

# Rekenen op je ouders

*High Dosage Tutoring als middel om ouderbetrokkenheid te stimuleren in Rotterdam-Zuid*

Anne Kielman, Bowen Paulle en Monique van Londen

SOC 13 (2/3): 197–222

DOI: 10.5117/SOC2017.2/3.003.KIEL

## Abstract

Parental involvement is especially urgent for youngsters in disadvantaged situations because it can mediate negative consequences of growing up poor. Via a randomized controlled trial 120 students (grade 6 and 7) attending three primary schools in a deprived neighbourhood (Pendrecht) were either assigned to a group receiving ‘High Dosage Tutoring’ (HDT) or to a control group. In pairs, for four hours per week, members of the treatment group received a year of personalized math-instruction during regular school hours from a tutor communicating every week 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 an analysis of their contact-registration (203 notes) were conducted to research influences of HDT on parental involvement in the school and home environment. The sociological work of Lareau (2003) and Bourdieu (1984) implies that little should be expected from such an intervention. Indeed, we didn’t find quantitative differences in parental involvement between tutor and non-tutor parents. However, the qualitative data suggest that via different possible mechanisms HDT had positive effects on parental involvement at home. This article sheds light on the broader discussion about how school systems contribute to the reproduction of inequalities and how these inequalities can be mitigated.

**Keywords:** parental involvement, High Dosage Tutoring, high poverty neighbourhood, two generation intervention, primary school, educational partnership

De kansengelijkheid tussen kinderen van hoger en lager opgeleide ouders binnen het Nederlands onderwijs neemt toe (CPB 2016; Onderwijsinspectie 2016). Nederland blijft in veel opzichten nog behoorlijk egalitair, maar zeker tegen de achtergrond van diverse recente studies gericht op (het toemenen van) maatschappelijke scheidslijnen (Bovens 2015; SCP 2014; Van Eijk et al. 2015) leidt dit tot de vraag wat er aan deze kansengelijkheid te doen is (vgl. Kremer 2015).

Veel wetenschappelijk onderzoek heeft uitgewezen dat ouderbetrokkenheid een groot en langdurig positief effect heeft op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Epstein 2001; Fan et al. 2001; Jeynes 2012). Uit het literatuuronderzoek van Desforges en Abouchaar (2003) blijkt bijvoorbeeld dat het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd zelfs groter is dan het effect dat wordt veroorzaakt door het verschil in schoolkwaliteit. Daarnaast blijkt dat de negatieve consequenties van het opgroeien in een achterstandssituatie gedeeltelijk verkleind kunnen worden door een hoge mate van ouderbetrokkenheid op zowel sociaal-emotioneel, als onderwijsondersteunend gebied (Altschul 2012; Davis-Kean 2005). Betrokken ouders zouden dus vooral kansarme leerlingen een goede steun in de rug kunnen bieden. Echter, een lage sociaaleconomische status (SES) gaat vaak samen met een lagere mate van ouderbetrokkenheid (Crozier 2000; Lareau 2003; Paulle 2013). Onder wetenschappers (vgl. Desforges et al. 2003; Epstein 2001; Lusse 2013) en politici lijkt er consensus te bestaan dat kansengelijkheid gereduceerd kan worden door onder andere ouderbetrokkenheid bij lager opgeleide ouders te verhogen. Zo staat in het laatste Regeerakkoord over 2017-2021: 'Scholen, kinderen en jongeren floreren bij ouderbetrokkenheid. Daarom willen we de samenwerking tussen school en ouders versterken' (Rutte et al. 2017: 9).

Het blijft onbekend hoe de betrokkenheid van laagopgeleide ouders in een achterstandswijk het beste gestimuleerd kan worden. Om dit beter inzichtelijk te maken, is het waardevol om bewezen effectieve en potentieel schaalbare 'two generation'-programma's (Shonkoff et al. 2013) te bestuderen. Dit soort programma's richt zich op kinderen, maar betreft ook de ouders in de interventie. 'High Dosage Tutoring' (HDT) is een intensieve en schaalbare twee-generatie-interventie uit de Verenigde Staten die bewezen effectief is. HDT wordt daar op grote schaal uitgevoerd door de organisatie *SAGA Innovations*. HDT houdt in dat achterstandsleerlingen voor vijf lessen per week onder schooltijd rekenbegeleiding ontvangen van een vaste tutor in een één-op-twee-setting (één tutor begeleidt tegelijkertijd twee leerlingen). Ook onderhoudt de tutor wekelijks telefonisch contact met de ouders. Onder de term 'matchingsprogramma' wordt deze methode

genoemd in 'Kansrijk Onderwijsbeleid' (CPB 2016: 63-70, 157) als een veelbelovende interventie binnen het primair onderwijs wat betreft leerwinst.

HDT is vanaf het schooljaar 2015-2016 in Rotterdam voor het eerst in Nederland toegepast met ondersteuning van *SAGA Innovations* en vanaf schooljaar 2017-2018 in Amsterdam (voortgezet onderwijs) en Haarlem (primair onderwijs). Deze toepassing van HDT in Nederland vraagt zowel wetenschappelijk als maatschappelijk gezien om onderzoek naar de effectiviteit van de interventie. In deze studie onderzoeken we de vraag in hoeverre de werkwijze van HDT tot een toename van ouderbetrokkenheid leidt bij ouders in Pendrecht (Rotterdam-Zuid).

In dit artikel bespreken we eerst theoretisch en empirisch het concept ouderbetrokkenheid. Vervolgens contextualiseren we de wijk Pendrecht, de betrokken organisatie Kinderfaculteit en de specifieke methode HDT. Daarna trachten we ouderbetrokkenheid te plaatsen binnen een breder historisch- en sociologisch-vergelijkend perspectief. Vervolgens specificeren we de onderzoeksvraag, gevolgd door de methodische verantwoording en de presentatie van onze kwantitatieve en kwalitatieve resultaten. Ten slotte bespreken we in de discussie de antwoorden op de onderzoeksvragen en de mogelijke implicaties van onze bevindingen.

## Ouderbetrokkenheid

In de literatuur zijn veel verschillende definities te vinden van de term 'ouderbetrokkenheid'. In een rapport van het Nederlands JeugdInstituut (Prins et al. 2013: 3) staat bijvoorbeeld de volgende algemene omschrijving van ouderbetrokkenheid: 'Alle vormen van belangstellende betrokkenheid van de ouders bij de begeleiding van hun eigen kind, bij de groep waarin hun kind zit en bij de school als geheel'. Deze definitie richt zich zowel op de betrokkenheid bij de ontwikkeling van het kind, als op de schoolcontext. Zoals ook Epstein (1995 2001) beschreef, zijn er verschillende verschijningsvormen en domeinen van ouderbetrokkenheid. Een duidelijk onderscheid in de literatuur is het onderscheid tussen 'ouderbetrokkenheid thuis', vooral gericht op enerzijds het stimuleren van academische vaardigheden en anderzijds op de sociaal-emotionele ontwikkeling in de thuisomgeving, en 'ouderbetrokkenheid school', gericht op het presteren van het kind op school en activiteiten als ouder in de schoolomgeving (Epstein 1995; Lusse 2013). Onder ouderbetrokkenheid thuis valt bijvoorbeeld het communiceren met het kind over dagelijkse activiteiten en monitoren van het sociaal-emotioneel welbevinden. Onder ouderbetrokkenheid op school verstaat

men bijvoorbeeld het bezoeken van ouderavonden en het participeren in vrijwilligersactiviteiten op school.

In deze studie maken we gebruik van de twee te onderscheiden vormen van ouderbetrokkenheid zoals Lusse (2013) deze definieert, namelijk 'ouderbetrokkenheid school' met de dimensies 'ouderparticipatie', 'informatie' en 'relatie ouder-school' en 'ouderbetrokkenheid thuis' met de dimensies 'onderwijsondersteunend gedrag', 'sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid' en 'perspectief op de toekomst van het kind' (zie ook bijlage). Als wij in dit artikel 'ouders' of 'ouderbetrokkenheid' noemen, bedoelen we hiermee ook andere (plaatsvervangende) verzorgers die hoofdopvoeders zijn van het kind.

## Pendrecht en de Kinderfaculteit

Pendrecht is een wijk met ongeveer 11.000 inwoners gelegen in het zuiden van Rotterdam, in het stadsdeel Charlois. Bij de bekendmaking van de ranglijst van veertig 'Vogelaarwijken' in 2009 gold Pendrecht als de op een na slechtste buurt van Nederland. Daarnaast wordt de wijk ook vaak aangeduid als de minst kindvriendelijke buurt van de Rotterdamse deelgemeente Charlois (Steketee et al. 2010). Hoewel er vooruitgang wordt geboekt (Spierings et al. 2012), blijft Pendrecht na tal van interventies een sociaal gesegregeerd stadsdeel binnen Rotterdam en bevinden veel gezinnen zich in een neerwaartse spiraal van armoede (Meyer et al. 2013). In Rotterdam groeit 36,7 procent 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' (Gemeente Rotterdam 2011) dat als doel heeft om de onderwijsprestaties van leerlingen te verhogen.

In 2014 werd een naschools programma, de Kinderfaculteit, geïnitieerd door de wijkbewonersorganisatie Vitaal Pendrecht. Het programma wordt gefinancierd door de Rotterdamse filantropische organisatie Stichting de Verre Bergen. De Kinderfaculteit heeft als doel om gratis verrijkende en extra-curriculaire buitenschoolse activiteiten aan te bieden in de wijk om zo de ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Daarnaast is het streven hiermee bij te dragen aan de sociale cohesie in de wijk. Een onderzoeksteam

van de Universiteit van Amsterdam voert tussen 2014 en 2018 een evaluatieonderzoek uit naar de werking en effecten van de Kinderfaculteit (Paulle et al. 2016).

## High Dosage Tutoring

Als onderdeel van de bredere interventie ‘de Kinderfaculteit’ werd tijdens het schooljaar 2015-2016 op drie reguliere basisscholen in Pendrecht in groep 6 en 7 een nieuwe interventie ingevoerd: ‘High Dosage Tutoring’ (HDT). Een deel van de kinderen ontving een schooljaar lang vier dagen per week onder schooltijd een uur extra begeleiding bij rekenwerk van een vaste tutor in een één-op-twee-setting. HDT is ontwikkeld in de VS door *Match Education* en wordt nu op grote schaal geïmplementeerd door *SAGA Innovations*. De interventiestrategie is in verschillende achterstandsbuurten effectief gebleken in het verhogen van academische prestaties van leerlingen (Ander et al. 2016; Cook et al. 2015; CPB 2016; Fryer 2011). Bij een *randomized controled trial* naar HDT op het gebied van rekenen in Chicago (Cook et al. 2015) is gebleken dat deze interventie zeer effectief was wat betreft rekenprestaties. Daarnaast reduceerde HDT ook de kans dat leerlingen onvoldoende scoorden bij andere vakken dan rekenen/wiskunde met 25 procent (Cook et al. 2015). Hoewel het precieze mechanisme niet duidelijk is, lijkt het plausibel dat de tutoring voor rekenen de algehele taakgerichtheid, het zelfvertrouwen en het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen positief heeft beïnvloed en dat daardoor de algemene academische prestaties zijn gestegen.

HDT kan gezien worden als een ‘twee-generatie-interventie’ omdat de interventie zich zowel op kinderen als op hun ouders richt. Binnen de tutoring wordt betrokkenheid van ouders gestimuleerd, met name door het wekelijkse (telefonische) contact van de tutor met de ouders. Een dergelijke gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid, en het daarmee gepaard gaande gevoel en erkenning van gezamenlijke zorg wordt door Epstein (o.a. 1995, 2001) ook wel een ‘educatief partnerschap’ genoemd: het kind merkt dat de ouders en de tutor een team rondom het kind vormen (Candal 2015). Frequent telefonisch contact met ouders bleek in de studie van Kraft en Dougherty (2013) de betrokkenheid van leerlingen bij school te verhogen, waarbij een toegenomen mate van ouderbetrokkenheid, een sterke relatie tussen leerlingen en tutor en een verhoogde motivatie van de leerlingen de werkzame mechanismen leken.

## Theorie

In Nederland is onderwijs lang gezien als belangrijkste mechanisme om gelijkheid tot stand te brengen (Van Goor et al. 2004). De al eerdergenoemde bevindingen over een groeiende kloof tussen kinderen van hoger en lager opgeleide ouders (Onderwijsinspectie 2016) lijken er echter op te wijzen dat er mechanismen zijn die ervoor zorgen dat een zogenaamd meritocratisch onderwijssysteem aan de reproductie van ongelijkheid bijdraagt (vgl. Bourdieu et al. 1990; Elchardus 2002). De ‘ontdekking’ van deze mechanismen wordt vooral geassocieerd met het sociologisch werk van Bourdieu. Voor Bourdieu berust de bredere klassenongelijkheid – die het onderwijssysteem vooral reproduceert – op de wisselwerking tussen posities en disposities van kinderen en ouders. Zoals Bourdieu en Passeron (1990: 155) zelf hebben geformuleerd:

The unequal representation of the different social classes in the different stages and types of education [...] is the manifestation of an isolated relationship between scholastic performance, taken at face value, and the series of advantages and disadvantages deriving from social origin.

Vanuit dit perspectief draait het om het wel of niet ‘erven’ (Bourdieu en Passeron 1990) van diverse hoeveelheden en typen kapitaal – vooral cultureel en economisch, maar ook sociaal kapitaal. Los van de specifieke velden die hij onderzocht, had Bourdieu (1986) veel interesse in cultureel kapitaal in de ‘belichaamde’ vorm, of wel, in zijn lexicon, ‘habitus’. Het gaat hier om grotendeels onbewust functionerende, diepgewortelde reeksen disposities (‘gevoel voor het spel’ of ‘tweede natuur’ of ‘le sens pratique’) die als machtsbron kunnen fungeren omdat ze in een bepaald veld gewaardeerd worden. Cultureel kapitaal en habitus zijn dus brede en aan elkaar gerelateerde concepten. Belangrijk voor dit artikel is cultureel kapitaal in die zin dat habitus vooral wordt gezien als impliciete (of voor lief genomen) kennis en duurzame disposities die in diverse domeinen (bijvoorbeeld de opvoeding) doorslaggevend kunnen zijn. In combinatie met economisch en sociaal kapitaal is de ongelijke verdeling van cultureel kapitaal vooral hetgeen wat geprivilegieerde kinderen meer kansrijk maakt.

Onderwijskapitaal (Bourdieu 1984) en nog specifiekere rekenkapitaal (Williams et al. 2016) zijn subcategorieën van cultureel kapitaal. Deze twee concepten hebben te maken met de gedetailleerde en expliciete kennis of ‘know how’ die mensen in bepaalde posities in specifieke onderwijsvelden kunnen helpen, zoals dus rekenvaardigheden. Bij het gebruiken van dit soort subcategorieën van cultureel kapitaal was Bourdieu minder geneigd om de

term *habitus* te gebruiken. Ouders hebben bijvoorbeeld wel of niet de expliciete kennis die nodig is om een kind te helpen met hun rekenhuiswerk.

In *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, gebaseerd op directe observaties van ‘zwarte’ en ‘witte’ families met kinderen van de basisschoolleeftijd, bouwt sociologe Lareau (2003) voort op deze concepten van Bourdieu. Lareau gebruikt een tweedeling, die zij uiteindelijk vooral met sociale klassen associeert, om belangrijke tendensen in opvoedingsstijlen te laten zien. De specifieke term die Lareau gebruikt voor de over het algemeen meer middenklasse, meer gereguleerde, variant van opvoeding is ‘concertered cultivation’. De meer *working class*, meer vrije, variant noemt ze ‘the accomplishment of natural growth’. Lareau is genuanceerd over de voor- en nadelen van deze twee opvoedingsstijlen. Ook waarschuwt ze dat simplistische en vooral essentialistische interpretaties van deze kernbegrippen misleidend kunnen zijn. Tegelijk geeft het werk van Lareau stellig de indruk dat in ‘institutional settings’ en vooral in het onderwijs ‘the benefits that accrue to middle-class children can be significant’ (2003: 13). Deze studie van Lareau is getest en sterk gevalideerd door het kwantitatieve werk van Bodovski en Farkas (2008: 915):

In support of Lareau’s theory, we found that parental SES is positively and very strongly associated with concerted cultivation. We found that parental SES and educational expectations (attitudes) are positively associated with the strategy of concerted cultivation (actions), and such cultivation is associated with more effective student learning-related behaviors and higher cognitive skills.

Alle ouders willen volgens Lareau dat hun kinderen gezond en gelukkig zijn. Echter, het zijn vooral middenklasse-ouders die consistent omgaan met hun kinderen als ‘projecten’. De meest belangrijke tendens heeft te maken met hoe ‘professionele’ ouders talenten en vaardigheden van hun kinderen continu trachten te ontwikkelen door middel van verrijkende – maar soms ook verlammeende en angst-genererende – georganiseerde activiteiten. Cruciaal hierbij is dat de (logistische) coördinatie van zulke indrukwekkende pakketten van activiteiten gepaard gaat met enerzijds een intensief proces van lineaire redenering en anderzijds taalontwikkeling en nauwlettend toezicht op schoolervaringen.

Daarentegen is de tendens dat ouders in arme gezinnen voornamelijk hard werken om hun kinderen te voeden, van kleding te voorzien en te beschermen. De middelen die ingezet kunnen worden om kinderen te brengen en halen van activiteiten, zoals tijd, auto’s, (contributie-)geld, informatie en vrienden, ontbreken vaak bij *workingclass*-ouders. Hun kinderen

'hangen' dus veel vaker voor een beeldscherm en besteden relatief veel tijd aan ongeorganiseerde activiteiten met jeugdige familieleden en vrienden. Lareau benadrukt dat binnen het opvoedingsregime van vooral arme gezinnen er slechts minimalistische richtlijnen worden aangegeven en dat er een gebrek is aan helder onderbouwde redeneringen. Ook cruciaal is dat in vergelijking met kinderen uit middenklassegezinnen, kinderen uit arme gezinnen meer vrij worden gelaten op school. In het bijzonder ten aanzien van schoolprestaties, kunnen de cumulatieve effecten van blootstelling aan een concerted cultivation-regime enorme voordelen voor kinderen genereren. Het kwantitatieve werk van Bodovski en Farkas bevestigt (2008) deze claim over verschillen tussen gezinnen met een hogere of lagere SES.

Lareau (2003: 244, 247) benadrukt de 'hidden advantages' die voortvloeien uit een reeks relatief 'rationalized' ontmoetingen en ervaringen. Hierbij stelt Lareau ook dat een zeer ongelijke verdeling van cultureel kapitaal in de vorm van sterk afwijkende systemen van grotendeels automatisch functionerende disposities doorslaggevend zijn. Lareau besteedt veel aandacht aan hoe chronische blootstelling aan voorspelbare en terugkerende omgangsvormen geassocieerd met min of meer verrijkende activiteiten zich verhouden tot de sociale druk om vooruit te denken en emotionele zelfbeheersing te vertonen – vooral ten opzichte van de eisen van het schoolsysteem. Voornamelijk hier doen de bevindingen van Lareau ons net zoveel denken aan het werk in de traditie van Bourdieu, als aan het werk in de traditie van Elias over transformaties van 'Fremdzwang' (dwang van buitenaf) naar 'Selbstzwang' (dwang van binnenuit) in het hart van het 'beschavingsproces' (Paulle et al. 2012).

De omgangsvormen op scholen in Nederland zijn vanaf de jaren zeventig veel informeler en lossier (De Regt 2010; De Vries 1993). Meer in het algemeen heeft er een proces van 'informalisering' plaatsgevonden (Kuipers 2013; Wouters 2007). Op het eerste gezicht lijkt het er misschien op dat de relatief informele, vrije, minder autoritaire en vaker aan onderhandeling onderhevige omgangsvormen van de meer professionele ouders ertoe leiden dat hun kinderen minder 'social constraints towards self-discipline' (Paulle en Emirbayer 2016) ervaren. Toch leidt het werk van Lareau tot de conclusie dat vooral middenklasse-ouders die neigen naar concerted cultivation – in vergelijking met ouders (vooral uit de lagere klasse) die neigen naar the accomplishment of natural growth – grotendeels onbewust en dagelijks bezig zijn met wat onderzoekers zoals De Regt (2010) zouden noemen 'het organiseren van talloze beschavingsoffensieven'.

Kort gezegd impliceren de theorieën van Lareau en Bourdieu dat patronen in opvoedingsstijlen aan sociale klassen verbonden zijn en dat het



buitengewoon lastig is om vanwege gebrek aan know how (zoals rekenkapi-taal) bij laagopgeleide ouders substantiële veranderingen in ouderbetrok-kenheid teweeg te brengen.

## Het huidige onderzoek

Terwijl uit verschillende studies in de VS naar HDT blijkt dat kinderen uit achterstandssituaties vooruitgaan in leerprestaties, zijn er nog geen studies uitgevoerd naar het effect van HDT op de ouderbetrokkenheid. De hoofd-vraag van deze studie luidt dan ook: *In hoeverre en op welke wijze leidt de werkwijze van High Dosage Tutoring (HDT) tot een toename van ouderbetrok-kenheid bij ouders in Pendrecht (Rotterdam Zuid)?* De bijbehorende deelvra-gen zijn: 1) Wat is het *effect* van HDT op ouderbetrokkenheid? en 2) Welke mogelijk *werkzame mechanismen* binnen HDT kunnen ouderbetrokken-heid stimuleren?

Vanuit bovengenoemde sociologische theorieën wordt het vergroten van de ouderbetrokkenheid niet verwacht als resultaat van een interventie als HDT, gezien de achterstandssituatie van deze ouders. We verwachten dat deze aanname inderdaad opgaat voor de ouderbetrokkenheid gericht op de school, maar dat de intensieve aanpak van HDT wel *effect heeft* op de *ouderbetrokkenheid in de thuissituatie*. Op basis van de bevindingen van Kraft en Dougherty (2013) verwachten we dat de persoonlijke aandacht van de tutor via frequent telefonisch contact en het delen van opvoedings-verantwoordelijkheid tussen tutor en ouders (*educatief partnerschap*) een belangrijk *mechanisme* is bij het stimuleren van ouderbetrokkenheid thuis door meer sociaal-emotionele monitoring en het op de hoogte zijn van de leerontwikkeling van het kind.

Dit onderzoek draagt bij aan meer kennis over het stimuleren van ou-derbetrokkenheid van ouders met lage SES in 'high need', die bekend staan als een 'moeilijk bereikbare' groep, via een onderwijsinterventie met een twee-generatiebenadering. Deze kennis is relevant voor de wetenschap, scholen, politici en beleidsmakers.

## Methode

### Design en participanten

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen sluiten we aan bij de opzet van de *randomized controlled trial (RCT)* studie naar de effectiviteit

van HDT op de Citotoetsscores voor rekenen van de tutorkinderen. In het schooljaar 2015-2016 zijn 120 leerlingen uit groep 6 en 7 van drie scholen in Pendrecht geselecteerd en willekeurig ingedeeld in een interventiegroep ( $n = 60$ ; tutorgroep) en een controlegroep ( $n = 60$ ; niet-tutorgroep). De schooldirecties van de drie scholen en projectleiding van de Kinderfaculteit hebben toestemming gegeven voor dit aanvullende onderzoek onder alle ouders van groep 6 en 7. Voorafgaand aan het onderzoek is aan alle ouders gecommuniceerd dat deze studie gericht was op de ontwikkeling van hun kind, de contacten met school en de Kinderfaculteit.

De huidige deelstudie is een *mixed-method* cross-sectionele studie, waarbij verschillende onderzoeksstrategieën zijn gehanteerd. Om de *effectiviteit* van HDT op ouderbetrokkenheid na te gaan is halverwege het schooljaar (februari 2016) een *enquête* gehouden onder de ouders van alle kinderen in groep 6 en 7 ( $N = 201$ ), waarbij de ouders van tutor- en niet-tutorkinderen zijn vergeleken. Daarnaast zijn er *thuisinterviews* met zeven tutorouders uitgevoerd en een *focusgroep* met de zes tutores en hun projectleider om de visie van deze betrokkenen te vragen op de mogelijk *werkzame mechanismen* voor het beïnvloeden van de ouderbetrokkenheid. Daarnaast is een analyse uitgevoerd van de *notities* van de tutores over de wekelijkse telefoongesprekken met ouders (*contactregistratie*) en de opkomstcijfers van de ouderbijeenkomsten, om na te gaan of de interventie is uitgevoerd zoals bedoeld en welke signalen van *werkzame mechanismen* in de notities beschreven waren.

### HDT in Pendrecht: mogelijk werkzame mechanismen

De experimentele groep kinderen ontving gedurende een schooljaar (2015-2016) HDT. Ze ontvingen vier keer per week een uur lang persoonlijke rekenbegeleiding onder schooltijd van hun vaste tutor in een één-op-twee-setting.

De *oudercomponent* bestond uit wekelijks (telefonisch) contact vanuit de tutor met de ouders, regelmatige nieuwsbrieven, drie informatieve ouderbijeenkomsten en een inlooples gedurende het schooljaar. In figuur 1 staat aangegeven van welke inhoudelijke aspecten van deze HDT-activiteiten gericht op de ouders we verwachten dat de *werkzame mechanismen* zijn gericht op het versterken van de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie (onderwijsondersteunend gedrag, sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid en perspectief op de toekomst; zie bijlage).

De tutores worden getraind in de door *Match Education* ontwikkelde methode om effectief wekelijks met ouders te telefoneren ('*Phoning*

*Parents'*; Goldstein 2013). Het streven is dat er *een sterke driehoeksrelatie tussen tutor, ouder en kind* ontstaat. Tijdens het telefooncontact gaat de tutor zowel in op de vooruitgang in rekenvaardigheden tijdens de tutorsessies, als op de werkhouding en het sociaal-emotioneel welbevinden van het kind. Tevens blijven tutoren op de hoogte van belangrijke familiegebeurtenissen en buitenschoolse activiteiten van zowel ouders als kinderen. Het gaat dus om *persoonlijk contact*. De insteek van het contact is vooral om ook *positieve boodschappen* over te brengen en te spreken over onderwerpen die het zelfvertrouwen van zowel ouders als kinderen bevorderen, zoals het delen van (kleine) succesmomenten en het aanmoedigen tot geven van complimenten. Bij de communicatie met de ouders staat de gelijkwaardigheid als opvoeders van ouder en tutor centraal. Het contact is dan ook *wederzijds* en men ziet elkaar als *educatieve partners* waar beide partijen van kunnen profiteren, met als gedeeld hoogste belang *de positieve ontwikkeling* van het kind. Ouders zijn door het contact bijvoorbeeld meer op de hoogte van de academische en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind en de tutor verkrijgt achtergrondinformatie en advies over omgangsvormen met de leerling.

### Meetinstrumenten

*Ouderbetrokkenheid* is via de *enquête* gemeten via drie dimensies van het concept 'Ouderbetrokkenheid School' en drie dimensies van 'Ouderbetrokkenheid Thuis'. Deze zes dimensies zijn gebaseerd op de categorieën die Lusse (2013) hanteert, zie ook bijlage. De enquête bestond uit dertig stellingen met vijfpunts likert-schalen (van 1 = 'helemaal niet mee eens' tot 5 = 'helemaal wel mee eens'). De schaal 'Ouderbetrokkenheid School' ( $\alpha = 0,54$ , 15 items) omvatte de dimensies 'Ouderparticipatie' ( $\alpha = 0,53$ , 4 items), 'Informatie' ( $\alpha = 0,65$ , 8 items) en 'Relatie ouder-school' ( $\alpha = 0,53$ , 3 items). De schaal 'Ouderbetrokkenheid Thuis' ( $\alpha = 0,60$ , 15 items) omvatte 'Onderwijsondersteunend gedrag' ( $\alpha = 0,81$ , 7 items), 'Sociaal-emotionele betrokkenheid' ( $\alpha = 0,64$ , 2 items) en 'Perspectief op de toekomst van het kind' ( $\alpha = 0,79$ , 6 items). De totaalschaal 'Totale Ouderbetrokkenheid' ( $\alpha = 0,82$ ) bestond uit alle dertig items. In de enquête is ook gevraagd naar de volgende *demografische gegevens* van de ouders: geslacht, leeftijd, geboorteland, huishoudsamenstelling, aantal kinderen en aantal kinderen op dezelfde school als het kind. De *thuis-interviews* met de ouders waren open en explorierend. Er was vooraf een topiclijst opgesteld aan de hand van atenderende begrippen rond de concepten 'Ouderbetrokkenheid Thuis' en 'Ouderbetrokkenheid School'. Ook voor de *focusgroep* was een topiclijst opgesteld aan de hand van *sensitizing concepts* zoals 'onderwijsondersteunend

gedrag', 'sociaal-emotionele ondersteuning', 'advisering' en 'monitoring'. Om vast te stellen of de mogelijk werkzame mechanismen vanuit de HDT-interventie gericht op de ouderbetrokkenheid ook daadwerkelijk uitgevoerd zijn, zijn de 203 *notities* (periode half oktober 2015 tot half juni 2016) van tutores over de telefoongesprekken met ouders geanalyseerd. Deze notities gingen over de inhoud en het verloop van het contact. Van de drie ouderbijeenkomsten is het aantal aanwezige ouders geregistreerd door de projectleider.

### Data-analyse

Bij de *enquête* is via independent t-testen nagegaan of ouders van tutor-kinderen verschilden in hun scores van ouders van niet-tutorkinderen op de dimensies en schalen van ouderbetrokkenheid die voldoende betrouwbaar konden worden gemeten ( $\alpha = 0,60$  of hoger). Ook is exploratief via non-parametrische Mann-Whitney U-testen nagegaan of losse items verschillen lieten zien. Om na te gaan of in deze groep ouders de ouderbetrokkenheid in de thuiscontext inderdaad hoger was dan in de schoolcontext zijn paired-t-testen uitgevoerd voor de gehele groep en de tutor- en niet-tutorouders apart.

De *thuisinterviews* met de ouders en de *focusgroep* met de professionals zijn getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van het coderingsprogramma Atlas.ti. Ook de *notities* over het oudercontact zijn met behulp van Atlas.ti gecodeerd. Bij de codering is gebruik gemaakt van codes die overeenkomen met de literatuur en de opgestelde dimensies zoals de codes 'Ouderbetrokkenheid thuis', 'Onderwijsondersteunend gedrag', 'Positieve feedback' en 'Sociaal-emotionele betrokkenheid'.

## Resultaten

### Effectiviteit van de interventie

In tabel 1 staan de demografische gegevens vermeld van de 84 tutor- en niet-tutorouders (42 procent van de totale groep) die de *enquête* hebben ingevuld. De ouders kwamen uit 19 verschillende landen en 77 procent hadden een migratieachtergrond.

Tabel 2 laat de resultaten van de *enquête* zien. Na het volgen van een half jaar HDT verschillen tutorouders niet significant van niet-tutorouders op de verschillende schalen. Tutorouders hebben dus een vergelijkbare mate van ouderbetrokkenheid als niet-tutorouders in de schoolcontext, de thuiscontext en wat betreft de totale ouderbetrokkenheid. Deze bevinding

**Tabel 1** Beschrijvende statistieken demografische gegevens verzorgers (n = 84)

Variabelen	n (%)	MIN	MAX	M	SD
Leeftijd verzorger	81	28	56	40,88	6,34
Totaal aantal kinderen in gezin	84	1	6	2,52	1,17
Totaal aantal kinderen in gezin naar dezelfde school	81	0	4	1,04	0,93
Kinderen	Groep 6	33 (39,3)			
	Groep 7	51 (60,7)			
Verzorgers	Tutorouders	27 (32,1)			
	Niet-tutorouders	57 (67,9)			
Geslacht verzorger	Man	19 (22,6)			
	Vrouw	65 (77,4)			
Huishoudsamenstelling	Alleenstaand	25 (29,8)			
	Getrouwd/samenwonend	58 (69,0)			
	Inwonend bij familie	1 (1,2)			
Geboorteland verzorger	Nederland	27 (32,4)			
	Suriname/Ned. Antillen	23 (27,4)			
	Marokko	9 (10,8)			
	Turkije	5 (6,0)			
	Overig Europa	9 (10,8)			
	Overig Afrika	4 (4,8)			
	Overig	7 (8,3)			

ondersteunt de aanname van Bourdieu en Lareau, dat de ouderbetrokkenheid van deze ouders in een achterstandsituatie niet gemakkelijk door een interventie te veranderen is. Echter, op de betrouwbare subschaal 'Perspectief op de toekomst van het kind' is wel een trend ( $p = 0,09$ ) zichtbaar: tutorouders scoren hoger dan niet-tutorouders (niet significant). Deze bevinding kan erop duiden dat ouders door HDT mogelijk hogere verwachtingen over de toekomst van hun kind gaan ontwikkelen. Omdat het om een trend gaat, dienen we deze gegevens met voorzichtigheid te interpreteren.

Uit non-parametrische Mann-Whitney U testen blijkt geen verschil tussen beide groepen op onderliggende items, hoewel ook hier een trend ( $p < 0,10$ ) zichtbaar is dat tutor-ouders hoger scoren op drie 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 te worden dat deze analyses zeer voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden vanwege non-significantie op het niveau  $p < 0,05$  en kanskapitalisatie door veelvuldig testen. Mogelijk ontwikkelen ouders dus door HDT wel meer sensitiviteit voor de sociaal-emotionele en academische ontwikkeling van hun kind.

Tabel 2 Gemiddelde schaa scores voor tutor (n = 27) en niet-tutor (n = 57) ouders

(Sub)schaal	Items	Alpha	Tutor		Niet-tutor		T-toets	
			Ouders		ouders		(df = 82)	
	N	$\alpha$	M	SD	M	SD	T	p
<b>Ouderbetrokkenheid School</b>	15	0,54	3,80	0,49	3,81	0,38		
<i>Ouderparticipatie</i>	4	0,53	3,20	0,78	3,15	0,64		
<i>Informatie</i>	8	0,65	3,94	0,51	3,96	0,47	0,39	0,70
<i>Relatie ouder-school</i>	3	0,53	4,27	0,47	4,31	0,51		
<b>Ouderbetrokkenheid Thuis</b>	15	0,60	4,54	0,35	4,44	0,34	-1,26	0,21
<i>Onderwijsondersteunend gedrag</i>	7	0,81	4,55	0,48	4,55	0,43	0,04	0,97
<i>Sociaal-emotionele betrokkenheid</i>	2	0,64	4,80	0,35	4,68	0,42	-1,10	0,28
<i>Perspectief op de toekomst</i>	6	0,79	4,28	0,55	4,09	0,49	-1,70	0,09
<b>Totale ouderbetrokkenheid</b>	30	0,82	4,16	0,37	4,10	0,29	-0,67	0,51

Uit een paired T-test  $t(81) = 13,61$ ,  $p < 0,01$  blijkt dat de totale groep ouders een significant hogere score laat zien op de schaal 'Ouderbetrokkenheid Thuis' ( $M = 4,47$ ,  $SD = 0,35$ ), dan op 'Ouderbetrokkenheid School' ( $M = 3,81$ ,  $SD = 0,41$ ). Deze ouders zijn als groep dus meer betrokken thuis dan in de schoolcontext. Deze bevinding ondersteunt de visie van Bourdieu en Lareau dat deze groep ouders waarschijnlijker meer ouderbetrokkenheid laat zien in de thuiscontext dan in de schoolcontext.

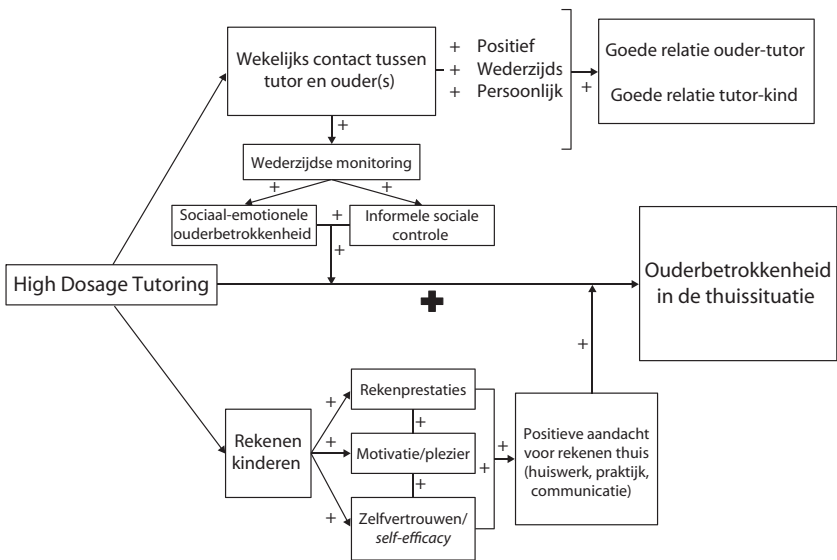
Concluderend kan gesteld worden na HDT dat tutorouders *niet* verschillen van niet-tutorouders op de kwaliteit van de ouderbetrokkenheid thuis of op school. Er lijkt echter wel een tendens zichtbaar dat tutorouders meer vertrouwen hebben in een 'Perspectief op de toekomst van hun kind'. Alle ouders laten meer betrokkenheid thuis zien dan in de schoolcontext.

### Mechanismen van de interventie HDT

Om na te gaan via welke mechanismen 'Ouderbetrokkenheid Thuis' gestimuleerd wordt, zijn de transcripties van de thuisinterviews met zeven ouders (zes moeders en één vader) en de focusgroep met zes tutores en de projectleider geanalyseerd. De ouders kwamen uit Nederland (3), Curaçao (2), Suriname (1) en Marokko (1). Vier ouders vertellen te zijn opgegroeid buiten Nederland en hebben daar hun opleiding genoten. Het onderwijssysteem in hun geboorteland was veel autoritairder dan het Nederlandse onderwijssysteem en de onderwijsondersteuning vanuit hun ouders was minimaal. De hieronder genoemde namen van de ouders zijn geanonimiseerd, ouders hebben zelf een fictieve naam gekozen. Ook gaan we na in hoeverre en hoe het oudercontact binnen HDT daadwerkelijk uitgevoerd is via analyse van de 203 notities uit de contactregistratie. Hieruit bleek dat tutores erin slaagden ouders wekelijks telefonisch te bereiken, bij

uitzondering werd er gecommuniceerd via e-mail, Whatsapp of sms. Het gemiddelde opkomstpercentage van tutorouders op de drie ouderbijeenkomsten was 72 procent, een hoog opkomstpercentage voor ouders die vaak als ‘moeilijk bereikbaar’ worden gecategoriseerd.

We hebben in deze studie *drie mechanismen* gevonden waarmee HDT de ouderbetrokkenheid in de thuiscontext, en dan specifiek wat betreft sociaal-emotionele betrokkenheid en perspectief op de toekomst van het kind, lijkt te stimuleren: ouders zien dat hun kinderen *positieve ervaringen* hebben met hun rekenvaardigheden, er ontstaat een *educatief partnerschap* tussen ouders en tutor en ten slotte ontstaan positieve relaties tussen tutor, ouders en kinderen. Deze drie mechanismen staan ook weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 Mogelijk werkzame mechanismen van HDT op de ouderbetrokkenheid thuis

Een *eerste mechanisme* lijkt te maken te hebben met de perceptie door ouders van *verhoogde rekenprestaties, motivatie/plezier en self-efficacy* van de kinderen wat betreft rekenen. Rekenen krijgt hierdoor waarschijnlijk een centralere en positievere plaats binnen de thuiscontext. Aannemelijk is dat deze veranderde kijk van leerlingen op rekenen komt door de wijze waarop tutores omgaan met leerlingen tijdens de tutorlessen, waarbij vooral het verhogen van hun zelfvertrouwen, self-efficacy en zelfstandigheid door *scaffolding* binnen *collaborative learning* (Bandura 2001; SAGA Innovations 2015; Vygotsky 1987) centraal staan. Het verhogen van de self-efficacy van

kinderen blijkt tevens een van de belangrijkste mechanismen voor het verbeteren van academische prestaties en het meer betrekken van de ouders, vooral voor kinderen met een lage SES (De Civita et al. 2004).

Vooral ouders van kinderen met een lager leerniveau benoemen tijdens de interviews vaker en nadrukkelijker *de vooruitgang in de rekenprestaties van hun kinderen*. Moeder Maria vertelt bijvoorbeeld: 'Voordat hij de extra tutorlessen kreeg, ging het minder goed met rekenen. Maar nu is hij echt twee rekenniveaus gestegen daarmee'. Daarnaast wordt rekenen volgens de ouders ook beter *in de dagelijkse praktijk thuis* toegepast en op die manier constateren ouders ook vooruitgang in rekenvaardigheden. Tevens lijkt het daardoor thuis ook meer over rekenen te gaan en dit zorgt ervoor dat ouders beter op de hoogte zijn van de specifieke componenten van rekenen die moeilijk of juist makkelijk zijn voor hun kinderen. Moeder Chanelva vertelt bijvoorbeeld: 'Ik zie het ook aan zijn Cito-score. En aan hoe hij omgaat met de tijd en geld, enzo. Hij snapt het meer'. 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 (hogere self-efficacy)* zijn over hun rekencapaciteiten en meer motivatie in en plezier met rekenen hebben, zoals moeder Stella zegt: 'He wants to do it on his own and before he didn't want to do the homework or whatever, now he likes [it]'. Moeder Chanelva:

Hij vond rekenen niks aan vroeger, maar door de tutorlessen is hij rekenen leuk gaan vinden. Als hij echt iets onder de knie heeft dan merk je dat hij er heel blij om is en dan komt hij zeggen van: 'Ja, ik weet nu echt wel hoe de procenten werken'.

Uit de *focusgroepen* met de tutores en projectleider blijkt dat iedereen het erover eens is dat een hoofddoel van het telefonisch contact met ouders is *het geven van positieve feedback* over de kinderen. Ook uit de *notities* blijkt, dat inderdaad *geven van positieve feedback* centraal staat en dat ouders de positieve feedback van tutores op prijs stellen. Ouders zijn trots of blij vanwege positieve feedback van de tutor, zoals blijkt uit de opmerking in de notities: 'Ouder heel blij met positief nieuws'. Ouders zien ook de *positieve effecten* van het tutorprogramma bij hun kinderen en koppelen dit dankbaar terug naar de tutores: 'X2 is serieuzer thuis, 'Trots op X3. Blij dat het goed gaat.'; 'Moeder is zo blij met ons'.

Een *tweede mechanisme* lijkt gebaseerd te zijn op *positieve, wederzijdse, gelijkwaardige en persoonlijke communicatie tussen ouder en tutor*. Tutor en



dankbare ouders kunnen samen partners (*educatief partnerschap*) zijn wat betreft de informele sociale controle van het kind. Deze gezamenlijke monitoring lijkt verder te gaan dan alleen de cognitieve ontwikkeling omdat beide partijen ook spreken over welbevinden en opvoeding van de leerling. Dit verklaart mogelijk dat ouders meer betrokken raken bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind. Kinderen in achterstandssituaties hebben vooral behoefte aan een stabiele opvoeder met een adequaat vermogen om informele sociale controle op een reguliere basis uit te voeren (Putnam 2016; Sampson et al. 1994).

De ouders benoemen dat, behalve hun kinderen, ook zij het contact met de tutor als prettig ervaren. Zij waarderen het *wekelijkse, wederzijds en positieve contact*. Dit 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 op sociaal-emotioneel gebied. Moeder Stella:

Yes, they tell me what they did and ask how he's doing at home and what I think. There is communication between us. 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.

Tutoren zien ouderbetrokkenheid als de directe onderwijsondersteuning van ouders naar het kind 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 die bij ouderavonden komen opdagen en die interesse tonen in hun kind. In telefoongesprekken ook wedervragen krijgen, dus niet dat ik al het gepraat doe, maar ook vragen krijg: 'Hee hoe zit dat nou?', 'Kan ik ergens mee helpen' of 'Kan ik thuis nog oefenen?'

Tutor 6: 'Er zijn ouders die juist superenthousiast zijn en die later nog een appje sturen van "dan gaan we daarmee verder met oefenen"'. Tutoren verwachten niet dat ouders iets met de adviezen voor directe onderwijsondersteuning doen. Ze hebben het idee dat *uiteindelijk de leerlingen* diegenen zijn die actiever bezig zijn met het rekenen thuis, in plaats van dat ouders hier een grote actieve rol in vervullen. Ze denken dat dit vooral komt 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'.

Sommige tutores noemen specifiek het belang van *ouderbetrokkenheid in de thuiscontext*: Tutor 5: 'Je hebt een stukje ouderbetrokkenheid in school, bij school, op de ouderbijeenkomst, maar deels ook hoe ze thuis met hun kind over school praten, oefenen en dat kunnen wij niet zien'. Het bevorderen van *de sociaal-emotionele betrokkenheid* van ouders bij het kind in de thuissituatie vraagt een *actieve rol* van de tutor. Een aantal van de tutores geeft aan dat naarmate de tijd vordert men tactieken vindt om de thuissituatie beter te kunnen peilen en ouderbetrokkenheid te bevorderen. De tutores hebben vanuit het project instructie gekregen om het *niet alleen over rekenen* te hebben met ouders, maar juist *om een sterke band met de ouders* op te bouwen. De praktijk wijst uit dat het ook 'automatisch' nodig is om te praten over *zaken die niet direct aan het rekenonderwijs gerelateerd zijn* – zoals welbevinden en werkhouding van het kind en rust en regelmaat binnen de opvoeding. De bedoeling van de tutores is dat er *terugkoppeling in de thuissituatie* van ouder naar kind plaatsvindt. Daarnaast ligt de focus van de gespreksonderwerpen en monitoring op zaken rond de *emotionele gesteldheid* van het kind – zoals pesten, teleurstelling over toetsen en overlijden van familieleden.

Tutores zeggen doelbewust en gericht het wederzijdse contact tussen tutores en ouders te stimuleren. Ouders *vragen regelmatig om advies* en de tutores spelen hierop in. Veel ouders laten regelmatig *hun dankbaarheid aan de tutores* blijken over het contact met de tutor en deelname van hun kind aan het tutorproject. Tevens geven tutores de ouders *concrete aanwijzingen* om een positieve sociaal-emotionele band tussen ouder en kind thuis te bevorderen. Tutor 4:

Wat ik wel merk is, ik krijg dan wel vragen, maar niet alleen over rekenen, maar hoe hij 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. Je hoort ook verhalen van de kinderen en dat kun je ook weer terugleggen bij de ouders. Ik doe dat ook heel gericht. Ik zeg soms gewoon van: 'Geef X maar een compliment voor dit of dat'.

Een concreet voorbeeld van doelbewust stimuleren van de ouderbetrokkenheid vanuit een partnerschapsgedachte geeft tutor 5 aan:

Ik probeer er vooral ook zelf op in te zetten. Bijvoorbeeld een meisje heeft negen 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 supertrots op haar.' Dan hoop ik dat die moeder ook tegen haar zegt van 'Ik hoor dit! ik ben ook heel trots op je!'.

Ook uit de *notities* van de contactregistratie blijkt de inzet op het *educatief partnerschap* tussen tutor en ouders. De meeste focus van de tutores blijkt volgens deze notities te liggen op het betrekken van ouders bij onderwijsondersteuning, bijvoorbeeld: 'Moeder wil graag elke week weten wat minder goed ging die week, zodat ze thuis eraan kunnen werken.' Maar behalve voor het rekenen is er ook veel aandacht voor het *bespreken van de sociaal-emotionele ontwikkeling*: tutores spreken ook over zaken die niet direct aan het rekenonderwijs gerelateerd zijn, zoals het welbevinden van de kinderen, de werkhouding en rust en regelmaat binnen de opvoeding. De bedoeling is, dat er terugkoppeling in de thuissituatie van ouder naar kind plaatsvindt, wat bijvoorbeeld blijkt uit notities zoals: 'Ouder gaat met X2 werkhouding bespreken.'; 'Met moeder gesproken over dromerigheid. Ze gaat met X3 praten als hij thuis is.'; '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.'. De tutores benaderen ouders als *gelijkwaardige partners* in de opvoeding rond academische vaardigheden, maar ook rond het gehele welbevinden van het kind. Het gaat om *wederkerigheid en partnerschap* in de opvoeding. Tutores luisteren daarbij ook naar de inbreng van ouders: 'Volgens moeder is X2 nog steeds verdrietig over vertrek oude juf.'; 'Moeder is blij dat er contact is met school over eventuele faalangst.'.

Het *derde en belangrijkste mechanisme* heeft te maken met *sterke relaties tussen ouder en tutor en tussen tutor en leerling*. Deze nieuwe banden – of relatief autonome netwerkfiguraties (Elias 1984[1970]) – lijken ook *de relatie tussen de ouder en zijn of haar kind* te verbeteren. Alleen als er een positieve en betrouwbare band bestaat tussen tutor en kind kan het sociaal-emotionele welbevinden door de tutor optimaal worden gemonitord. Vervolgens kunnen alleen sociaal-emotionele zaken naar de ouder worden teruggekoppeld als er een gevoel is van gezamenlijke zorg omtrent het kind, oftewel een *educatief partnerschap*. Hierbij is van belang dat de ouder de indruk heeft dat de tutor betrouwbaar is en een goede band heeft met het kind. Dit vereist, naast tijd en frequente communicatie tussen ouders en tutores, goede sociale, emotionele en communicatieve vaardigheden van een tutor om een vertrouwensrelatie op te bouwen met de leerlingen en hun ouders. De ouders vertellen dat de toename in zelfverzekerdheid, motivatie en plezier van hun kinderen ook komt door de *goede band* die kinderen en tutores met elkaar ontwikkelen en de *individuele aandacht* tijdens

de tutorlessen. Zoals vader Bart vertelt: 'Ik vind het systeem heel erg goed. Gewoon één-op-twee, dan krijgt hij veel aandacht.'

Kortom, ouders zijn zowel tevreden over het *resultaat van HDT op het gebied van rekenen*, als blij met de *wekelijkse communicatie* over de schoolse en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kinderen. Zij waarderen dat de tutores luisteren *naar hun ervaringen* en dat ze als opvoeders een *gelijkwaardige inbreng* hebben. Ouders gaven niet aan dat ze het contact met tutores als stigmatiserend hebben ervaren, maar wel dat ze zich bewust zijn van hun eigen beperkte onderwijs- en rekenkapitaal.

De conclusie uit de analyse van de kwalitatieve analyse van de gesprekken met ouders en tutores en de notities luidt verder dat via drie mechanismen de ouderbetrokkenheid van ouders in de thuissituatie lijkt te worden gestimuleerd. Heel belangrijk is, dat ouders daadwerkelijk *veranderingen zien in de rekenprestaties* en de werkhouding tegenover academisch presteren bij hun kinderen en dat kinderen meer vertrouwen krijgen in hun rekenvaardigheden (self-efficacy). Ook de tutores lijken dit als belangrijkste mechanisme voor verandering bij de ouders te zien. Vervolgens geven ouders aan de *gelijkwaardige houding* door tutores en de *wederzijdse inbreng* zeer te waarderen (*educatief partnerschap*). Hoewel de ouders negatief zijn over hun eigen rekencompetenties lijken ze in hun rol als opvoeder gericht op het stimuleren van het academische leren, de werkhouding gericht op schools presteren en de gehele sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind onder invloed van de positieve, actieve en ondersteunende aanpak van de tutores beter te onderkennen en actiever uit te voeren. Ten slotte zijn de positieve persoonlijke relaties tussen tutor en kind, tutor en ouders en ook ouder en kind van belang. De *positieve band* tussen tutor en ouder ontstaat doordat ouders zien dat hun kind de relatie met de tutor waardeert en doordat zij zichzelf als educatief partner gewaardeerd voelen. Het belangrijkste is dus, zoals eerder als doelstelling gesteld werd voor het HDT-project, het bewerkstelligen van een *sterke driehoeksrelatie tussen tutor, ouder en kind*.

## Discussie

Met een *mixed-method* onderzoeksdesign hebben wij bij ouders van kinderen op drie basisscholen in de Rotterdamse achterstandswijk Pendrecht onderzocht of en hoe HDT-tutores via een *gelijkwaardig educatief partnerschap* met ouders de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie kunnen stimuleren. We hebben gekeken naar de *effecten* op de ouderbetrokkenheid

en de *mogelijk werkzame mechanismen* in het stimuleren van ouderbetrokkenheid thuis.

Het werk van Bourdieu (1984) en Lareau (2003) impliceert dat het vooral moeilijk zou zijn om middels een dergelijke interventie aspecten van ouderbetrokkenheid te stimuleren, vooral die een hoge mate van onderwijs- en rekenkapitaal bij ouders vereisen. Dit is ook precies wat onze kwantitatieve en kwalitatieve data suggereren. Zelfs deze *intensieve tweegeneratiebenadering* lijkt bij deze laagopgeleide ouders statistisch gezien geen effect te hebben op het verlenen van extra directe onderwijssteuning aan hun kinderen. Bij de interviews geven ouders en tutoren aan dat ouders zich niet competent voelen om inhoudelijk het rekenwerk van hun kinderen te ondersteunen, wat duidt op een gebrek aan cultureel kapitaal. Wat betreft dit specifieke inhoudelijke aspect van ouderbetrokkenheid blijft er dus een hardnekkige kloof en/of mismatch te bestaan tussen wat ouders te bieden hebben en wat hun kinderen nodig hebben om hun leerprestaties te verbeteren.

Vanwege hun focus op moeilijk te veranderen en aan sociale klassen verbonden disposities, of cultureel kapitaal in de vorm van habitus, is de verwachting op basis van het werk van Bourdieu en Lareau ook dat het lastig is om via HDT vormen van ouderbetrokkenheid te bevorderen die bijdragen aan sociaal-emotionele vaardigheden en perspectief op de toekomst van het kind. Echter, wat betreft deze aspecten van ouderbetrokkenheid thuis (motiveren, faciliteren en monitoren van academische en sociaal-emotionele ontwikkeling), zien we in onze studie wel degelijk indicaties dat HDT een positief effect heeft. Statistisch gezien zien we na een half jaar HDT een trend, dat tutorouders een positiever perspectief ontwikkelen op de toekomst van hun kind. Via de interviews geven ze aan dat ze wel degelijk veranderingen opmerken in de rekenvaardigheden en de *self-efficacy* van hun kinderen in de thuissituatie.

We vonden drie mechanismen die kunnen verklaren waarom HDT de sociaal-emotionele betrokkenheid en perspectief op de toekomst van het kind lijkt te stimuleren: de perceptie van verbeterde rekenvaardigheden, het appèl door de tutor op het educatief partnerschap van de ouder en de toegenomen positieve relaties binnen de driehoek ouder-kind-tutor. Een belangrijk aspect is het geven van positieve feedback en complimenten door de tutor over het kind aan de ouder en het intensieve wederzijdse en wekelijks (telefonisch) contact.

Deze studie laat zien dat HDT mogelijk wel bij kan dragen aan ouderbetrokkenheid op het meer subtiele niveau (Jeynes 2012) van sociaal-emotionele steun en het communiceren van verwachtingen, vertrouwen

en geloof in de toekomst van het kind in de thuissituatie. De verwachtingen (*expectancies*) van ouders over de capaciteiten van hun kind worden via HDT positiever, wat een sterke voorspeller is voor toekomstige prestaties (Jeynes 2012). Aan ouderbetrokkenheid in de thuiscontext wordt vaak minder aandacht besteed door regulier onderwijskundig personeel. Dat is spijtig want via het stimuleren van betrokkenheid van kwetsbare ouders in specifiek dit domein van ouderbetrokkenheid zou mogelijk de toenemende ongelijkheid in het Nederlandse onderwijsveld gereduceerd kunnen worden, die recent weer aan de orde werd gebracht in verschillende rapporten (CPB 2016; Kinderombudsman 2017; Onderwijsinspectie 2016).

Beperkingen van dit onderzoek zijn dat slechts een deel van de ouders de enquête heeft ingevuld, dat er geen voormeting heeft plaatsgevonden en dat de meting halverwege het schooljaar en niet aan het eind is verricht. Doordat deze studie aansluit bij een *randomized controlled trial* is het aannemelijk dat de tutorouders en de niet-tutorouders via randomisatie vergelijkbare groepen vormen. Een percentage van 42 procent respons is bij deze 'moeilijk bereikbare' groep ook redelijk te noemen. Hoewel de schalen voor ouderbetrokkenheid op school beperkt betrouwbaar bleken, waren (sub) schalen voor de hoofdvariabele ouderbetrokkenheid in de thuissituatie wel voldoende betrouwbaar. De groep geïnterviewde ouders was weliswaar beperkt in omvang, maar wel representatief voor deze ouders gezien hun migratieachtergrond. De visie van ouders en tutoren over de mechanismen waren consistent en kwamen overeen met de notities over de wekelijkse telefoongesprekken. Toekomstig onderzoek kan uitwijzen in hoeverre de daadwerkelijke vooruitgang van kinderen (zowel qua rekenvaardigheden, als sociaal-emotionele ontwikkeling) overeenkomt met de percepties van ouders. Bij een herhaling van een RCT naar het effect van HDT op ouderbetrokkenheid verdient het aanbeveling ook de betrokkenheid van ouders mee te nemen tijdens de voormeting, nameting en follow-up. Daardoor kan vooruitgang in ouderbetrokkenheid door HDT met zekerheid vastgesteld worden.

Binnen en buiten het onderwijs lijkt de perceptie dominant te zijn dat vooral laagopgeleide ouders (met een migratieachtergrond) niet alleen weinig betrokken, maar ook 'moeilijk bereikbaar' zouden zijn (Lusse 2013). Het onderwijsveld heeft de neiging zich vooral op vormen van ouderbetrokkenheid te richten die een mate van onderwijs- en rekenkapitaal vereisen die voor de meeste ouders in Pendrecht onhaalbaar zijn. Hierdoor dreigen laagopgeleide ouders zich ondergewaardeerd en ongezien te voelen wat betreft

ouderbetrokkenheid (Bakker et al. 2013). Mogelijk draagt deze nadruk op ontbrekende competenties er ook toe bij, dat veel laagopgeleide ouders als ‘moeilijk bereikbaar’ worden gecategoriseerd. Vanuit de ervaringen binnen deze studie verdient het aanbeveling om onderzoek te doen naar het intensiever betrekken van laagopgeleide ouders binnen het reguliere onderwijs volgens de HDT-principes van frequent *wederzijds*, *persoonlijk* en *positief* oudercontact.

Concluderend bieden onze bevindingen een kijk op het beperkte maar positieve effect van intensieve dagelijkse rekenondersteuning in een één-op-twee-setting en het belang van wekelijks (telefonisch) contact met ouders over de ontwikkeling van hun kinderen. Hoopvol is in ieder geval dat, ondanks hun beperkte hoeveelheden onderwijs- en rekenkapitaal en ondanks de in sommige opzichten relatief ongunstige disposities van ouders in Pendrecht, deze studie laat zien dat alle ouders zich wel degelijk kunnen en willen inzetten op het terrein van ouderbetrokkenheid. *For better or for worse*, en Lareau zou niet eenduidig hierover zijn, lijkt het alsof HDT kan bijdragen aan een stap in de richting van ‘concerted cultivation’ – de systematische en generationaliseerde opvoedingsstijlen van vooral kapitaalkrachtige ouders (vgl. Lareau 2003). Hierbij is dus voornamelijk stimulering nodig van sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid en perspectief op de toekomst van het kind op basis van een *educatief partnerschap* met als basis een positieve, intensieve en vertrouwelijke band tussen ouders, leerlingen en tutoren. Een dergelijke bijdrage geassocieerd met HDT kan uiteraard gezien worden als het versterken van sociaal kapitaal bij kansarme leerlingen (vgl. De Haan et al. 2015). HDT zou zo gezien kunnen worden als een potentieel onderdeel van een beschavingsoffensief (vgl. De Regt 2010; Van den Brink 2004). Lezers kunnen debatteren over de (politieke) vraag of dit vanuit een positief of juist vanuit een negatief perspectief dient te worden beschouwd. Hierbij is het belangrijk om het volgende te onthouden: wanneer kinderen in (achterstandswijken zoals) Pendrecht te maken krijgen met intensieve programma’s zoals HDT, kunnen zij simpelweg niet of nauwelijks rekenen op hun ouders wat betreft hun *know how*, cultureel kapitaal of schoolse ouderbetrokkenheid. Echter, naast een *boost* in hun rekenvaardigheden, motivatie en zelfvertrouwen, kunnen deze kinderen via de twee-generatie-interventie HDT wel rekenen op hun ouders wat betreft ouderbetrokkenheid in de thuiscontext en dit geeft wellicht deze kansarme leerlingen voor een deel datgene dat geprivilegieerde leeftijdsgenoten meestal voor lief kunnen nemen.



## Literatuur

- Altschul, I. (2012) Linking socioeconomic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1): 13-30.
- Ander, R., J. Guryan en J. Ludwig (2016) *Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Students: Scaling Up Individualized Tutorials*. Brookings: The Hamilton Project.
- Bakker, J., E. Denessen, M. Dennissen en H. Oolbekkink-Marchand (2013) *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
- Bodovski, K. en G. Farkas (2008) "Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research*, 37(3): 903-919.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986) Forms of capital. In: J.G. Richardson (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., en J.C. Passeron (1990) *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage.
- Bovens, M.A.P. (2015) Opleiding als nieuwe sociale scheidslijn. *Sociologos. Tijdschrift voor Sociologie*, 36(3): 264-275.
- Brink, G. van den (2004) *Schets van een beschavingsoffensief*. Amsterdam: AUP.
- Candal, C.S. (2015) Match Corps Goes National. *Education Next*, 6 februari.
- Cook, P.J., K. Dodge, G. Farkas, R.G. Fryer Jr., J. Guryan, J. Ludwig en L. Steinberg (2015) *Not Too Late: Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Youth*. Institute for Policy Research Northwestern University Working Paper WP-15-01.
- CPB (2016) *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Crozier, G. (2000) *Schools and parents: partners or protagonists*. Staffordshire: Trentam.
- 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.
- De Civita, M., L. Pagani, F. Vitaro en R.E. Tremblay (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.
- Desforges, C. en A. Abouchar (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Londen: Dfes.
- Eijk, G. van, T. Reeskens en S. Keuzenkamp (2015) Voorbij de hype: Naar verklaringen van ongelijkheid in Nederland. *Sociologie*, 11(3/4): 317-328.
- Elchardus, M. (2002) Onderwijs in de symbolische samenleving. Zijn individualisme en meritocratie nog zinvol? *Sociologische gids*, 49(3): 259-274.
- Elias, N. (1984[1970]) *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Epstein, J. (1995) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76: 701-711.
- Epstein, J. (2001) *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.
- Fan, X. en M. Chen (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13: 1-22.



- Fryer, R.G. (2011) *Injecting successful charter school strategies into traditional public schools: A field experiment in Houston*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 17494.
- Gemeente Rotterdam (2015) *Staat van het Rotterdams Onderwijs 2015*.
- Goldstein, M. (2013) *Phoning Parents: High-leverage moves to transform your classroom & restore your sanity*. Boston: Match Education.
- Goor, H. van en J.E. Ellemers (2004) Het einde van de 'egalitaire revolutie'? Ontwikkelingen in sociale ongelijkheid in Nederland sinds 1945. *Sociologische gids*, 51(4): 318-345.
- Haan, J. de, P. Baay en M. Yerkes (2015) Positief en negatief sociaal kapitaal van mbo-jongeren: sociale ongelijkheid naar opleidingsniveau? *Sociologie*, 11(3): 424-448.
- Jeynes, W. (2012) A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47: 706-742.
- Kinderombudsman (2017) *Alle kinderen kansrijk. Het verbeteren van de ontwikkelingskansen van kinderen in armoede*.
- Kraft, M.A. en S.M. Dougherty (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.
- Kremer, M. (2015) Ongelijkheid: daar valt best iets aan te doen. *Sociologie*, 11(3): 619-622.
- Kuipers, G. (2013) The rise and decline of national habitus: Dutch cycling culture and the shaping of national similarity. *European journal of social theory*, 16(1): 17-35.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods: Race, class and family life*. Berkeley: 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.
- Meyer, E. en C. van Klaveren (2013) The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36: 1-11.
- Onderwijsinspectie (2016) *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Paulle, B. (2013) *Toxic schools: high-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paulle, B. en M. Emirbayer (2016) Beneath rationalization: Elias, Foucault, and the body. *European Journal of Social Theory*, 19(1): 39-56, DOI: 10.1177/1368431015602355.
- Paulle, B., B. van Heerikhuizen en M. Emirbayer (2012) Elias and Bourdieu. *Journal of Classical Sociology*, 12(1): 69-93.
- Paulle, B., A. Heurter, M. Karssen en T. ten Ham (2016) *Voortgang boeken, evenwicht zoeken: de tweede tussenevaluatie van de Kinderfaculteit in pendrecht*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Prins, D., D. Wienke en K. van Rooijen (2013) *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Putnam, R.D. (2016) *Our kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Regt, A. de (2010) Burgerschapsvorming op de basisschool. Over de veranderingen in de morele opvoeding van kinderen. *Sociologie*, 6(4): 27-50.
- ROB (2011) *Onderwijsambities Rotterdam 2010-2014*. Rotterdam: Rotterdams Onderwijsbeleid.
- Rutte, M., S. van Haersma Buma, A. Pechtold en G. Segers (2017) *Vertrouwen in de toekomst. Regeerakkoord 2017 voor de periode 2017-2021 VVD, CDA, D66 en Christenunie*.
- SAGA Innovations (2015) *Training documents tutor-training Rotterdam Oktober 2015*.
- Sampson, R.J. en J.H. Laub (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.

- SCP (2014) *Vershil in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2014*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Shonkoff, J.P. en P.A. Fisher (2013) Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and psychopathology*, 25: 1635-1653.
- Spierings, F. en M. Meeuwisse (2012) *Wijken van waarde*. Verkregen op 13 maart 2016, <https://www.woonstadrotterdam.nl/media/43cc1623-4f0c-4d40-bbd4-f4a25827a61e/pGapGA/Downloads/DitisWoonstadRotterdam/Publicaties/Wijken-van-Waarde.pdf>.
- Steketeer, M., J. Mak, B. Tierolf en W. Roeleveld (2010) *Kinderen in Tel, databoek 2010*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Vries, G.C. de (1993) *Het pedagogisch regiem: groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Williams, J. en S. Choudry (2016) Mathematics capital in the educational field: Bourdieu and beyond. *Research in Mathematics Education*, 18(1): 3-21.
- Wouters, C. (2007) *Informalization: Manners and Emotions since 1890*. London: Sage.

## Over de auteurs

**Anne Kielman** is directeur van Stichting The Bridge Learning Interventions. Deze stichting beoogt de toekomst van kwetsbare kinderen en hun verzorgers kansrijker te maken, onder andere middels High Dosage Tutoring interventies. Kielman behaalde de bachelors Sociologie en Wijsbegeerte en de master Maatschappelijke OpvoedingsVraagstukken.  
E-mail: [anne@tbli.nl](mailto:anne@tbli.nl)

**Bowen Paulle** is universitair docent Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is auteur van *Toxic Schools: High poverty education in New York and Amsterdam* (2013). Paulle richt zich op potentieel schaalbare interventies voor kansarme kinderen en hun verzorgers.  
E-mail: [b.paulle@uva.nl](mailto:b.paulle@uva.nl)

**Monique van Londen** is universitair docent pedagogiek aan de Universiteit Utrecht en doceert binnen de master Maatschappelijke Opvoedings Vraagstukken (MOV/YES). Zij is gepromoveerd op *Intergenerationele overdracht van gehechtheid in adoptiegezinnen* (2002) en betrokken bij verschillende RCT-studies naar preventieve interventies gericht op kinderen en hun verzorgers.  
E-mail: [m.vanlonden@uu.nl](mailto:m.vanlonden@uu.nl)

**Bijlage Operationaliseringsmodel van dimensies van ouderbetrokkenheid**

Context	Dimensie	Indicatoren met referenties (types en factoren: Epstein 1995 2001; Lusse 2013)
Ouderbetrokkenheid School	1. Ouderparticipatie	Informele ouderparticipatie: deelnemen aan vrijwilligersactiviteiten. Formele ouderparticipatie: deelnemen aan ouderavonden/MR-vergadering.
	2. Informatie	Ouders en school wisselen informatie uit over schoolprestaties en zaken thuis (bijvoorbeeld bij ziekte).
	3. Relatie ouder-school	Het gevoel dat men ervaart bij contact met de school (bijvoorbeeld positief/negatief, gehoord worden, vertrouwen).
Ouderbetrokkenheid Thuis	1. Onderwijsondersteunend gedrag	Tijd gespendeerd aan directe onderwijsondersteuning thuis en het gevoel over de juiste competenties te beschikken om het kind effectief te helpen.
	2. Sociaal-emotionele ouderbetrokkenheid	Gevoel van trots zijn op het kind en responsiviteit om sociaal-emotionele ondersteuning te verlenen.
	3. Perspectief op de toekomst van het kind	Communicatie met het kind over verwachtingen en het vertrouwen in schoolprestaties en toekomst van het kind.

