de tutor waarschijnlijk meer monitoring plaats van het kind in de school-context, informatie hierover wisselt de tutor uit met de ouder in het wekelijkse telefonisch contact. Daarnaast kan de tutor in het telefonische contact ook de monitoring van ouders in de thuis-

context stimuleren. Dit kan gebeuren doordat, zoals aangegeven in de focusgroep, tutoren hier actief op aan sturen tijdens het telefoongesprek, maar mogelijk ook doordat ouders de tutor als gelijkwaardige opvoedingspartner zien en daarmee de verantwoording voelen om informatie over de monitoring in de thuissituatie te delen. Deze toename van monitoring verhoogt wellicht de ouderbetrokkenheid thuis. Dit resultaat zou overeenstemmen met de uitkomst van de studie van Kraft en Dougherty (2012) dat intensief telefonisch contact tussen onderwijsprofessionals en ouders de ouderbetrokkenheid bevordert. Uit de thuisinterviews, de focusgroep en de contactregistratie blijkt verder dat de monitoring en terugkoppeling van tutoren enerzijds gericht is op de cognitieve ontwikkeling, maar anderzijds ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Hierdoor kunnen tutor-ouders mogelijk vooral gestimuleerd worden tot meer sociaal-emotionele monitoring thuis en herkennen zij eerder emoties van hun kinderen en helpen zij hun kinderen als zij het moeilijk hebben. Tevens blijkt dat de berichtgeving van de tutor naar de ouder over het sociaal-emotioneel welbevinden en de werkhouding van het kind ook regelmatig teruggekoppeld wordt van de ouder naar het kind. HDT verhoogt op deze manier mogelijk de kans op sociaal-emotionele betrokkenheid van tutor-ouders in de thuissituatie. Ook kan de focus op de cognitieve ontwikkeling in het contact tussen tutoren en ouders verklaren waarom tutor-ouders tijdens de interviews constateren dat hun kinderen zelfverzekerder zijn in rekenen en waarom zij eerder bereid lijken te zijn te helpen met rekenondersteuning. Dit in tegenstelling tot de tutoren die stellen dat vooral het kind een actieve rol vervult in het meer aandacht besteden aan rekenen in de thuissituatie. Uit de contactregistratie blijkt dat ouders wel aan de tutoren vragen waar zij thuis nog met hun kind mee kunnen oefenen, de vraag blijft dus onbeantwoord of de ouder hierin echt een actieve rol als onderwijsondersteuner verleent, het kind aan het werk zet of alleen om advies vraagt uit beleefdheid.

Daarnaast blijkt uit de kwalitatieve data dat tutor-ouders veel positieve terugkoppeling over hun kind ontvangen van de tutor. Ook constateren tutor-ouders zowel op basis van observaties uit de dagelijkse praktijk als de Cito-toets resultaten dat de rekenprestaties van hun kinderen toenemen. De tutor-ouders koppelen de verhoogde rekenprestaties uit zichzelf aan de deelname van hun kind aan het tutor-programma. Uit de studie van Gutman en McLoyd (2000) blijkt dat ouders waarvan hun kind beter presteert meer initiatief en belangstelling in de educatie van hun kind vertonen. Dit zorgt voor positievere verwachtingen van het kind en verklaart mogelijk de statistische trend van tutor-ouders die meer vertrouwen in de toekomst van het kind hebben. Dit kan van essentieel belang zijn voor de werkzaamheid van het programma omdat een hoger vertrouwen in de toekomst van kinderen door ouders leidt tot hogere academische prestaties en daarmee een daadwerkelijke toename van toekomstkansen (Chen, 2001; Hong & Ho, 2005).

### ***Werkzame mechanismen***

Er zijn op basis van de kwalitatieve data drie mogelijk werkzame mechanismen gevonden, waardoor HDT de ouderbetrokkenheid in de thuis-context zou kunnen verhogen: (a) positief, wederzijds en persoonlijk oudercontact, (b) verhoogde rekenprestaties, motivatie/plezier en *self-efficacy* van leerlingen wat betreft rekenen en (c) een goede relatie tussen ouder en tutor en tutor en leerling, zie voor een schematische weergave Figuur 2.

Het eerste mogelijk werkzame mechanisme is *positief, wederzijds en persoonlijk ouder-tutor contact*. De tutores zien het geven van *positieve terugkoppeling* als één van hun doelen. Ook tutor-ouders stellen dat zij veel positieve dingen te horen krijgen over hun kinderen. Deze positieve terugkoppeling lijkt zowel de sociaal-emotionele band te bevorderen tussen ouders en tutores, maar wellicht ook tussen ouders en kinderen. Tutores geven aan actief in te zetten op het stimuleren van ouders om ook positieve feedback aan hun kinderen te geven. Eerdere studies wezen op het feit dat voornamelijk positief contact tussen ouders en school de prestaties van kinderen kunnen bevorderen (Fan & Williams, 2010; Sirvani, 2007a, 2007b). Tevens blijkt van belang voor de bevordering van academische prestaties dat ouders realistische en positieve verwachtingen hebben over de toekomst van hun kinderen (Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2007; Lusse, 2013). Volgens onderzoek van Lusse (2013) kan schoolpersoneel (en dus mogelijk ook een tutor) hier een zinvolle bijdrage aan leveren door feedback te verschaffen over de mogelijkheden en talenten van de kinderen. De positieve feedback van tutores draagt hier wellicht aan bij. Doordat het gaat om *wederzijds contact* wordt de band tussen tutor en ouder bevorderd en kunnen zij samen partners zijn in het verhogen van de informele sociale controle van het kind. De school-context en thuis-context kunnen op deze manier uitgewisseld en verbonden worden. De wederzijdse monitoring lijkt verder te gaan dan alleen de cognitieve ontwikkeling. Uit notities van de contactregistratie en de focusgroep met de tutores blijkt dat er ook uitwisseling plaatsvindt over de werkhouding en het sociaal-emotioneel welbevinden van het kind. Het gaat om *persoonlijk(-gericht)contact*; gericht op het individuele kind. Tutores en tutor-ouders duiden elkaar zowel op verschijnselen van een positief sociaal-emotioneel welbevinden, als een negatief sociaal-emotioneel welbevinden bij het kind en geven elkaar hier terugkoppeling over. Dit maakt mogelijk dat tutor-ouders meer betrokken kunnen raken bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind zoals dat zij hun kind eerder helpen als hij of zij het moeilijk heeft. Hiermee kan een warme band tussen ouders en kinderen gestimuleerd worden en een autoritatieve opvoedingsstijl bevorderd (Baumrind, 1977). Een verhoogde sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid bevordert vervolgens ook de verdere ontwikkeling van het kind (Baumrind, 1977; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). De sociale controle, die tevens

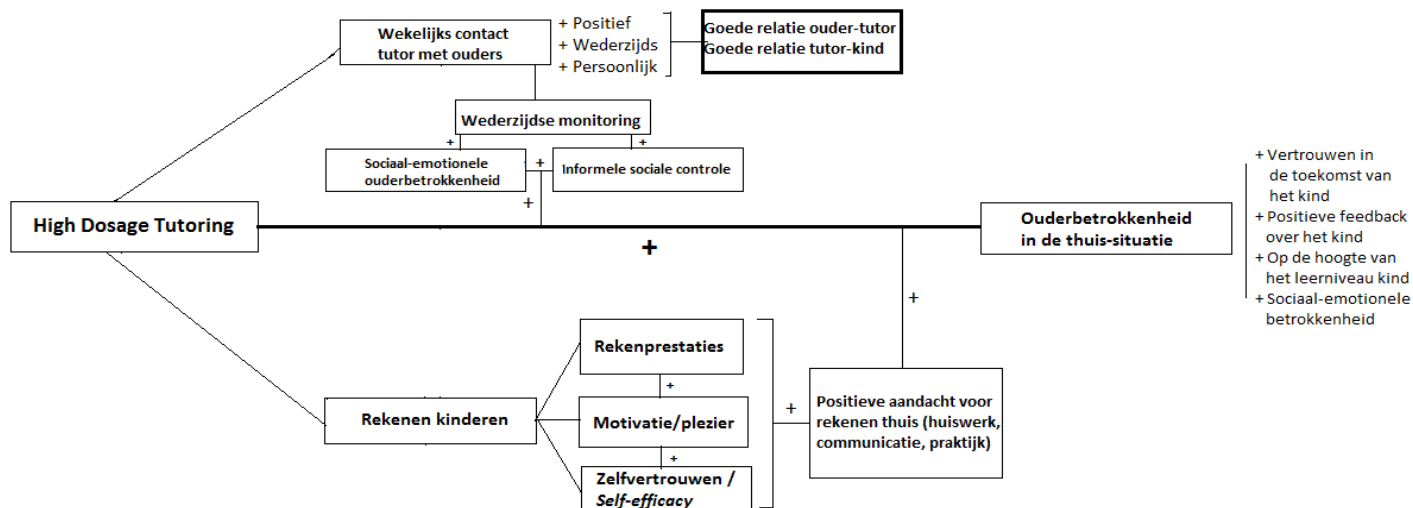


belangrijk is voor een autoritatieve opvoedingsstijl, lijkt te worden bevorderd door de toename en gedeelde monitoring van tutoren en tutor-ouders. Kinderen in achterstandssituaties hebben vooral behoefte aan zulke stabiele opvoeders met een verhoogde mate van informele sociale controle (Downes & Rock, 2011; Paulle, 2013). Zo vonden Sampson en Laub (1994) in hun studie in een achterstandsbuurt in Boston dat naast dat structurele armoede negatief samenhangt met een informele sociale controle, de discipline vanuit ouders, sociale controle vanuit ouders en warme relaties met ouders de gevolgen van opgroeien in armoede tot twee-derde kunnen mediëren. Daarnaast heeft een verhoogde informele sociale controle een positieve invloed op academische prestaties van en gehechtheid aan ouders door kinderen (Hirschi, 1969; Sampson & Laub, 1992, 1994).

Het tweede mogelijke mechanisme zijn *de verhoogde rekenprestaties, motivatie/plezier en self-efficacy van leerlingen wat betreft rekenen*. De tutor-ouders constateren in de interviews dat de rekenvaardigheden van hun kind – zowel qua schoolresultaten, als in de praktijk – zijn toegenomen vanwege deelname aan HDT. Daarnaast stellen ouders vast dat de kinderen meer plezier, motivatie en zelfvertrouwen wat betreft rekenen hebben. Deze componenten houden waarschijnlijk ook verband met elkaar. De methode van HDT met een focus op rekenen in de alledaagse praktijk en het benaderen van rekenen als een leuke bezigheid (*joy factor*) lijkt de kinderen te motiveren en hun rekenprestaties te verhogen. Rekenen krijgt hierdoor een centralere en positievere plaats binnen de thuis-context. Doordat de kinderen meer tijd spenderen en positiever zijn over rekenen lijken hun ouders ook meer actief betrokken te zijn bij hun rekenwerk. Bij dit mechanisme lijkt dus een actieve rol weggelegd voor het kind om de ouder te activeren. Aannemelijk is dat deze verandering van gedrag bij het kind komt door de wijze waarop de tutoren omgaan met de kinderen tijdens de tutor-lessen, waarbij vooral het verhogen van hun zelfvertrouwen en zelfstandigheid door *scaffolding* binnen de methode van *collaborative learning* (Vygotsky; 1987; SAGA 2015) centraal staan. Dit lijkt te leiden tot een hogere *self-efficacy* van de kinderen (Bandura, 2001). Dit duidt op de werkzaamheid van deze manier van didactiek uit de wetenschappelijke literatuur en de methoden die HDT hanteert (SAGA Innovations, 2015). Het verhogen van de *self-efficacy* van kinderen blijkt ook vanuit de literatuur één van de belangrijkste mechanismen voor het verbeteren van academische prestaties en het meer betrekken van de ouders, vooral bij kinderen van een lage SES (De Civita et al., 2004).

Het derde mogelijke mechanisme is *een goede relatie tussen ouder en tutor en tutor en leerling* omdat dit essentieel lijkt om de band tussen ouder en leerling te verbeteren. Dit mechanisme is daarmee een voorwaarde voor het succes van de twee eerdere mechanismen. De ouders benoemden de band tussen hun kinderen en de tutoren als hecht en gaven aan, dat de

individuele aandacht die hun kind van de tutor krijgt binnen HDT voor hen één van de belangrijkste succesfactoren van het programma is. Alleen als er een warme en betrouwbare band bestaat tussen tutor en het kind kan de tutor het leerniveau en het sociaal-emotioneel welbevinden van het kind goed monitoren. Dit geldt ook volgens Vygotsky's theorie over *collaborative learning* (1978) waarbij de sociale band tussen tutor en kind als essentieel wordt gezien voor academische vooruitgang. Vervolgens kunnen alleen sociaal-emotionele zaken effectief door de tutor naar de ouder worden teruggekoppeld als er een gevoel van vertrouwen en zorg omtrent het kind bestaat. Hierbij is onder andere van belang dat de ouder de indruk heeft dat de tutor een goede band heeft met het kind. Dit vraagt niet alleen om frequent en inhoudelijk goed contact tussen ouders en tutores, maar ook om goede sociale, emotionele en communicatieve vaardigheden van een tutor om binnen een korte tijd een vertrouwensrelatie op te bouwen met zowel de leerlingen als hun ouders.



Figuur 2. Mechanismen HDT en Ouderbetrokkenheid

Het model geeft een overzicht van de mogelijk samenhangende mechanismen.

### ***Sterke kanten en beperkingen van deze studie***

Deze studie kent een hoge validiteit omdat er gebruik is gemaakt van methodische- en data-triangulatie door het combineren van verschillende onderzoeksmethoden en visies van verschillende groepen participanten (Baarda, 2009). Omdat het kwantitatieve onderzoek gebruik maakt van een RCT zijn de cohortgroepen waarschijnlijk vergelijkbaar, dit is echter niet met zekerheid vastgesteld. Aan dit onderzoek heeft een grote groep ouders met een diversiteit aan achtergronden deelgenomen. Deze manier van data-verwerving voegt daarmee methodologische kennis toe aan de wetenschap wat betreft het bereiken van deze 'moeilijk-bereikbare' groepen ouders. Door participerende observatie en een persoonlijke en open benadering van ouders om de

enquête in te vullen is in deze studie een hoge respons bereikt en was er tijdens de interviews een open sfeer. Hieruit blijkt het belang om als onderzoeker tijd en moeite te steken in het opbouwen van een vertrouwensband met de doelgroep. Wellicht zorgde dit ook voor het bereiken van een hoge respons en het bereiken van ouders met een verscheidenheid aan culturele achtergronden, waardoor de resultaten generaliseerbaar zijn. Ook met de tutores en projectleidster is door participerende observatie een vertrouwensband opgebouwd waardoor er een open sfeer was tijdens de focusgroep. Daarnaast kent het onderzoek een hoge 'ecologische validiteit' omdat de ouders in hun thuisomgeving zijn geïnterviewd. Door het interviewen van respondenten in hun betrouwbare (leef)omgeving is de kans op sociaalwenselijke antwoorden lager (Baarda, 2009).

Mogelijk zijn de geïnterviewde tutor-ouders de meest betrokken en enthousiaste ouders, echter vooraf is niet aangekondigd dat het interview betrekking zou hebben op de Rekenfaculteit. Daarnaast blijkt uit het gemiddelde opkomstcijfer van 72% van de tutor-ouders bij de ouderbijeenkomsten van de Rekenfaculteit dat de meeste tutor-ouders enthousiast zijn over HDT. Ook blijkt uit de demografische gegevens dat de geïnterviewde ouders een redelijk representatieve sample vormen van de hele groep ouders die de enquêtes hebben ingevuld. Daarnaast zijn de kinderen van de geïnterviewde ouders gekoppeld aan verschillende tutores. De interviewdata lijkt hierdoor generaliseerbaar naar de gehele groep tutor-ouders.

De verschillende methoden van verspreiding van de enquêtes beperken de validiteit. Het uitdelen van de enquêtes op één van de drie scholen leverde onderrepresentatie op van de ouders van deze school en beïnvloedt wellicht ook hun antwoorden, doordat ze geen vragen konden stellen aan de onderzoeker. Qua steekproef zijn vaders en enquêtes over dochters ondervetegenwoordigd. Ook gezien de veelvoorkomende taalachterstand is het mogelijk dat ouders vragen verkeerd hebben opgevat. Tevens kunnen bepaalde vragen onderhevig zijn aan interpretaties en gevoelig zijn voor sociaalwenselijke antwoorden. Om de validiteit zo goed mogelijk te waarborgen, is de enquête wel voorgelegd aan twee ouders die de Nederlandse taal slecht beheersen en op basis van hun mening aangescherpt. Daarnaast is gepoogd sociaalwenselijke antwoorden te voorkomen door geen suggestieve vragen te stellen en als onderzoeker afstand te bewaren tijdens het invullen van de enquêtes en afnemen van de interviews. Omdat het hier gaat om de pilot-fase van een interventie die op kleine schaal is uitgevoerd en in een specifieke context, kunnen de resultaten niet zomaar worden gegeneraliseerd en moet er rekening gehouden worden met 'kinderziektes' van een jonge interventie.

De betrouwbaarheid van de metingen heeft beperkingen. Bij drie tutores ontbrak een uitgebreide contactregistratie waardoor alleen de inhoud van de telefoongesprekken van drie tutores inzichtelijk was, mogelijk zijn dit ook de meer (sociaal-emotioneel) betrokken tutores.

Het moment en de setting van afname van de enquêtes en interviews kan de betrouwbaarheid ook beïnvloeden. De enquêtes zijn op twee scholen afgenomen vlak na de Cito-toets gesprekken, wat wellicht de resultaten van ouders heeft beïnvloed. Daarnaast zijn de enquêtes op de andere school in de klas uitgedeeld en door ouders thuis ingevuld. Tevens was de betrouwbaarheid van sommige schalen relatief laag. Doordat het een cross-sectionele studie betrof met dataverzameling tijdens de tweede helft van het programma konden geen voor- en nametingen worden vergeleken en konden predictieve factoren niet longitudinaal getest worden.

### ***Aanbevelingen voor vervolgonderzoek***

Allereerst is het van belang om de kwalitatieve gegevens van deze studie te vergelijken met de beschikbare data van de interviews met niet-tutor-ouders. Hierdoor kunnen specifiekere mogelijke verschillen onderzocht worden. Mocht blijken dat er kwalitatief gezien ook geen verschillen zijn tussen beide groepen ouders, dan is een conceptuele analyse vereist hoe HDT wel in staat zal zijn om een positieve invloed op ouderbetrokkenheid te bewerkstelligen.

Longitudinaal vervolgonderzoek naar deze groep kinderen zal moeten uitwijzen of de veronderstelde invloed van de interventie op cognitieve prestaties, ouderbetrokkenheid en de sociaal-emotionele ontwikkeling op lange termijn ook daadwerkelijke statistisch significante effecten genereren en of deze effecten duurzaam zijn. Verder kan longitudinaal onderzoek uitwijzen wat de effecten van HDT zijn op de verdere schoolcarrières van deze kinderen, zoals hun stappen in het vervolgonderwijs. De kwalitatieve resultaten van deze studie laten immers zien dat er beginstappen zijn gemaakt in het betrekken van tutor-ouders.

Bij een volgend cohort is het aan te bevelen om een voormeting te doen naar ouderbetrokkenheid, zodat longitudinale analyses mogelijk worden. Ook kan vervolgonderzoek de werkzaamheid van de in deze studie gevonden mogelijke mechanismen specifiekere bestuderen door regelmatige metingen van deze aspecten tijdens het programma. Door longitudinaal en vervolgonderzoek kan de invloed van HDT op de ouderbetrokkenheid verder worden onderzocht en kunnen geschikte mogelijkheden worden onderzocht om ouders een nog centralere en effectievere rol binnen het programma te geven.

### ***Praktische implicaties***

Op basis van de enquête lijkt het HDT-programma voor een uitdaging te staan om meer bewust in te zetten op ouderbetrokkenheid, zodat er in de toekomst wel een verschil meetbaar wordt tussen tutor- en niet-tutor ouders wat betreft ouderbetrokkenheid. Het programma HDT lijkt al een aantal mogelijke werkzame mechanismen te kennen en daarmee mogelijkheden te bieden om de *twee-generatie-benadering* te intensiveren.

*De sterke band die tutoeren opbouwen met kinderen nog beter benutten.* De sterke band die tutoeren en kinderen opbouwen lijkt essentieel voor zowel het bevorderen van de motivatie, het plezier en leerprestaties wat betreft rekenen, als voor het betrekken van de ouders en dient daarom een centrale plek in het project te behouden. Het is dan ook van belang dat er geselecteerd wordt op tutoeren die in staat zijn om binnen een relatief korte tijd een emotionele band op te bouwen met de kinderen. HDT zou de centrale en sociale rol van de tutor nog beter kunnen benutten door uit te breiden met interventies die naast dat ze bijdragen aan onderwijsprestaties, ook bijdragen aan *een betere sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen*. Zo kan men denken aan interventies die zich richten op het leren opbouwen van sociale relaties, mindfulness, emotie- en stressregulatie en bevordering van zelfdiscipline en zelfbeheersing. Dergelijke interventies dragen tevens bij aan de verhoging van academische prestaties en zijn voornamelijk van belang voor kinderen die opgroeien in achterstandssituaties (Kennelly & Monrad, 2007; Paulle, 2013; Schonert-Reichl et al., 2015; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

De sterke band tussen tutoeren en kinderen in combinatie met de methodiek van HDT lijkt daarnaast een voorwaarde om de *self-efficacy* van kinderen te kunnen verhogen. Omdat het verhogen van de *self-efficacy* zowel bevorderlijk is voor het welbevinden, de cognitieve prestaties, als belangrijk lijkt voor het betrekken van ouders, zouden tutoeren nog meer kunnen inzetten op stimulering ervan tijdens de tutor-lessen. Daarnaast is van belang dat naast tutoeren, ook de ouders de *self-efficacy* van kinderen stimuleren door *realistische en positieve verwachtingen* te ontwikkelen en hierover naar hun kinderen te communiceren (Dweck, 1999). Uit verschillende studies blijkt dit een van de meest effectieve vormen van ouderbetrokkenheid te zijn (Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2007). De school heeft volgens het onderzoek van Lusse (2013) een grote rol in het creëren van verwachtingen van ouders over het kind. Het is belangrijk dat de school ouders vertrouwen geeft in hun kind door feedback te geven over de capaciteiten en leerprestaties van het kind en te zorgen dat ouders deze verwachtingen terugkoppelen naar het kind. Tutores kunnen mogelijk in samenwerking met de school deze rol deels vervullen door naast het geven van positieve feedback, de ouders direct te stimuleren in het creëren van verwachtingen over de schoolloopbaan en verdere toekomst van de kinderen (bijvoorbeeld door communicatie over de middelbare school keuze) en hierover te communiceren met hun kind. Communicatie over de schoolloopbaan sluit tevens aan bij de leeftijdscategorie van de tutor-kinderen in groep 6 en 7. Om ouders goed te kunnen begeleiden zijn tutoeren nodig die goed met ouders kunnen communiceren en met hen een vertrouwensband kunnen opbouwen.

*Verlengen van het programma van HDT.* Om sterkere en meer betrouwbare banden met zowel kinderen als ouders te bewerkstelligen, zou de interventie mogelijk verlengd kunnen

worden *tot twee jaar* waarbij dezelfde gezinnen en tutores aan elkaar verbonden blijven. Zo krijgt de tutor nog meer kans om als stabiel, warm en betrouwbaar rolmodel voor de kinderen te fungeren, iets waar kinderen in achterstandssituaties vaak gebrek aan hebben (Paulle, 2013). Door een langere tijdsperiode is het tevens makkelijker om samen met ouders de informele sociale controle te verhogen, de ouderbetrokkenheid te bevorderen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Ook in Amerikaanse contexten wordt HDT door SAGA Innovations uitgevoerd met een looptijd van twee jaar.

*Twee-generatie-benadering.* HDT kan versterkt worden in een twee-generatie-benadering door *meer en bewuster in te zetten op de ouders*. Studies toonden aan dat voor een omvattende pedagogische interventie – dat wil zeggen waarbij naast de cognitieve ontwikkeling ook het sociaal handelen van kinderen wordt beïnvloed – het van belang is in te spelen op de opvoedingsstijlen en het psychologisch welbevinden van de ouders (Brooks-Gunn, Berlin & Fuligni, 2000; Fuligni & Brooks-Gunn, 2000; Yeung et al., 2002). Zo zouden de hierboven genoemde interventies zoals *aandachtstechnieken en stressreductie*, maar ook *lessen over opvoedingsstijlen* op de ouders (en via hen ook op de kinderen) een positieve invloed kunnen hebben. Door het leven in armoede wordt het psychologisch welbevinden, voornamelijk door de voortdurende ervaring van stress, van ouders negatief beïnvloed (Baumrind 1971; Conger, Rueter, & Conger, 2000; Paulle, 2013). Dit uit zich volgens onderzoek van Yeung en collega's (2002) in minder warme opvoedingsstijlen, instabiele gezinssituaties en een mindere sociaal-emotionele relatie met de kinderen. Belangrijk voor een sterke inzet op een twee-generatie-benadering is dat *de banden tussen tutores en ouders* sterk zijn en naar een hoger plan worden getild. Ook op dit punt zou men kunnen pleiten voor een uitbreiding van het programma naar *twee jaar* zodat er langer de tijd is om een band op te bouwen. Tutor-ouders geven aan het wekelijks contact met de tutor op prijs te stellen wat duidt op mogelijkheden om het contact te intensiveren.

*Creëren van een (opvoedings)partnerschap tussen tutores en ouders.* Uit deze studie lijkt naar voren te komen dat tutores vooral effectief kunnen zijn in het oudercontact door minder te focussen op het aansporen van de ouders tot directe onderwijsondersteuning, maar meer op monitoring en uitwisseling over het sociaal-emotioneel welbevinden en de werkhouding van het kind. Tutores kunnen daarbij actief de ouders betrekken door hen te vragen een terugkoppeling te geven aan het kind in de thuissituatie. Door te zorgen dat het *contact wederzijds* is, kunnen ouders het gevoel krijgen dat zij en de tutores *opvoedingspartners* zijn voor het kind en kunnen tutores een duidelijker beeld krijgen van het gezinsleven. Uit verschillende studies (o.a. Lusse, 2013) blijkt dat onderwijsprofessionals en ouders elkaar vaak niet als gelijkwaardige en volwaardige opvoedingspartners zien en dit de mogelijkheden tot ouderbetrokkenheid beperkt.

Ouderbetrokkenheid wordt vaak geformuleerd vanuit de terminologie van de school waardoor onderbelicht blijft dat ouders én school *samen* een verantwoordelijkheid hebben om een partnerschap te creëren. Men is binnen een partnerschap immers uit op het wederzijds ondersteunen en afstemmen van de bijdrage in het proces om de ontwikkeling van kinderen te bevorderen (Jeynes, 2010). De Onderwijsraad (2010) streeft tevens naar een overgang naar dit partnerschap waarbij de rollen van school en ouders meer gelijkwaardig zijn en daarmee vruchtbaarder voor de ontwikkeling van het kind. De tutores zijn door hun persoonlijke betrokkenheid bij het kind en de wekelijkse communicatie met ouders mogelijk goed gepositioneerd om een dergelijk partnerschap te bewerkstelligen. Tutoren kunnen in de communicatie nog meer inzetten op een gelijkwaardig partnerschap door ouders naar hun mening te vragen, de wederzijdse monitoring en informele sociale controle te bevorderen en bewust te werken aan het opbouwen van een sterke vertrouwensband met de ouders (Lusse, 2013).

*Huisbezoeken.* Om de vertaalslag naar de thuissituatie beter te kunnen maken, inzicht te krijgen in de *leefomgeving, behoeften en wensen* van de gezinnen en een betere *vertrouwensband* met ouder en kind te kunnen bewerkstelligen (Jeynes, 2010; Lusse, 2013; Veen, 2007) zouden de projectleidster en/of tutores (regelmatig) *huisbezoeken* uit kunnen voeren. Ouders geven aan het op prijs te stellen om de tutores regelmatig persoonlijk te ontmoeten, bijvoorbeeld bij open lessen en ouderbijeenkomsten, wat duidt op de mogelijkheid dit persoonlijke contact te intensiveren. Dit blijkt tevens uit de hoge opkomstcijfers bij de ouderbijeenkomsten. Uit recent onderzoek blijkt de behoefte en positieve ervaring van ouders met huisbezoeken (Neutel, 2016).

Voor de Kinderfaculteit betekenen deze resultaten dat HDT zou kunnen dienen als belangrijke bron voor het verhogen van de ouderbetrokkenheid en als voorbeeld zou kunnen dienen voor hoe men de betrokkenheid van ouders binnen de Kinderfaculteit in de toekomst verder kan realiseren. Uit het gemiddelde opkomstcijfer van 72% bij de ouderbijeenkomsten blijkt het succes van de ouderbijeenkomsten en de hoge betrokkenheid van de ouders bij hun kinderen. Dit opkomstpercentage is erg hoog, ook in vergelijking met de opkomst bij ouderbijeenkomsten van de rest van de Kinderfaculteit (regelmatig < 5%).

### ***Beleidsimplicaties***

Het is veelbelovend dat HDT vanuit het kwalitatieve onderzoeksgedeelte een positieve invloed lijkt te hebben op de ouderbetrokkenheid omdat uit verschillende studies is gebleken dat het betrekken van ouders in een interventie zichtbaar meer resultaat oplevert, maar dat het betrekken van ouders binnen een interventie vaak niet succesvol lukt (Fulgini & Brooks-Gunn, 2000; Shonkoff & Fisher, 2013). Naast dat HDT hierdoor een twee-generatie-benadering lijkt te

benaderen, is HDT ook een onderwijsinterventie en onderzoek heeft aangetoond dat succesvolle interventies voor kinderen het beste plaats kunnen vinden in de school-context omdat het kind hier de meeste uren doorbrengt (Dishion, 2011). Tevens is HDT een methode die, in tegenstelling tot vele andere interventiestrategieën, invloed lijkt te hebben op kinderen en ouders in de context van achterstandssituaties en op de basisschoolleeftijd. Ouders en kinderen in achterstandssituaties blijken het meeste belang te hebben bij dit soort interventies, maar blijken tevens het moeilijkst bereikbaar te zijn (Smit et al., 2006). Tutoren lijken daarnaast goed gepositioneerd om een (opvoedings)partnerschap te creëren met ouders waarbij een gedeelde en gelijkwaardige verantwoordelijkheid voor het kind centraal staat, iets waar de Onderwijsraad (2010) naar streeft.

HDT lijkt als geïntegreerd onderdeel binnen de reguliere schooldag de kinderen in achterstandssituaties op verschillende manieren de ondersteuning te kunnen bieden die zij missen ten opzichte van kinderen uit een hogere klasse (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Daarnaast wordt de methode van HDT door het CPB (2016) expliciet genoemd als zinvolle interventiestrategie om leerachterstanden weg te werken. HDT is een methode die serieus moet worden genomen voor verder onderzoek, omdat er zowel wetenschappelijk als maatschappelijk gezien wordt gezocht naar mogelijk omvattende en succesvolle twee-generatie-benaderingen in de context van achterstandssituaties (Shonkoff & Fischer, 2013). Als blijkt dat de twee-generatie-benadering binnen HDT nog versterkt kan worden (en daardoor in de toekomst ook kwantitatief meetbaar wordt) en de cognitieve prestaties daadwerkelijk toenemen, lijkt HDT een veelbelovende interventiestrategie om de negatieve consequenties van het opgroeien in armoede voor kinderen te verminderen en hun toekomstkansen te vergroten. Dit is van belang voor de gehele maatschappij, zeker nu recent is vastgesteld dat de kansenongelijkheid binnen het onderwijs juist steeds verder toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Deze studie heeft kwalitatief aangetoond dat een persoonlijke benadering vanuit een tutor – met aandacht voor de context van het kind en de ouder – de ouderbetrokkenheid in de thuis-context bij gezinnen in achterstandssituaties mogelijk kan stimuleren. Bij het uitvoeren van het tutorprogramma en het intensiveren van een twee-generatie-benadering is het vooral van belang dat de methode van HDT, naast het bevorderen van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, inzet op het versterken van de context van het kind. Dit kan door te waarborgen dat de tutoren sterke relaties opbouwen met zowel de kinderen als hun ouders en deze relaties goed te benutten en door de ouders een nog centralere rol te geven binnen het programma. In de toekomst kan dan wellicht ook kwantitatief aangetoond worden dat HDT invloed heeft op het verhogen van de ouderbetrokkenheid. Kinderen, zeker in achterstandssituaties, hebben naast stimulering van hun ontwikkeling, tutoren en ouders nodig waar ze letterlijk en figuurlijk op kunnen rekenen.



### Referenties

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L. & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49(1), 15-24.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
- Ander, R., Guryan, J. & Ludwig, J. (2016). Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Students: Scaling Up Individualized Tutorials. Brookings: The Hamilton Project.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2001). The development of goal orientations. In Wigfield, A. & Eccles, J.S. (Eds.), *Development of achievement motivation*, 197-220. San Diego: Academic Press.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!*. Noordhoff Uitgevers BV.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2): 117–148.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4.
- Baumrind, D. (1977). Socialization determinants of personal agency. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans*.
- Booijink, M. (2007). Terug naar de basis. *Mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie*.
- Borkowski, J. G., Ramey, S. L. & Bristol-Power, M. (2001). *Parenting and the child's world:*

- Influences on academic, intellectual, and social-emotional development.* Psychology Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A critique of the judgement of taste.*
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32.*
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press
- Cabrera, A. F. & La Nasa, S. M. (2001). On the path to college: Three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education, 42*(2), 119- 149.
- Candal, C.S. (2015). Match Corps Goes National. *Education Next.*
- Caro, D. H., McDonald, J. T. & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education, 32*(3), 558-590.
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid.* Den Haag: Centraal Planbureau.  
Gedownload op 20-06-2016 via <http://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Boek-25-Kansrijk-Onderwijsbeleid.pdf>
- Condron, J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social Problems, 54*(1), 139–160.
- Conger, K. J., Rueter, M. A. & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model. In L.J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (201–223). New York: Cambridge University Press.
- Cook, P.J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R. G., Guryan, J., Ludwig, J., Mayer, S., Pollack H., & Steinberg, L. (2014). The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago, *NBER Working Paper 19862.*
- Cook, P. J. (2015). *Not Too Late: Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Youth.* Doctoral dissertation, University of Chicago.
- Crozier, G. (2000). *Schools and parents: partners or protagonists.* Staffordshire: Trentam Books Limited.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child

- achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294.
- Davis-Kean, P. E., & Schnabel, K. U. (2001) 'The impact of socio-economic characteristics on child outcomes: The mediating role of parents' beliefs and behaviors'. Child Development, Under review, in L. Feinstein, K. Duckworth & R Sabates (Eds.), *A Model of the Intergenerational Transmission of Educational Success*. Wider Benefits of Learning Research Report 10. London: Institute of Education.
- De Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*.
- 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.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653.
- De Winter, M. (2008). Het moderne van kindermishandeling. In W. Koops, B. Levering & M. De Winter (Eds.), *Opvoeding als spiegel van de beschaving* (150-165). Amsterdam: SWP.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. London: Department for Education and Skills, *Research Report*, 433.
- Dishion, T. (2011). Promoting academic competence and behavioral health in public schools: A strategy of systemic concatenation of empirically based intervention principles. *School Psychology Review*, 40(4), 590.
- Downes, D. & Rock, P. (2011). *Understanding Deviance. A Guide to the Sociology of Crime and Rule-breaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early-childhood development. *Child Development*, 65, 296–318.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63, 406–423.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in personality, motivation, and development. *Psychology*, Philadelphia.
- Dweck, C. S. (2006). *The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-711.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53- 74.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- Feuerstein, A. (2000), School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, 94, 29-40.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fryer, R. G. (2011). *Injecting successful charter school strategies into traditional public schools: A field experiment in Houston*. National Bureau of Economic Research.
- Fulgini, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2000). The healthy development of young children: SES disparities, prevention strategies, and policy opportunities. In B. D. Smedley & S. L. Syme (Eds.), *Promoting health: Intervention strategies and behavioral research* (170–216). Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Gemeente Rotterdam. (2010). *Bestemmingsplan Charlois: Pendrecht*. Verkregen op 18-06-2016 via <http://www.rotterdam.nl/DSV/Document/Bestemmingsplannen%20in%20procedure/Charlois/Pendrecht/Pendrecht%20onher%20sept%202010.pdf>
- Gemeente Rotterdam. (2011). *Rotterdams Onderwijsbeleid 'Beter Presteren' 2011–2014*. Deel 1.
- Gemeente Rotterdam. (2015). *Staat van het Rotterdams Onderwijs 2015*.
- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., Boxtel, D.A.A.M. van, Janssens, J.M.A.M., Zutphen, R.A.H, van & Felling, A.J.A. (1993). *Parenting in Dutch families: A representative description of Dutch family life in terms of validated concepts representing characteristics of parents, children, the family as a system and parental socio-cultural value orientations*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Goldstein, M. (2013). *Phoning Parents: High-leverage moves to transform your classroom & restore your sanity by Michael Goldstein*. Match Education.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.

- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and organizational model. *Child Development, 65*, 237- 252.
- Gutman, L. M. & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review, 32*(1), 1-24.
- Hilhorst, P., Zonneveld, M. & de Winter, M. (2013). *De gewoonste zaak van de wereld: Radicaal kiezen voor de pedagogische civil society*. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement, *Developmental Psychology, 45*, 740-763. doi:10.1037/a0015362.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hong, S., & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014-2015*. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Gedownload op 14-04-2016 via <http://www.destaatvanhetonderwijs.nl/downloaden/documenten/rapporten/2016/04/13/svh-o-2014-2015>
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education, 42*(1), 82-110.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112* (3), 747-774.
- Kans, K., Lubberman, J. & Vegt, A.L. van der. (2009). *Monitor ouderbetrokkenheid in het funderend onderwijs. Eerste meting onder scholen en ouders*. Rotterdam: ECORYS.
- Kennelly, L., Monrad, R. (2007). Approaches to dropout prevention: heeding warning signs with appropriate interventions. *American Institutes for Research*.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., Spinath, F.M. (2013). Parental Involvement and General Cognitive Ability as Predictors of Domain-Specific Academic Achievement in Early Adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-5.
- Kerckhoff, A., Raudenbush, S. & Glennie, E. (2001). Education, cognitive skill, and labor force

- outcomes. *Sociology of Education*, 74(1), 1-24.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2002). "The role of early parenting in children's development of executive processes". *Developmental Neuropsychology*, 21: 15–41.doi:10.1207/s15326942dn2101\_2.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lareau, A. (1997). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. In: Halser, A., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (Eds.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley, C I: University of California Press.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005). *Social cognitive theory*. Buckingham, England: Open University Press.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Martin, J., Sokol, B. W. & Elfers, T. (2008). Taking and coordinating perspectives: From prereflective interactivity, through reflective intersubjectivity, to metareflective sociality. *Human Development*, 51(5-6), 294-317.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child development*, 61(2), 311-346.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. *Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Meyer, E & Van Klaveren, C. (2013). The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*,

36, 1-11.

Ministerie van OCW. (2009). *Ouderbetrokkenheid*. Referentie: PO/B&S/94429. Den Haag.

Neutel, W. (2016). *Rapportage van het onderzoek naar de ervaringen met en mening over huisbezoeken in het onderwijs*. Verus. Gedownload op 30-06-2016 via [http://www.verus.nl/sites/www.verus.nl/files/documenten/verus\\_huisbezoek\\_-\\_rapportage\\_onderzoek.pdf](http://www.verus.nl/sites/www.verus.nl/files/documenten/verus_huisbezoek_-_rapportage_onderzoek.pdf)

Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.

Paulle, B. (2013). *Toxic schools: high-poverty education in New York and Amsterdam*. University of Chicago Press.

Paulle, B., Heurter, A., Karssen, M., & ten Ham, T. (2016). *Voortgang boeken, evenwicht zoeken: de tweede tussenevaluatie van de Kinderfaculteit in pendrecht*. Universiteit van Amsterdam.

Paulle, B., Huisman, C., & Fiorito, T. (2015). *Kinderfaculteit Pendrecht: een evaluatie van de pilotfase en een blik op de toekomst*. Universiteit van Amsterdam.

Pena, D. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 92, 42-54.

Putnam, R. D. (2016). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon and Schuster.

ROB (2011). *Onderwijsambities Rotterdam 2010-2014*. Rotterdam: Rotterdams Onderwijsbeleid.

Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (131-155). Cambridge, M I: Harvard Education Press.

SAGA Innovations (2015). *Training documents tutor-training Rotterdam Oktober 2015*.

Sampson, R.J. & Laub, J. H. (1992). Crime and deviance in the life-course. *Annual Review of Sociology* 18, 63-84.

Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65, 523– 540.

Schargel, F. P. (2004). Who drops out and why. In J. Smink & F. P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*. NY: Eye on Education.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.

Shonkoff, J. P. & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and*

- psychopathology*, 25, 1635-1653.
- Simons, K., D. & Klein, J., D. (2007). The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 35, 41-72.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417– 453.
- Sirvani, H. (2007a). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education*, 128(1), 34-47.
- Sirvani, H. (2007b). The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement. *American Secondary Education*, 36(1), 31-46.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, 1-50.
- Smit, F., Driessen G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (132–189). New York: Russell Sage Foundation.
- Sociaal Cultureel Planbureau. (2014). *Statusscores: Sociaal Economische Status per postcodegebied*, gedownload op 13-03-2016 via [http://www.scp.nl/Onderzoek/Lopend\\_onderzoek/A\\_Z\\_alle\\_lopende\\_onderzoeken/Statusscores](http://www.scp.nl/Onderzoek/Lopend_onderzoek/A_Z_alle_lopende_onderzoeken/Statusscores).
- Spierings, F. & Meeuwisse, M. (2012). *Wijken van waarde*. Verkregen op 13-03-2016 via <http://sms.woonstadrotterdam.nl/Pub/Woonstad-Rotterdam/Afbeeldingen-en-Documenten/Wijken-van-Waarde.pdf>.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3), 754-770.
- Stormshak, E. A., Brown, K. L., Moore, K. J., Dishion, T., Seeley, J. & Smolkowski, K. (2016). Going to scale with family-centered, school-based interventions: Challenges and future directions. In *Family-School Partnerships in Context* (25-44). Springer International



Publishing.

- Strom, R.E. & Boster, F.J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56, 433-452. doi:10.1080/03634520701413804.
- Tenberge, M. (2016). *Between 'Migration Background' and 'Deprived Neighborhood': Constructions of 'Educational Disadvantage' in Two Tutoring Initiatives in Rotterdam and Bielefeld*. Masterthesis.
- Veen, A. (2007). *Pilot huisbezoeken (project Capabel)*, SCO rapport 785, Amsterdam: SCO/Kohnstamm instituut.
- Verhoeven, J., Devos, G., Stassen, K. & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant. Cappelle a/d IJssel: TDS.
- Vincent, C. (2000), *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31, 375-402.
- Willms, J. D. (2002). *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. University of Alberta Press.
- Willms, J. D. (2003). *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Verkregen op 09-06-2016, via <http://www.unb.ca/crisp/pdf/0305.pdf>.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16.
- Yeung, W. J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*, 73(6), 1861-1879.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

### Bijlage 1. Operationaliseringsmodel van dimensies van ouderbetrokkenheid met bijbehorende indicatoren en referenties

Context	Dimensie	Indicatoren met referenties (types en factoren: Lusse, 2013)	Bijbehorende stellingen/vragen in enquête
<i>A. Ouderbetrokkenheid School</i>	A1. Ouderparticipatie	Informele ouderparticipatie: Deelnemen aan vrijwilligersactiviteiten (Type 3 dimensie)	A1.1. Ik meld me vaak aan als de school om vrijwilligers vraagt bij activiteiten A1.3. Ik ga vaak als ik een uitnodiging krijg van de school over ouderbijeenkomsten, tien-minutengesprekken A1.4. Ik zou meer betrokken willen worden bij de school
		Formele ouderparticipatie: Deelnemen aan ouderavonden/MR-raad (Type 3 dimensie)	A1.2. Ik beslis vaak mee over school-zaken (bijvoorbeeld in de Medezeggenschapsraad, Ouderraad enz.)
	A2. Informatie	Ouders informeren de school over zaken thuis (zelf toegevoegd)	A2.5. Ik informeer de school over belangrijke zaken die zich thuis of omtrent mijn kind afspelen
		Op de hoogte worden gehouden van de voortgang van het kind/school (Factor 1.1)	A2.3. Ik heb een duidelijk beeld van het leerniveau van mijn kind A2.4. Ik heb een duidelijk beeld van de activiteiten en gebeurtenissen die in de school spelen
		Zinvolheid van de gekregen informatie (Factor 1.2)	A2.1. De school informeert mij genoeg over belangrijke zaken omtrent mijn kind A2.2. De school informeert mij genoeg over belangrijke zaken omtrent school A2.9. Hoe vaak heeft u dit schooljaar (2015-2016) iemand van de school telefonisch gesproken over uw kind? (open vraag)
		Advies van school bij het thuis ondersteunen van het kind (Factor 1.3)	A2.6. De school adviseert mij hoe ik mijn kind thuis kan ondersteunen A2.7. Ik zou meer hulp willen om te leren hoe ik mijn kind thuis kan ondersteunen bij school
		Positiviteit/negativiteit informatie (Factor 1.7).	A2.8. Ik heb positieve dingen over mijn kind te horen gekregen van de school
	A3. Relatie ouder-school	Wederkerigheid contact (Factor 5)	A3.3A. Ik neem meer contact op met de school, dan de school met mij
		Ervaring van het contact – sfeer (Factor 3.8)	A3.2. Ik ervaar het contact met de school als prettig A3.5. Welk cijfer van 1 tot 10 geeft u het contact tussen u en de school?

		Gevoel verandering teweeg brengen (Factor 3.10)	A3.6. Wat zou u nog willen verbeteren aan het contact met school? (open vraag)
		Vertrouwen in de school (Factor 3.9)	A3.4. De mening van ouders is belangrijk binnen de school
			A3.1. Ik heb het gevoel dat mijn kind veilig is op school
<i>B. Ouderbetrokkenheid Thuis</i>	B1. Onderwijsondersteunend gedrag	Tijd gespendeerd aan directe onderwijsondersteuning thuis (zelf toegevoegd)	B1.7. Hoeveel uren per week besteedt u gemiddeld aan het helpen van uw kind bij huiswerk en/of andere schoolopdrachten?
		Competenties om kind te ondersteunen (Factor 2.4)	B1.2. Ik heb het gevoel dat ik mijn kind goed kan helpen met schoolwerk
		Ervaring van onderwijsondersteuning vanuit het kind (Factor 2.5)	B2.9. Ik heb de indruk dat mijn kind het prettig vindt als ik hem of haar help met schoolwerk
		Ervaring van onderwijsondersteuning verlenen vanuit de ouder (Factor 2.5)	B1.1. Ik praat vaak met mijn kind over waar hij of zij mee bezig is op school
		Kind kunnen motiveren (Lusse, p. 291).	B1.3. Ik ervaar het als prettig om mijn kind te helpen bij zijn of haar schoolwerk
			B2.6. Ik heb het gevoel dat ik mijn kind goed kan helpen met schoolwerk
			B2.7. Ik kan mijn kind goed motiveren zijn of haar best te doen voor school
	B2. Sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid	Gevoel van trots zijn op het kind (Factor 6).	B2.1. Ik ben trots op mijn kind
		Responsiviteit (Nijmeegse OpvoedingsVragenlijst (NOV, Gerris et al., 1993)	B2.2. Als mijn kind verdrietig is of ergens mee zit, dan merk ik dat
			B2.3. Ik help mijn kind als hij of zij het moeilijk heeft
			B2.4. Ik kan goed met mijn kind over alles praten
	B3. Perspectief op de toekomst van het kind	Vertrouwen in schoolprestaties en toekomst van het kind (Factor 2.11, succesfactor 6; Bandura, 1977, 1993, 2001; Hill & Tyson, 2009 )	B3.1. Mijn kind is zelfverzekerd over rekenen
			B3.2. Mijn kind is zelfverzekerd over taal
			B3.3. Mijn kind is zelfverzekerd over school in het algemeen
			B3.4. Ik denk dat mijn kind goed zal presteren op het gebied van rekenen
			B3.5. Ik denk dat mijn kind goed zal presteren op het gebied van taal
			B3.6. Ik heb vertrouwen in de toekomst van mijn kind
			B3.7. Welke wensen heeft u voor de toekomst van uw kind? (open vraag)
			B3.8. Hoe kan de Kinderfaculteit en/of de school u helpen bij de ontwikkeling en toekomst van uw kind? (open vraag)

**Bijlage 2. Demografische gegevens ouders enquête**

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken demografische gegevens ouders (n=84)*

Variabelen	<i>n</i> (%)	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Leeftijd verzorger	81	28	56	40.88	6.34
Totaal aantal kinderen <sup>a</sup>	84	1	6	2.52	1.17
Totaal aantal kinderen naar dezelfde school <sup>b</sup>	81	0	4	1.04	0.93
Huishoudsamenstelling					
Alleenstaand	25 (29.8)				
Getrouwd/samenwonend	58 (69.0)				
Wonend bij ouder(s)/familie	1 (1.2)				
Geboorteland					
Albanië	1 (1.2)				
Aruba	1 (1.2)				
België	1 (1.2)				
Bosnië	2 (2.4)				
Bulgarije	2 (2.4)				
China	3 (3.6)				
Curaçao	9 (10.8)				
Dominicaanse Republiek	3 (3.6)				
Hongarije	1 (1.2)				
Kaapverdië	1 (1.2)				
Marokko	9 (10.8)				
Nederland	27 (32.4)				
Nederlandse-Antillen	1 (1.2)				
Nigeria	1 (1.2)				
Polen	1 (1.2)				
Portugal	1 (1.2)				
Somalië	2 (2.4)				
Suriname	12 (14.4)				
Turkije	5 (6.0)				
Bevolkingsgroep <sup>c</sup>					
Albanees-Nederlands	1 (1.3)				
Antilliaans	1 (1.3)				
Antilliaans-Nederlands	7 (9.0)				
Bosnisch	1 (1.3)				
Bulgaars	1 (1.3)				
Chinees	1 (1.3)				
Dominicaans	1 (1.3)				
Europees	1 (1.3)				
Geen een	2 (2.6)				
Hindoestaans	1 (1.3)				
Kaapverdiaans	1 (1.3)				
Latijns	1 (1.3)				
Marokkaans	3 (3.9)				
Marokkaans-Nederlands	8 (10.3)				

Nederlands	14 (18.0)
Nederlands-Hindi	2 (2.6)
Nederlands-Turks	2 (2.6)
Nigeriaans	3 (3.9)
Pools	1 (1.3)
Somaliaans	1 (1.3)
Surinaams	3 (3.9)
Surinaams-Javaans-Nederlands	1 (1.3)
Surinaams-Nederlands	7 (9.0)
Turks	4 (5.1)
Turks-Nederlands	8 (10.3)

---

a. Kind groep 6/7 wel meegerekend

b. Kind groep 6/7 niet meegerekend

c.  $n=76$

### **Bijlage 3. Interviewtranscriptie focusgroep tutoeren: werkzaamheid onderwijsondersteuning**

I = interviewer

T[X] = tutor

SD = projectleidster tutoring

#### **I: Hebben jullie het idee dat ouders dat ook wel echt oppakken?**

T6: Hmm... nee.

T4: Nee

T5: Hmm... nee.

#### **I: Nee?**

T6: De één wel de ander niet...

T4: ze willen wel, maar het lukt niet altijd.

T6: Bijvoorbeeld de ouders van X9 doen dat wel heel erg. Ik kreeg bijvoorbeeld dit weekend ook nog een berichtje 'ja ik ga gelijk oefenen' en ik weet dan ook gelijk dat hij achter de computer wordt geduwd door zijn ouders.

T3: Ik merk wel nu met het 'Dagelijks Rekenen' dat dat wel heel goed werkt. Het is heel afgebakend, weet je, ouders hoeven alleen hun kind achter de computer te zetten en ik heb nu toch wel wat leerlingen die een paar keer op Dagelijks rekenen hebben geoefend.

T5: Ik merk bij mij dat het toch echt vanuit de leerlingen zelf komt.

T6: Ja, bij mij ook.

T5: Ik heb wel een aantal leerlingen die thuis oefenen, maar dat komt uit hen zelf.

T6: Ja, ik ook.

T3: Ja? Ik heb het er wel echt met ouders over gehad en uh... ouders zeggen ook van "dat gaan we dit weekend doen, ik ga hem achter de computer zetten". X8 heeft bijvoorbeeld echt wel wat sommetjes gemaakt en ik zie wel voor me dat zijn moeder hem dan achter de computer heeft gezet, dat is tenminste wel wat ze mij heeft gezegd, dat ze hem echt achter die pc heeft gezet.

SD: Ja.

T6: Ja, dat weet ik ook van een aantal ouders. Maar ik heb wel heel veel leerlingen waarvan ik weet dat ze het gewoon zelf doen.

#### **I: Maar hoe zien jullie daar de ideale rol van de ouders in? Dat ze ook echt...**

T1: Ja, vooral met dat 'Dagelijks Rekenen' dan heb ik het liefst dat ze elke week een keer zouden zeggen van "Kom zullen we weer eens gaan oefenen?" en dat ze er [de pc] dan samen achter gaan zitten.

T6: Ja, ideaalbeeld... Maar denk dat je het niet moet verwachten van kinderen...

T4: En ouders! Want sommige ouders kunnen gewoon niet rekenen...

T1: Maar ook al kun je niet rekenen, ik vind wel betrokkenheid ook van “Hee, laat eens zien. Hoe doe je dat?”.

T4: Ja, natuurlijk.

T6: Dat zou wel kunnen.

T1: “Hoe heb je dat gedaan?”.

T4: Er zijn een aantal kinderen en die lopen al achter, hebben al moeite met ‘Dagelijks Rekenen’ en dan komt de ouder erbij en die hebben er ook geen verstand van...dan denk je van... nouja...wordt het dan beter?’.

**Bijlage 4. Correlatietabel ‘Type school’, ‘Leeftijd verzorger’, subschalen en totaalschalen ouderbetrokkenheid**

Tabel 5

*Correlaties Type school, Leeftijd Verzorger, subschalen en totaalschalen*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Type school (getransformeerd)	1.00										
2. Leeftijd verzorger	-0.04	1.00									
Ouderbetrokkenheid school											
3. Ouderparticipatie	0.14	0.13	1.00								
4. Informatie	0.03	0.08	0.28**	1.00							
5. Relatie ouder-school	0.28**	0.07	0.24*	0.47**	1.00						
Ouderbetrokkenheid thuis											
6. Onderwijsondersteuning	-0.01	0.26*	0.19	0.36**	0.27*	1.00					
7. Sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid	0.23*	0.22*	0.15	0.36**	0.33**	0.49**	1.00				
8. Perspectief op de toekomst	0.06	0.07	-0.01	0.98	0.16	0.34**	0.22*	1.00			
9. Ouderbetrokkenheid School	0.20	0.13	0.76**	0.74**	0.72**	0.36**	0.36**	0.06	1.00		
10. Ouderbetrokkenheid Thuis	0.12	0.24*	0.14	0.30**	0.33**	0.80**	0.72**	0.74**	0.33**	1.00	
11. Totale Ouderbetrokkenheid	0.14	0.21	0.52**	0.72**	0.59**	0.74**	0.57**	0.48**	0.81**	0.79**	1.00

\*p&lt;0.05; \*\*p&lt;0.01



