



Kansen zijn er
om te krijgen.
Mensen zijn er
om ze te geven.

*Een onderzoek naar de ondersteuning van
ouders en Thuisonderwijsmaatjes bij
bovenbouw basisscholieren in de Randstad
met een niet-Westerse migratieachtergrond.*

Josja Sanderink – 2776246

Master Thesis Sociologie

Vrije Universiteit Amsterdam, Faculteit der Sociale Wetenschappen

Aantal woorden: 19.393

1^{ste} beoordelaar: Lise Woensdregt

2^{de} beoordelaar: Dr. Saartje Tack

4 juli 2024, Amsterdam

Voorwoord

Met enthousiasme en dankbaarheid begin ik graag met het bedanken van de mensen die mij de kans hebben gegeven om dit onderzoek te kunnen verwezenlijken.

Allereerst bedank ik graag Renée Frissen, de oprichtster van OpenEmbassy waarvoor ik mijn onderzoek mocht uitvoeren. Naast dat ik de maatschappelijke waarde en bijdragen van deze organisatie van dichtbij heb mogen ervaren, voelde de organisatie tevens als een warm bad waar ik veel kennis en ervaring op heb mogen doen. Ook is mijn dank groot voor Max Hirschel, de projectleider van het Thuisonderwijsmaatjes-project. Ik vond het erg fijn om met je samen te werken, je aanstekelijke enthousiasme over (onder andere) het project over te nemen en je betrokkenheid bij mijn onderzoek.

Verder wil ik graag de ouders, kinderen en Thuisonderwijsmaatjes bedanken voor de samenwerking. Zonder jullie deelname en openheid was het niet mogelijk geweest om de belangrijke bijdrage van naschoolse ondersteuning te onderzoeken.

Eigenlijk wil ik mijn dankbaarheid voor mijn thesisbegeleider, Lise Woensdregt middels heel veel uitroptekens uiten, dus bij deze: !!!!! Heel erg bedankt voor de fijne samenwerking, het helpen structureren van mijn gedachtespinsels en de steun tijdens het onderzoeksproces. Ik heb veel geleerd van al je feedback die je met aandacht en expertise hebt gegeven.

Tot slot bedank ik mijn familie en vrienden voor alle steun. Ik bedank mijn vrienden voor hun interesse en luisterend oor. Mijn opa en oma, Gerrit en Riet, mijn ouders, Ton en Willemien, en mijn broer en schoonzus, Tijmen en Robin, voor hun eeuwige liefde en steun. *Last but not least* bedank ik mijn rots in de scriptiebranding: Daan, dank je wel voor alles.

*Josja Sanderink
Amsterdam, juli 2024*

Executive Summary

In de jaren zestig werd duidelijk dat er sprake is van kansenongelijkheid bij kinderen in het onderwijs die in ongunstige economische, sociale en culturele omstandigheden opgroeien (Ledoux, 2021; & Van Heek, 1968). Hierdoor kunnen kinderen lagere schoolcijfers halen en dus onderpresteren. Ondanks overheidsinvesteringen blijven kinderen uit kansrijke gezinnen ook na schooltijd meer kansen krijgen, bijvoorbeeld vanwege particuliere huiswerkbegeleiding. De Inspectie van het Onderwijs (2024) stelt dat onderwijsachterstand bij eerste- en tweede generatie basisschoolkinderen met een migratieachtergrond blijft bestaan, waardoor extra ondersteuning na schooltijd cruciaal is. OpenEmbassy helpt hierbij met het ‘Thuisonderwijsmaatjes-project’ (TOMaatjes - Open Embassy, 2023). Er is echter weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van naschoolse begeleiding (Zumbuehl et al., 2020) en ouderbetrokkenheid bij ouders met een migratieachtergrond (Antony-Newman, 2018; & Rivera et al., 2012). Om meer inzichten te krijgen in deze kwesties, is de hoofdvraag van dit onderzoek: *“Hoe dragen 1.) eerste generatie ouders met een niet-westerse migratieachtergrond en 2.) Thuisonderwijsmaatjes van de tweede generatie bovenbouw basisscholieren met een niet-westerse migratieachtergrond in de Randstad bij aan het verminderen van de onderwijsachterstand?”*

Om de hoofdvraag te beantwoorden is allereerst geanalyseerd hoe het Centraal Bureau voor de Statistiek (CPB) de risico’s op onderwijsachterstand analyseert, waarbij demografische kenmerken naar voren komen. Vervolgens worden de verschillende omstandigheden die een rol spelen bij onderwijsachterstand verklaard. Tevens wordt beschreven welke naschoolse ondersteuning kan bijdragen aan de schoolprestaties. Zo kunnen ouders samen gaan lezen, spelletjes spelen of boeken lenen uit de bibliotheek (Bakker, 2016, p. 204). Ook kunnen de ouders zelf verder ontwikkelen in de Nederlandse taal (Van Steensel et al., 2011). Thuisonderwijsmaatjes kunnen bijvoorbeeld de lesstof herhalen of het kind complimenten geven over de inzet en groei (Brummelman, 2014).

Om te analyseren welke ondersteuning de ouders en Thuisonderwijsmaatjes bieden en welke sociale ongelijkheden een rol spelen bij de kinderen, is gebruik gemaakt van drie verschillende, kwalitatieve onderzoeksmethoden. Allereerst zijn semigestructureerde interviews afgenomen met eerste generatie ouders met een niet-Westerse migratieachtergrond en Thuisonderwijsmaatjes die thuisonderwijs geven aan hun kinderen. Dit biedt diepgaand inzicht over de ervaringen, behoeften en percepties van de participanten. Ook hebben niet-participerende observaties en veldnotities tijdens het thuisonderwijs van

Thuisonderwijsmaatjes plaatsgevonden. De observaties waren online, offline in de bibliotheek en offline bij een gezin thuis. De observaties maakten het mogelijk om meer de context te ervaren en het thuisonderwijs in de praktijk te analyseren. De veldnotities tijdens de observaties maakten het mogelijk om meer details van de exacte beleving beschrijven, wat meer inzicht kan geven en een beter beeld schept van de setting (Sunstein & Chiseri-Strater, 2011).

Resultaten laten zien dat zowel ouders als Thuisonderwijsmaatjes diverse manieren van ondersteuning bieden. Wel is gebleken dat alle kinderen wegens de demografische kenmerken risico kunnen lopen op onderprestatie wegens onderwijsachterstand. Desondanks stimuleren ouders de kinderen met schoolwerk thuis, bieden ondersteuning in eigen moedertaal en zijn ze betrokken op school. Thuisonderwijsmaatjes richten zich vooral op basisvaardigheden en bieden emotionele steun om het zelfvertrouwen van kinderen te vergroten.

Uit dit onderzoek naar het verminderen van onderwijsafstand bij basisscholieren met een migratieachtergrond, blijkt dat onderprestatie wegens onderwijsachterstand is een complex probleem waarin verschillende sociale-, culturele en economische factoren een rol kunnen spelen. Ook kan geconcludeerd worden dat zowel de ouders als de Thuisonderwijsmaatjes op diverse manieren ondersteuning bieden, wat bevorderend kan zijn voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind. Dit kan een aanwijzing zijn dat het thuisonderwijs en de ondersteuning van ouders positieve bijdragen kunnen hebben op de ontwikkeling van het kind, waardoor kinderen die opgroeien in kansarme milieus mogelijk meer kansen krijgen tijdens het afleggen van de schoolloopbaan.

Om de kwaliteit van ondersteuning vanuit ouders en Thuisonderwijsmaatjes zoveel mogelijk te bevorderen, worden op basis van dit onderzoek drie aanbevelingen gedaan. Ten eerste wordt OpenEmbassy aanbevolen om ouders vanaf het moment dat hun kind in groep 5 zit uit te nodigen voor informatieavonden over het Nederlands onderwijssysteem en de overgang naar de middelbare school. Ten tweede wordt aanbevolen om informele bijeenkomsten te organiseren die de relatie tussen de gezinnen en Thuisonderwijsmaatjes kunnen bevorderen. Ten derde kan het opstarten van een ‘Slack’-platform voor Thuisonderwijsmaatjes bijdragen aan het delen van concreet lesmateriaal en mogelijke bevordering van een gemeenschapsgevoel. Daarbij komend kan samenwerking met organisaties die lesmateriaal voor thuisonderwijs maken interessant zijn om te raadplegen, zodat dit lesmateriaal op het platform gedeeld kan worden.

Het onderzoek werd op maandag 17 juni gepresenteerd aan OpenEmbassy. Hoe het onderzoek binnen de organisatie is ontvangen en hoe de onderzoeker de presentatie heeft ervaren, is te lezen in Bijlage 1.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	7
1.1 Maatschappelijke relevantie	9
1.2 Wetenschappelijke relevantie	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Meting van onderwijsachterstand volgens het CBS	11
2.2 Intersectionaliteitsdenken	12
2.3 Bourdieu's Theorie van kapitaal	12
2.4 Ondersteuning van ouders	14
2.5 Ondersteuning van tutoren	16
3. Methoden	19
3.1 Dataverzameling	19
3.1.1 Semigestructureerde interviews	19
3.1.2 Niet-participerende observaties	20
3.1.3 Veldnotities	21
3.1.4 Steekproef	21
3.2 Data-analyse	23
3.3 Ethische overwegingen	23
3.3.1 Reflectie en beperkingen	24
4. Resultaten	27
4.1 De ouders	27
4.1.1 Demografische kenmerken van de ouders	27
4.1.2 Ondersteuningsvormen van ouders	28
4.2 De Thuisonderwijsmaatjes	38
4.2.1 Algemene ervaring van begeleiding	38
4.2.2 Ondersteuning van Thuisonderwijsmaatjes	39
4.2.3 Materiële ondersteuning van de Thuisonderwijsmaatjes	42
4.2.4 Immateriële ondersteuning van de Thuisonderwijsmaatjes	44
4.2.5 Ervaren obstakels tijdens het geven van thuisonderwijs	49
5. Conclusie	52
6. Discussie	56

6.1 Beperkingen, implicaties en suggesties voor vervolgonderzoeken.....	56
6.2 Aanbevelingen.....	58
7. Literatuurlijst.....	60
Bijlage 1. Terugkoppeling stakeholder	71
Bijlage 2. Formulier Datamanagementplan	73
Bijlage 3. Overzicht van respondenten	77
Bijlage 4. Overzicht van de kinderen die zich hebben aangemeld voor het ThuisOnderwijsMaatjes-project.....	78
Bijlage 5. Itemlijst.....	79
Bijlage 6. Informed consent formulieren	81
Bijlage 6a. Informed Consent Form (Engels)	Error! Bookmark not defined.
Bijlage 6b. Informed Consent Form (Arabisch).....	84
Bijlage 7. Schematische weergave invloeden schoolprestaties en berekening van onderwijsscore	86

1. Inleiding

In de jaren zestig werden de ogen van politici geopend toen uit onderzoek duidelijk werd dat er kinderen zijn in het basisonderwijs die wegens ongunstige economische-, sociale- en culturele omstandigheden minder kansen hadden om door te stromen naar hogere niveaus in het voortgezet onderwijs dan kinderen in gunstige omstandigheden (Ledoux, 2021; Van Heek, 1968). Sindsdien wordt middels overheidsbeleid, dat tegenwoordig ‘onderwijsachterstandenbeleid’ (OAB) wordt genoemd, niet alleen gestreefd naar het verbeteren van het onderwijssysteem, maar ook het zo goed mogelijk in kaart brengen van de oorzaken van onderwijsachterstanden. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek betekent een onderwijsachterstand dat een kind onderpresteert wegens ongunstige economische-, sociale- en culturele omstandigheden (Kloprogge & de Wit, 2015; Looijen, 2022). Zo haalt het kind lagere schoolcijfers dan het op basis van cognitieve vaardigheden zou kunnen behalen. De Inspectie van het Onderwijs (2024) stelt dat de onderwijsachterstand van eerste- en tweede generatie basisschoolkinderen met een migratieachtergrond tijdens het verloop van de schoolloopbaan aanwezig blijft. Of het onderwijs op school erin slaagt om deze achterstanden zoveel mogelijk te verkleinen is nog maar de vraag. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2024) schiet 20 procent van de scholen in Nederland tekort in het bieden van onderwijskwaliteit. “Schrijnend is dat dit vooral de kwetsbaarste leerlingen treft, die voor hun leerontwikkeling sterker afhankelijk zijn van school.” (De Zwaan, 2024).

De onderwijsachterstanden worden op de basisschool in de vier grote steden van de Randstad – Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht – zichtbaar, doordat kinderen met een niet-Westerse migratieachtergrond bij de doorstroomtoets gemiddeld zes punten lager scoren dan kinderen zonder migratieachtergrond (SEO · Kansatlas, 2024). Ook voor de eindexamens op de middelbare school halen scholieren met een niet-westerse achtergrond gemiddeld lagere scores dan kinderen zonder migratieachtergrond (De Staat van het Onderwijs, 2023). Desalniettemin proberen scholieren middels de ‘stapelroute’ alsnog op een hoger niveau te komen (CBS Statline, 2023). Stapelen gebeurt wanneer een scholier doorstroomt naar een hoger niveau gedurende het schooljaar of wanneer de scholier een diploma heeft gehaald en vervolgens op hoger niveau verder studeert. Echter zien stapelaars deze stapelroute als een “onnodige omweg” (De Winter-Koçak et al., 2021, p. 32). Zowel ongunstige omstandigheden in de privésfeer waardoor minder goed werd gefunctioneerd op school als mogelijke onder advisering wegens onvoldoende erkenning van cognitieve capaciteit door

onderwijsprofessionals leiden tot minder zelfvertrouwen en minder vertrouwen in het onderwijssysteem. “Zij missen vaak ondersteuning van hun directe omgeving en verwachten veel van onderwijsprofessionals” (De Winter-Koçak et al., 2021, p. 32). Omdat Nederlandse scholen de benodigde kwaliteit niet kunnen bieden, moet het verminderen van onderpresteren dus veelal buiten school om gebeuren, zodat de scholieren met extra ondersteuning meer kansen binnen de schoolloopbaan kunnen ontwikkelen.

Een organisatie die leerlingen buiten school om helpt om de achterstanden in te halen is ‘OpenEmbassy’. OpenEmbassy heeft als doel om de ervaring van immigranten omtrent integratie en inburgering “om te zetten in kennis om beleid te voeden” (OpenEmbassy, 2024). Tijdens de coronapandemie moesten alle kinderen thuisonderwijs volgen en kregen de ouders meer educatieve verantwoordelijkheid. Veel ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersten zochten hulp bij OpenEmbassy, waardoor zij besloten het ‘Thuisonderwijsmaatjes’-project op te richten (TOMaatjes - Open Embassy, 2023). Het doel van dit project is dan ook dat de vrijwilligers (ook wel ‘Thuisonderwijsmaatjes’) de leerlingen begeleiden met schoolwerk, om zo de opgelopen schoolachterstanden zoveel mogelijk te verkleinen (TOMaatjes - Open Embassy, 2023). De Thuisonderwijsmaatjes begeleiden met schoolwerk, het maken van een planning en een enkeling helpt de ouders tijdens de oudergesprekken (TOMaatjes - Open Embassy, 2023). Doordat het project succesvol is gebleken, maar ook door de blijvende onderwijsachterstand, is het project nog steeds actief.

Naast het ‘Thuisonderwijsmaatjes’-project zijn er veel basisscholen en ouders die op een passende manier bij willen dragen om de onderwijsachterstanden te verkleinen. Echter rest tot op heden de vraag hoe de ondersteuning van ouders en externe hulpkrachten buiten school om ervoor zorgt dat basisschoolkinderen met een niet-Westerse migratieachtergrond gelijke kansen krijgen die passen bij de cognitieve capaciteit van de kinderen (Andriessen et al., 2020; & Driessen, 2011). Hierom wordt er in dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen gesteld:

“Hoe dragen 1.) eerste generatie ouders met een niet-westerse migratieachtergrond en 2.) Thuisonderwijsmaatjes van de tweede generatie bovenbouw basisscholieren met een niet-westerse migratieachtergrond in de Randstad bij aan het verminderen van de onderwijsachterstand?”

- **Deelvraag 1:** *Wat zijn de factoren binnen het gezin die een mogelijke onderprestatie wegens onderwijsachterstand kunnen verklaren?*
- **Deelvraag 2:** *Welke ondersteuning bieden ouders met een niet-westerse migratieachtergrond van de eerste generatie aan hun kinderen in de bovenbouw van de basisschool om de schoolprestaties te bevorderen?*
- **Deelvraag 3:** *Welke ondersteuning bieden Thuisonderwijsmaatjes aan de bovenbouw basisschoolkinderen met een niet-westerse migratieachtergrond?*

1.1 Maatschappelijke relevantie

In de wetenschap dat kinderen in Nederland lijden aan ongelijke kansen, heeft het Ministerie van OCW in 2016 de Gelijke Kansen Allantie (GKA) opgericht. Het doel van de GKA is om ieder kind gelijke kansen te bieden, zodat de persoonlijke omstandigheden van het kind zo min mogelijk van invloed zijn op de schoolprestaties (Ministerie van Onderwijs & Cultuur en Wetenschap, 2019f). Middels het streven naar gelijke kansen en de nieuwe berekeningen van de onderwijsachterstandenindicator investeert het kabinet miljoenen in alle gemeenten om de onderwijsachterstanden te verkleinen (Ministerie van Onderwijs & Cultuur en Wetenschap, 2019f). “Iedereen in Nederland verdient een goed bestaan en moet mee kunnen doen. Dat begint bij het bieden van dezelfde kansen aan alle kinderen” (Ministerie van Algemene Zaken, 2022).

Ondanks dat het Ministerie van OCW bezig is met het reduceren van kansenongelijkheid, is de Tweede Kamer “zeer bezorgd over aanhoudende signalen dat de portemonnee van ouders een steeds grotere rol speelt bij de kansen op een succesvolle schoolloopbaan” (Du Pré, 2023, p. 1). Zo volgt meer dan een kwart van de scholieren huiswerkbegeleiding bij private bedrijven. De kansen kunnen dus wellicht wel vergroot worden door de investeringen van het Ministerie, maar het voorkomen van kansenongelijkheid blijft dus ook een belangrijke rol spelen in eigen sociale, culturele en financiële omgeving na schooltijd. Hierom is het relevant om te onderzoeken hoe de schoolprestaties worden beïnvloed door extra begeleiding na schooltijd, zoals die van de Thuisonderwijsmaatjes en ouders. Het in kaart brengen van deze bijdrage biedt bovendien extra onderbouwing voor de relevantie van het Thuisonderwijsmaatjes-project van OpenEmbassy.

1.2 Wetenschappelijke relevantie

Er is al veel onderzoek verricht naar de kansenongelijkheid bij scholieren met een migratieachtergrond in het huidige onderwijssysteem (Bluemink et al., 2023; Timmermans et al., 2013). Echter, het is tot op heden onduidelijk wat de rol van het ‘schaduwonderwijs’ is wat betreft kansenongelijkheid (Zumbuehl et al., 2020). Onder schaduwonderwijs vallen toetstrainingen en (on)betaalde huiswerkbegeleiding. Over de effectiviteit van de huiswerkbegeleiding, zij het betaald of onbetaald, is in Nederlandse context nog weinig bekend (Zumbuehl et al., 2020). Om meer kwalitatieve inzichten te kunnen geven in de werking van de onbetaalde huiswerkbegeleiding van het Thuisonderwijsmaatjes-project, maakt dit onderzoek daarmee ook wetenschappelijke relevant binnen de academische wereld en specifiek voor Nederland. Daarbij biedt dit onderzoek niet alleen de inzichten over de bijdragen van het Thuisonderwijsmaatje aan het kind, maar ook een analyse over de huidige ondersteuning van eerste generatie ouders met een niet-Westerse migratieachtergrond.

Tevens zijn onderzoeken naar succesvolle ouderbetrokkenheidservaringen onder ouders met een migratieachtergrond nog onderbelicht in de academische wereld (Antony-Newman, 2018; & Rivera et al., 2012). Wegens het analyseren van de ondersteuningsvormen die ouders bieden en de ervaringen van Thuisonderwijsmaatjes omtrent de ondersteuning van ouders, biedt dit onderzoek meer inzicht in deze kwestie.

2. Theoretisch kader

De aanwezige onderwijsachterstand bij basisscholieren met een niet-Westerse migratieachtergrond is een complex probleem en vergt een holistisch beeld van alle factoren die hierbij een rol spelen (Badou & Day, 2021). Om te kunnen verklaren welke ongunstige omgevingskenmerken van invloed zijn, wordt in dit theoretisch kader allereerst de manier waarop het CBS de risico's op onderwijsachterstand meet besproken (Looijen, 2022). Vervolgens wordt het 'intersectionaliteits-denken' beschreven om zo op een holistische manier naar de oorzaken van onderwijsachterstand te kijken (Geerts et al., 2018). Daarna worden de onderwijsachterstanden geanalyseerd middels de 'Theorie van kapitaal' (Bourdieu, 1986). Ten slotte worden de ondersteuningsvormen besproken die volgens voorgaand onderzoek bij kunnen dragen aan het verminderen van onderwijsachterstanden.

2.1 Meting van onderwijsachterstand volgens het CBS

De intelligentie van het kind bepaalt voor twee derde de cito-scores en draagt daarmee het meeste bij aan de leerprestaties (Posthumus et al., 2019a). De resterende een derde wat de schoolcijfers kan beïnvloeden, zijn de economische, sociale en culturele omstandigheden (Kloprogge & de Wit, 2015). In 2019 heeft het CBS in opdracht van het OCW het risico op onderwijsachterstanden – die verklaard worden door ongunstige omstandigheden – meetbaar gemaakt. Met deze 'onderwijsachterstandenindicator' wordt nu berekend hoeveel financiële steun iedere gemeente kan ontvangen om deze achterstanden te verkleinen. De omgevingskenmerken zijn: het opleidingsniveau van de ouders, land van herkomst van de ouders, verblijfsduur van de moeder in Nederland, of ouders in de schuldsanering zitten en het gemiddelde opleidingsniveau van de moeder (Looijen, 2022). Zie Bijlage 7 voor een globaal overzicht hoe de onderwijsachterstand berekend wordt. Na de berekening krijgen gemeenten ook een overzichtskaart waarmee zichtbaar wordt hoe de concentratie van kinderen met risico op onderwijsachterstand in de gemeenten verdeeld is. In verhoogd risicogebieden speelt namelijk de invloed van de sociale omgeving – denk aan de buurt, school en het gezin – een grotere rol, omdat de omgeving direct en indirect van invloed kan zijn op de cognitieve ontwikkeling en schoolprestaties (Posthumus et al., 2019a). Onder andere in de Randstad kunnen er bij basisschoolkinderen met een niet-Westerse migratieachtergrond meerdere omgevingskenmerken een rol spelen die de onderwijsachterstand kunnen veroorzaken (SEO · Kansensatlas, 2024).

2.2 Intersectionaliteitsdenken

De verschillende omstandigheden die tot dezelfde uitkomst leiden (onderwijsachterstand), komen overeen met het ‘intersectionaliteitsdenken’ (Geerts et al., 2018). Bij sprake van intersectionaliteit kruisen verschillende systemen of minderheidsgroepen waar ongelijkheid speelt elkaar, in plaats van afzonderlijk te opereren (Carastathis, 2014). De term wordt veelgebruikt sinds de jaren 70, waar Afro-Amerikaanse activistische feministen de focus legden op de achterstelling van- en interactie tussen gender, klasse, ras, etniciteit en seksualiteit (Geerts et al., 2018). Intersectionaliteitstheoretici richten zich op het analyseren van machtsrelaties en ongelijkheid. Zo kan de combinatie van leerlingen met een migratieachtergrond en woonachtig in een omgeving waar veel burgers een laag sociaaleconomische status (SES) hebben, zorgen voor een ‘complexe ongelijkheid’, omdat er meerdere oorzaken de kans ongelijkheid beïnvloeden (McMaster & Cook, 2018). SES omvat een kwantificering van gezinsinkomen, ouderlijke opleiding en beroepsstatus (Bradley et al., 2002). “Intersectioneel denken over ongelijkheid in het onderwijs vereist een fundamentele shift naar het erkennen van de complete set van iemands eigenschappen en omstandigheden, en van de relatie hiervan tot machtssystemen en discriminatie binnen en buiten het onderwijs.” (McMaster & Cook, 2018, p. 274). In dit onderzoek wordt daarom de intersectionele benadering gebruikt om met een holistische kijk de onderwijsachterstand bij kinderen met een niet-Westerse migratieachtergrond te analyseren. Om de sociale-, financiële en culturele invloeden op mogelijke onderwijsachterstand dieper te analyseren, wordt Bourdieu’s ‘Theorie van kapitaal’ nader toegelicht (Bourdieu, 1986).

2.3 Bourdieu’s Theorie van kapitaal

Bourdieu (1986) beschrijft drie vormen van kapitaal die de mens een bepaalde sociale status en (on)macht kunnen geven, namelijk: financieel-, cultureel- en sociaal kapitaal. Het ‘financieel kapitaal’ omvat alle bezittingen die van geldwaarde zijn (Bourdieu & Passeron, 1970). Met ‘sociaal kapitaal’ wordt het sociale netwerk van het individu bedoeld (Bourdieu, 1986). Alhoewel er binnen de academische wereld geen consensus is over wat de exacte definitie van de theorie van ‘cultureel kapitaal’, vormt de basis van de theorie wel de culturele kenmerken die in het onderwijs voordelig of nadelig kunnen werken (Bourdieu & Passeron, 1970; Davies & Rizk, 2017). Volgens Bourdieu en Passeron (1970) zijn er per kapitaal gewenste en ongewenste vormen die voor sociale ongelijkheid zorgen. Schultz (1994) beargumenteerde dat een nieuwe vorm van kapitaal genaamd ‘menselijk kapitaal’ een eigen

categorie kon worden. Vanwege methodologische zwaktes van deze theorie wordt deze theorie niet als losstaand kapitaal meegenomen (Marginson, 2017). De drie vormen van kapitaal worden nader toegelicht evenals de obstakels die ouders hierdoor kunnen ervaren omtrent het bieden van ondersteuning aan de kinderen.

Ouders met een laag financieel kapitaal, en dus geringe bezittingen van geldwaarde, hebben minder vermogen om de kinderen financieel te begeleiden ter vermindering van de onderwijsachterstanden (Bourdieu & Passeron, 1970). Zo kunnen de ouders te weinig financieel kapitaal hebben om het kind naar betaalde huiswerkbegeleiding te sturen of culturele kennis te verrijken middels culturele activiteiten (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024). Desondanks tonen studies ook aan dat ouders met een laag financieel kapitaal net zoals ouders met een hoog financieel kapitaal evenveel kunnen investeren in thuisbetrokkenheid en ouderbetrokkenheid op school (Cooper & Stewart, 2013; Jabar et al., 2021). Met ouderbetrokkenheid wordt bedoeld dat de ouders actief deelnemen bij ouderavonden, naar meerdere oudergesprekken gaan en onderdeel zijn van de ouderraad (Avvisati et al., 2013). Bij thuisbetrokkenheid ondernemen ouders activiteiten in gezinscontext ter bevordering van de taal- en leerontwikkeling van het kind (Bakker, 2016).

In tegenstelling tot het financieel kapitaal, gaat het cultureel kapitaal niet om hoeveel cultureel kapitaal men bezit, maar welke culturele kenmerken men heeft. Deze culturele kenmerken zijn onder andere: kennis van codes, vaardigheden, omgangsvormen, taalgebruik, behaalde studie diploma's, sociale- en culturele opvattingen en vrijetijdsbestedingen (Bourdieu & Passeron, 1970; Swartz, 1997). Volgens Bourdieu (1986) zorgen deze kenmerken voor een sociale status die een bepaalde positie in de sociale hiërarchie behoudt, omdat de volgende generatie deze positie reproduceert. Ook wel 'reproductietheorie' genoemd (Swartz, 1997; Veerman et al., 2017). Onderzoek toont aan dat het Nederlands onderwijssysteem ook beïnvloed is door de sociaal-hiërarchische maatschappij (Veerman et al., 2017). "Educatie zou ongelijkheid in cultureel kapitaal tussen studenten van verschillende statusgroepen in stand houden of zelfs vergroten" (Veerman et al., 2017, p. 128). Zo zijn de taal- en rekenvaardigheden die passen bij het gewenst cultureel kapitaal dominant binnen het onderwijssysteem, waardoor leerlingen van een ander cultureel kapitaal zich moeten committeren om deze vaardigheden te kunnen beschikken (Agirdag, 2020, p. 347).

Het sociaal kapitaal beschrijft welke hulpbronnen het individu in kan zetten, om onder andere meer kansen te verwezenlijken. Het aangaan van connecties kan zorgen voor meer

kennisvergaring over de dominante cultuur, waardoor het individu een hogere sociale machtspositie kan creëren. Echter zijn er verschillende soorten connecties. Om een netwerk verder uit te breiden, zijn er twee mogelijke manieren, namelijk door middel van ‘*bonding*’ of ‘*bridging*’. Volgens Bourdieu (1986) vindt ‘*bonding*’ plaats wanneer het individu een connectie aangaat met iemand waarin diegene zich herkent, zoals wanneer mensen culturele overeenkomsten hebben. Het individu zal de ander bij dezelfde groep categoriseren. Bij ‘*bridging*’ heeft het individu contact met iemand die niet tot dezelfde groep behoort. Een connectie tussen twee individuen kan ervoor zorgen dat de één de ander kan benaderen om problemen op te lossen, kansen te grijpen of doelen te bereiken die voor het individu belangrijk zijn (Briggs, 1998). Zo kunnen ouders kansen grijpen om vrijwilligers die fungeren als tutores te benaderen en hen te vragen het kind te ondersteunen in vermindering van onderprestatie. Daarnaast kunnen ouders met hetzelfde doel ook ondersteuning bieden. Hoe de ondersteuning van zowel de tutores als de ouders bij kunnen dragen, wordt nader toegelicht.

2.4 Ondersteuning van ouders

Volgens Avvisati et al. (2013) kan ouderbetrokkenheid op school leiden tot hogere cijfers bij zowel alfa- als bètavakken, hogere schoolcijfers, minder absentie en minder gedragsproblemen in de klas. De school of leerkracht moeten wel de betrokkenheid stimuleren door de ouders uit te nodigen voor participatie (Avvisati et al., 2013; & Ministerie van Onderwijs & Cultuur en Wetenschap, 2021d). Aangezien in het Nederlands onderwijssysteem met een dominant cultureel kapitaal de ouderbetrokkenheid sociaal geconstrueerd is, kunnen ouders met een ander cultureel kapitaal moeite ervaren zich te voldoen aan de verwachtingen die bij de ouderbetrokkenheid verbonden zijn. Onderzoek toont aan dat ouders met een migratieachtergrond welwillend zijn om ouderbetrokkenheid te tonen, alleen de taal onvoldoende beheersen of het Nederlands onderwijssysteem onvoldoende begrijpen om daadwerkelijk te kunnen participeren (De Winter-Koçak & Badou, 2020; & Macia Bordalba et al., 2019). Daarnaast kunnen ouders een ander dominant cultureel kapitaal gewend zijn, waarin bijvoorbeeld inspraak over het werk van de leerkracht als een inbreuk op de professionaliteit van de leerkracht wordt gevonden (Antony-Newman, 2018; & Pena & Delores, 2000). De leerkracht kan een belangrijk contact zijn om alsnog de ouders te informeren over het onderwijssysteem en de verwachtingen van ouderbetrokkenheid, indien mogelijk met een tolk (Bakker, 2016). Hoewel ouders met een migratieachtergrond obstakels kunnen ervaren omtrent ouderbetrokkenheid, laat onderzoek ook zien dat de ouderbetrokkenheid wat betreft de aanwezigheid bij oudergesprekken vooruit lijkt te gaan. Steeds meer ouders met een

migratieachtergrond zijn aanwezig bij oudergesprekken en betrokken bij het regelen van bijvoorbeeld extra bijles voor het kind vanuit school (Van Rooijen et al., 2019).

Verder kunnen ouders thuisbetrokkenheid tonen. Dit kan het meest bevorderend werken voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (Bakker, 2016, p. 204). Ouders kunnen onder andere samen gaan lezen, voorlezen, spelletjes spelen, boeken lenen uit de bibliotheek, het bezoeken van een museum, maar ook praten over keuzes omtrent de middelbare school. Ook kunnen ouders aan de slag gaan met (online) leermethodes. Zo kan dezelfde stof dat wordt behandeld op school door het gebruik van andere leermethodes ervoor zorgen dat het kind de stof gemakkelijker begrijpt (Ministerie van Onderwijs & Cultuur en Wetenschap, 2021c). Voorbeelden van oefenprogramma's zijn: Squola, Junior Einstein, Redactiesommen.nl en Schooltv.nl. Ouders kunnen deze leermethoden thuis aanbieden, mits de materiële middelen beschikbaar zijn. De invloed van thuisbetrokkenheid op de ontwikkeling van het kind kan echter afhankelijk zijn van het financieel kapitaal en Nederlandse taalvaardigheid. Volgens Macia Bordalba et al. (2019) neemt de thuisbetrokkenheid van ouders tevens af wanneer, ten eerste, ouders onvoldoende op de hoogte zijn van waar de kinderen vakinhoudelijke kennis over vergaren op school en, ten tweede, wanneer er geen advies wordt gegeven over hoe het kind thuis begeleid kan worden. De betrokkenheid van de leerkracht is in dit geval minstens zo belangrijk als de betrokkenheid van de ouders (Bakker et al., 2013; & Lavecchia et al., 2015).

Mits er ruimte bij de ouders is, kunnen ouders de taalontwikkeling van het kind ondersteunen door zelf beter te worden in de Nederlandse taal (Van Steensel et al., 2011). Onderzoek toont aan dat de taalvaardigheid van tweetalige kinderen in beide talen afhankelijk is van hoeveel input het kind per taal ontvangt. Hoe meer de taal gesproken, gelezen of gehoord wordt, hoe beter het kind presteert in woordenschat, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid (De Houwer, 2021; & Oller & Eilers, 2002; & Pearson et al., 1997; & Scheele et al., 2009).

Een andere ondersteuningsvorm die ouders kunnen toepassen, is het geven van gepaste complimenten (Brummelman, 2014). Uit onderzoek blijkt namelijk dat kinderen met een migratieachtergrond minder zelfvertrouwen kunnen ervaren over de competenties die ze beschikken en over de haalbaarheid van educatieve doelen (Diler et al., 2003; Zhang et al., 2017). Deze mate van onzekerheid is van invloed op motivatie, gesteldheid en gedrag (Chao et al., 2019). Brummelman (2014) stelt dat met name bij kinderen met een lage zelfwaardering

het helpt om gerichte complimenten omtrent het gedrag te krijgen. Hierbij ligt de focus op de inzet en groei van het kind (Brummelman, 2014; & Ministerie van Onderwijs & Cultuur en Wetenschap, 2019a). Het is hierbij belangrijk om overdrijvingen te voorkomen, zoals: “Wat heb je het super goed gedaan!”. Dit suggereert dat het kind alleen dit soort complimenten kan krijgen wanneer het een hoge prestatie levert. Verder is het belangrijk dat het kind zich waardevol voelt in de ogen van de ander.

Al met al kunnen ouders met een migratieachtergrond kinderen op meerdere gebieden zowel thuis als op school ondersteunen. Echter, kunnen omgevingsfactoren nog steeds van invloed zijn op de kwaliteit van de ondersteuning. Indien ouders onvoldoende ondersteuning kunnen bieden, kan externe hulp een uitkomst zijn. Deze hulp kan geboden worden door professionals, vrijwilligers of naasten (Cohen et al., 2012). Hulpverleners die onder andere worden ingeschakeld zijn vrijwilligers die fungeren als thuisonderwijs tutores. Hoe de tutores de juiste ondersteuning kunnen bieden, wordt nader toegelicht.

2.5 Ondersteuning van tutores

Vrijwilligers die fungeren als tutores kunnen een positieve bijdragen leveren aan de schoolprestaties van de leerling, wat kan bijdragen aan het verkleinen van schoolachterstanden (Ghaemina et al., 2017; Moroni et al., 2016). Vrijwilligers beoefenen werkzaamheden die “in enig georganiseerd verband onverplicht en onbetaald worden verricht ten behoeve van anderen of de samenleving” (Centraal Bureau voor de Statistiek, zonder datum). Met tutores worden hulpkrachten bedoeld die kinderen na schooltijd helpen met schoolwerk dat als persoonlijk ingewikkeld wordt beschouwd (Cambridge Dictionary, 2024). Volgens Putnam (2015) hebben kinderen uit kansarme gezinnen minder vaak een informele mentor om zich heen, terwijl deze kinderen hier meer behoefte aan hebben. Hierdoor kunnen naschoolse thuisonderwijs tutores een uitkomst zijn. Een hoogwaardige relatie met de tutor kan effectief zijn voor hogere schoolresultaten. Tevens kan de relatie tussen de tutor en het gezin zorgen voor een sociale verbinding die bevorderend kan zijn voor het sociaal kapitaal van de hulpbehoevende (Huizinga & van Hoven, 2018; & Van Beuningen et al., 2013). Maar hoe kan deze ondersteuning geboden worden?

Allereerst kan een tutor het kind begeleiden ter bevordering van de taalontwikkeling. Onderprestatie bij kinderen met een migratieachtergrond komt vooral tot uiting bij begrijpend lezen (Bluemink et al., 2023). Hoogeveen en Bonset (2018) stellen dat het kunnen toepassen

van woordleerstrategieën (afleiden van woordbetekenissen uit contexten en woordenschatuitbreiding bij het lezen met verschillende leesdoelen) samenhangt met de grote van de woordenschat. Villiger et al. (2019) stelt dat kinderen die moeilijkheden met lezen ervaren, eerder vooruitgaan in leesvaardigheden en leessnelheid bij tutores dan wanneer de eigen ouders als tutor fungeren. Dit omdat het kind meestal geen familiale relatie heeft met de tutor. Verder kan het begeleiden in formele setting, zoals in een openbare bibliotheek, bijdragen aan de verhoogde prestatie (Moroni et al., 2016). Volgens Nichols et al. (2018) moet wel rekening gehouden worden met een langzaam groeiende verbetering en dat de groei afhangt van de professionaliteit van de tutor.

Een neveneffect van de extra ondersteuning in Nederlandse taal is een vooruitgang met rekenvaardigheden (Centraal Planbureau, 2018, p. 7). Kinderen met een migratieachtergrond onderpresteren namelijk vaker met rekenen vanwege een taalachterstand (Bluemink et al., 2023). Tijdens het herhaaldelijk oefenen van rekensommen als ‘redactiesommen’ – waar de som verhalend is geformuleerd – wordt zowel op begrijpend lezen als de rekenvaardigheid getraind. Daarbij komend geeft de tutor nogmaals verduidelijking over de rekenmethoden die op school zijn besproken, zodat het kind de methoden beter kan begrijpen (Torgerson et al., 2018).

Een andere ondersteuningsvorm is het uitdagen van kinderen door middel van moeilijke opgaven. Onderzoek toont aan dat wanneer alle kinderen uitdagingen krijgen, de kinderen met een laag sociaaleconomische status beter presteren dan kinderen met een hoog sociaaleconomische status (Kerr et al., 2013). Uitdagingen stellen bij alfavakken zorgen voor een snellere ontwikkeling dan bètavakken. Om maatwerk te ondersteunen en op de hoogte te blijven van de schoolcijfers, kan het onderhouden van contact met de leerkracht bijdragen aan een effectieve begeleiding (Torgerson et al., 2018).

Verder kan het begeleiden van kinderen ook bijdragen aan een groeiend zelfvertrouwen. Zo kunnen tutores onder meer complimenten geven, mits de complimenten juist geformuleerd worden (Brummelman, 2014). Tevens kan het toenemende zelfvertrouwen een gevolg zijn van het behalen van hogere cijfers (Camacho & Fuligni, 2014; Heath et al., 2018).

Ten slotte kunnen tutores ondersteuning bieden tijdens de transitie naar de middelbare school. Kinderen uit dezelfde klas kunnen geneigd zijn om voor dezelfde middelbare school te kiezen, terwijl de school niet altijd de beste keuze is voor de leerling (Zwier et al., 2022). Dit

zogenoemde *peer effect* kan de mogelijk aanwezige segregatie in de sociale omgeving doen doorwerken op de middelbare school. Bovendien is het maken van een keuze voor een passende middelbare school ook afhankelijk van de ouderbetrokkenheid en de informatie die wordt aangeboden vanuit de basisschool (Hoxby & Turner, 2013; & Lavecchia et al., 2015). Volgens Hoxby en Turner (2013) kunnen intelligente leerlingen uit kansarme milieus nalatig zijn om zich aan te melden voor scholen die de leerlingen nog niet kennen. Het leveren van informatie over de onbekende scholen doet volgens dit onderzoek de inschrijfpercentages van deze kinderen aanzienlijk toenemen. Zo kunnen tutores met eigen kennis en ervaring over het onderwijssysteem en de behoeften van het kind, middels informatieverstrekking het kind begeleiden.

Al met al kunnen tutores op meerdere aspecten naschoolse begeleiding aanbieden. Zo wordt extra aandacht besteed aan de taal- en rekenvaardigheden, kan het kind meer zelfvertrouwen krijgen middels het bieden van uitdagingen en het geven van complimenten en kan de tutor helpen met de overgang naar de middelbare school middels informatieverstrekking.

3. Methoden

3.1 Dataverzameling

Dit hoofdstuk introduceert de methodologie die in dit onderzoek is toegepast. Er is gebruik gemaakt van drie kwalitatieve onderzoeksmethoden, namelijk: semigestructureerde interviews met ouders en tutoren, niet-participerende observaties tijdens de begeleiding van tutoren en veldnotities tijdens de observaties. Middels deze methoden wordt getracht diepgaand inzicht te krijgen in de huidige onderwijsachterstand van de kinderen die deelnemen aan het Thuisonderwijsmaatjes-project, de ervaringen van ouders van deze kinderen over de schoolontwikkeling en over de ondersteuningsvormen die ouders en tutoren toepassen. Het is een deductief onderzoek omdat middels bestaande theorieën het onderzoeksontwerp is opgesteld, wat ook wel een *top-down* benadering wordt genoemd (Tracy, 2017). Desalniettemin heeft er tevens een inductief onderzoek plaatsgevonden, doordat opvallendheden tijdens de dataverzameling naar voren kwamen waaruit theorie volgde. Deze theorie is vervolgens verwerkt in het onderzoek. Hierdoor heeft er tevens een inductief onderzoek plaatsgevonden (Tracy, 2013).

Om de validiteit te waarborgen, is gekozen voor een triangulatie aan onderzoeksmethoden. Dit houdt in dat er drie onderzoeksmethoden zijn gebruikt (Carter et al., 2014). Daardoor kan er middels de observaties en veldnotities gecontroleerd worden of wat in de interviews gesuggereerd wordt ook speelt in de praktijk. Door triangulatie toe te passen en meerdere bronnen te gebruiken met verschillende perspectieven, is het mogelijk om een omvattender beeld te geven van de sociale werkelijkheid (Tracy, 2019). Hoe de data van de methoden wordt opgeslagen staat in het datamanagementplan (zie Bijlage 2). Per onderzoeksmethode wordt de dataverzameling nader toegelicht.

3.1.1 Semigestructureerde interviews

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews om de persoonlijke ervaringen van zowel de ouders van kinderen uit het Thuisonderwijsmaatjes-project, als de Thuisonderwijsmaatjes te onderzoeken. De keuze voor een semigestructureerde aanpak was omdat zo de structuur van de topiclijst gewaarborgd kon worden en waarbij het ook mogelijk was om middels doorvragen meer verdieping te zoeken (Tracy, 2019). Een topiclijst is een vragenlijst waarvan de vragen zijn afgeleid van theorieën. Daarbij voorkomt het gebruik van

de topiclijst dat items over het hoofd worden gezien. De interviews hebben tussen januari 2024 en mei 2024 plaatsgevonden en duurden tussen de 30 en 75 minuten. Bij het opstellen van de topiclijst werd gebruik gemaakt van *sensitising concepts* om ervoor te zorgen dat de juiste informatie werd uitgevraagd (Charmaz, 2019). De *sensitising concepts* uit dit onderzoek zijn; cultureel-, sociaal-, financieel kapitaal, ouderlijke habitus, ouderbetrokkenheid, thuisbetrokkenheid, taalvaardigheid en rekenvaardigheid. Deze kernbegrippen zijn voortgekomen uit het literatuuronderzoek (Charmaz, 2019).

Voor het uitvoeren van de interviews ging de voorkeur uit naar fysieke interviews, omdat een fysiek interview een vertrouwensband kan stimuleren en het de mogelijkheid biedt om sensorische informatie op te vangen, waarbij het ervaren van de huiselijke setting met name relevant was bij de ouders (Beuving & Bouabid, 2022). Dit was echter niet altijd mogelijk, waardoor hier soms vanaf geweken moest worden. Hierdoor zijn uiteindelijk met de ouders zes interviews fysiek afgenomen, twee online en één telefonisch en met de Thuisonderwijsmaatjes zijn vier interviews fysiek afgenomen en de rest online (zie Bijlage 3).

3.1.2 Niet-participerende observaties

Een van de belangrijkste maatstaven om kwalitatief onderzoek geloofwaardig te maken, is om gebruik te maken van gedetailleerde beschrijvingen (Geertz, 2017; Tracy & Hinrichs, 2017). Om meer contextuele data te verkrijgen over de bijdragen van het thuisonderwijs in de praktijk was het van belang om de praktijk te observeren. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van niet-participerende observaties, waarbij de observator niet actief deelnam tijdens de begeleiding, maar van een afstand de begeleiding observeerde (Spradley, 1980). Hierbij is eerst open gecodeerd, waarbij de observator op een inductieve wijze heeft geobserveerd. Zo heeft de observator bij het analyseren van nieuwe patronen – zoals het geven van complimenten – vervolgens zichtbare patronen te kunnen analyseren, waaruit theorie is ontstaan (Tracy, 2013).

Bij het werven van respondenten voor de interviews werd gevraagd of het ook mogelijk was om een begeleiding te observeren. Er hebben drie observaties plaatsgevonden. Redenen voor respondenten om niet mee te werken waren tijdsgebrek en annuleringen vanwege persoonlijke omstandigheden. De geobserveerde begeleidingen bestonden uit de drie verschillende vormen van begeleiding in de gebruikelijke, natuurlijke setting, namelijk: online, offline bij het gezin thuis en offline in de openbare bibliotheek. Bij de online begeleiding had de observator de camera en microfoon uitgezet om afleiding te voorkomen. Bij de offline observaties had de observator zich op een afstand gepositioneerd, zodat het wel mogelijk was

om de observatie goed uit te kunnen voeren, maar ook om zich voldoende te distantiëren van de begeleiding. Om detail aan te brengen aan de observaties werd gebruik gemaakt van *double-sided fieldnotes*. Aan de linkerzijde van het notitieblok werden de observaties opgeschreven en aan de rechterzijde had de observator ruimte om te reflecteren op de observatie (Sunstein & Chiseri-Strater, 2011). Hierbij is gelet op: locatie, omgeving, betrokkenen en sensorische factoren (Verhoeven, 2022). De reflectie draagt bij aan het bewustzijn van eigen identiteit, wat een persoonlijke invloed kan uitoefenen op interpretaties van de observaties (Tracy, 2017). Zo blijft de observator transparant over eigen subjectiviteit wat de betrouwbaarheid kan waarborgen.

3.1.3 Veldnotities

Tijdens de observaties van en interviews met de verschillende doelgroepen werd gebruik gemaakt van ruwe veldnotities. Dit zijn sleutelwoorden en omschrijvingen over bijvoorbeeld gedetailleerde waarnemingen die de observatie meer context geven. De data van de exacte beleving en gebeurtenissen kan meer inzicht geven in het onderzoek en het zorgt ervoor dat andere onderzoekers zo een beter beeld hebben van de setting (Sunstein & Chiseri-Strater, 2011). Deze veldnotities zijn schriftelijk genoteerd, fysiek in een map opgeslagen en tijdens het verwerken van de data naast de *double-sided fieldnotes* en transcripten gelegd. Het naast elkaar houden van de notities zorgde ervoor dat de volledige context werd meegenomen in het analyseren van de data.

3.1.4 Steekproef

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe ouders en Thuisonderwijsmaatjes ondersteuning bieden ter vermindering van onderprestatie. Momenteel begeleiden 223 Thuisonderwijsmaatjes 320 kinderen in Nederland (zie Bijlage 4). De Thuisonderwijsmaatjes zijn tussen de 17 en 72 jaar, woonachtig in Nederland en ongeveer 5% van de vrijwilligers heeft een migratieachtergrond (persoonlijke communicatie, 24 januari 2024). De begeleiding is over het algemeen een uur in de week en kan zowel online als offline en zowel individueel als in groepsverband (persoonlijke communicatie, 24 januari, 2024). In totaal zijn er 20 interviews afgenomen, waarvan 9 met ouders en 11 met Thuisonderwijsmaatjes. De Thuisonderwijsmaatjes die participeerden in dit onderzoek geven in de drie verschillende begeleidingsvormen thuisonderwijs (zie Bijlage 3). Vrijwel alle participanten komen uit de Randstad. Slechts twee ouders komen niet uit de Randstad, maar zijn wel in het onderzoek meegenomen omdat de kinderen in een online lesgroep zitten samen met kinderen die wel uit

de Randstad komen. De gezinnen hebben ieder een migratieachtergrond. Alle ouders zijn eerste generatie migranten en alle kinderen zijn tweede generatie migranten. Welke migratieachtergrond de participanten hebben wordt in het resultatenhoofdstuk toegelicht.

In dit onderzoek is een doelgerichte steekproef en een sneeuwbalsteekproef uitgevoerd (Verhoeven, 2018). De criteria voor de Thuisonderwijsmaatjes waren dat hun leerlingen in groep 6,7 of 8 moesten zitten en uit de Randstad kwamen. De criteria voor de ouders waren dat de kinderen een migratieachtergrond hadden en niet in kwetsbare staat verkeerden (zie paragraaf 4.4: Ethische overwegingen). De Thuisonderwijsmaatjes moesten lesgeven of hebben gegeven aan deze kinderen en in de Randstad wonen (Vrije Universiteit Amsterdam, 2023). Bij beide doelgroepen is ook gestreefd naar diversiteit binnen de doelgroepen. Zo komen de Thuisonderwijsmaatjes uit diverse steden, lopen de leeftijden uiteen, zijn er Thuisonderwijsmaatjes met en zonder een migratieachtergrond en hebben de Thuisonderwijsmaatjes – afgeleid van het medewerkersregister in het OpenEmbassy systeem – verschillen in gender¹. Bij de ouders is rekening gehouden met het selecteren van verschillende migratieachtergronden en konden de ouders – in geval van partnerschap – zelf een keuze maken wie ging participeren. Rekeninghouden met de diversiteit binnen de steekproef zorgt voor verschillende perspectieven, wat bijdraagt aan het vergoten van validiteit (Tracy, 2013).

De keuze om middels een sneeuwbalsteekproef te werven was zodat de ouders benaderd konden worden door een bekende, waardoor de kans op deelname werd verhoogd (Tracy, 2013). Zo is er eerst aan de Thuisonderwijsmaatjes gevraagd om te participeren aan het onderzoek, waarna de Thuisonderwijsmaatjes aan zowel de ouders van de begeleidende kinderen als de leerkrachten dezelfde vraag hebben gesteld. Er was echter te weinig animo onder de leerkrachten, waardoor het onderzoek zich volledig is gaan richten op de andere twee doelgroepen. Aangezien de Thuisonderwijsmaatjes niet van alle ouders respons hadden, is ook gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproefmethode. Het voordeel van de doelgerichte steekproef was dat de ouders middels de OpenEmbassy contactlijst direct vanuit de onderzoeker benaderd konden worden (Tracy, 2013). Bij de werving werd tevens een tolk ingeschakeld. Dit omdat niet alle ouders de Nederlandse taal voldoende beheersten om in het Nederlands een gesprek te voeren. Zo konden de ouders door tussenkomst van de tolk een volledig beeld krijgen van wat de deelname exact inhield. Daarnaast konden ouders het

¹ Er is niet nagegaan of de participanten zichzelf identificeren met het geregistreerde geslacht, waardoor er sprake is van een aanname en de zelfidentificatie van de participanten mogelijk niet overeenkomt.

aangeven indien er een tolk tijdens de interviews nodig was, waardoor bij twee interviews een tolk was ingeschakeld. Ook zijn er twee interviews in het Engels afgelegd. De keuze om de interviews in taal naar voorkeur te doen, was om te voorkomen dat ouders wegens een taalbarrière mogelijk minder informatie zouden delen dan in de taal met voorkeur.

Naast de deelname door middel van interviews, is ook aan de ouders gevraagd of het mogelijk was om een begeleiding van het kind te observeren. Indien akkoord middels het ondertekenen van een *informed consent*-formulier kon de observatie uitgevoerd worden. Dit wordt in de data-analyse nader toegelicht.

3.2 Data-analyse

De opnames van de interviews zijn via Microsoft Word automatisch getranscribeerd en vervolgens handmatig volledig gemaakt (Microsoft, Support, zonder datum). Na het transcriberen zijn de transcripties middels de computersoftware 'Atlas.ti' gecodeerd (Atlas.ti, zonder datum). Met deze software was het mogelijk allereerst open codes aan de transcripties toe te voegen, waarna de open codes in axiale codegroepen gecategoriseerd werden (Tracy, 2013). Op deze manier werden patronen in de data zichtbaar. Ook werden de *sensitizing concepts* meegenomen in het opstellen van de axiale codes (Charmaz, 2019). Verder zijn de opvallendheden in de veldnotities en *double-sided fieldnotes* gearceerd met een *marker*. Door te arceren kon er gekeken worden naar overeenkomsten in bevindingen van de observaties en interviews met tutoren (Coffey en Atkinson, 1996). Hierbij zijn tevens de *sensitizing concepts* meegenomen die bijdroegen aan het interpreteren van de data.

3.3 Ethische overwegingen

Om te controleren of dit onderzoek voldoet aan de ethische richtlijnen van de Vrije Universiteit Amsterdam, is de '*Ethical Self Check*' (referentienummer: 2024-3-5-900) uitgevoerd (Vrije Universiteit Amsterdam, 2023). Hieruit bleek dat het onderzoek niet direct voldeed aan een standaard onderzoek, omdat het nog niet uitgesloten kon worden of de participanten zich mogelijk in kwetsbare situaties verkeerden (assistentie nodig in het dagelijks leven, fysiek in gevaar of ontvangen dreigementen) en of sensitieve informatie gedeeld kon worden. Tijdens het werven van de participanten is daarom ter controle gevraagd of de respondenten zich in een kwetsbare situatie verkeerden. Indien dit niet het geval was, konden de participanten deelnemen aan het onderzoek. Omdat er tijdens de interviews wel sensitieve informatie gedeeld werd, zijn de transcripten direct geanonimiseerd en is de data zoals voorgeschreven op de Research Drive geüpload (Vrije Universiteit Amsterdam, zonder datum).

Deze data bestaan uit geluidsopnames, transcripten en veldnotities. Door het navolgen van de ethische richtlijnen zijn er mogelijk ethische risico's voor de participanten voorkomen. Aangezien de deelname aan het onderzoek anoniem is en de anonimiteit in de data gewaarborgd moet worden, zijn de namen die uit de geautomatiseerde transcripten voortkwamen direct geanonimiseerd. Alleen bij de opnames was het niet mogelijk om de namen te anonimiseren en dus zijn de geluidsopnames na het uploaden in de Research Drive en het transcriberen ervan, vernietigd van de telefoon waarmee is opgenomen.

Om verder ethisch verantwoord onderzoek te verrichten werden de participanten voorafgaand aan de interviews en observaties verteld wat het doel is van het onderzoek en wat de voorwaarden zijn van het participeren. Deze voorwaarden zijn onder andere dat de resultaten wegens privacy vertrouwelijk en anoniem verwerkt worden, de respondenten een pseudoniem krijgen en dat de opnamen zeven jaar in het systeem van de Vrije Universiteit Amsterdam wordt opgeslagen (Vrije Universiteit Amsterdam, zonder datum). Het delen van deze informatie draagt bij aan de *informed consent*, wat inhoudt dat de respondenten op de hoogte worden gesteld van de voorwaarden van de deelname en autonomie hebben om een keuze te kunnen maken omtrent de deelname (Chambers, 2014; Naidu & Prose, 2018). Deze voorwaarden zijn onder andere opgesteld in het datamanagementplan (zie Bijlage 2). De respondenten kregen deze informatie voorafgaand aan het interview ook toegestuurd middels een *informed consent*-formulier, zodat de respondenten de tijd hadden om het formulier te lezen en ondertekenen (Vrije Universiteit Amsterdam, 2023). De formulieren zijn geschreven in het Nederlands, Engels of Arabisch, zodat de ouders in de taal naar voorkeur konden lezen (zie Bijlage 6).

Een laatste punt wat bij de ethische overwegingen benoemd dient te worden is dat de onderzoeker bepaalde *quotes* heeft geparafraseerd, om de duidelijkheid en helderheid van de *quotes* te verbeteren en om verwarring te voorkomen bij de lezer (Tracy & Hinrichs, 2017). Door het parafraseren kan het mogelijk zijn dat de onderzoeker onbewust een eigen *bias* heeft geïntroduceerd.

3.3.1 Reflectie en beperkingen

Naast de maatregelen die zijn getroffen, zoals het invullen van de *Ethical Self-Check* om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen en ethisch van aard te laten verlopen, heeft de onderzoeker alsnog een persoonlijke invloed van eigen identiteit op de resultaten. Om

bewust te zijn van deze invloed gedurende het onderzoek, is het van belang dat de onderzoeker blijft reflecteren over eigen positionaliteit (Tracy & Hinrichs, 2017). Zo spelen de verschillen of juist overeenkomsten in cultureel kapitaal, etniciteit en gender een rol. De verschillende kenmerken van eigen identiteit kunnen namelijk niet overeenkomen met de respondenten, wat vooroordelen en *bias* kan beïnvloeden (Tracy, 2013). Bij respondenten met identieke kenmerken kunnen ook middels *bias* sneller aannames gemaakt worden (Verhoeven, 2018). Hierdoor bleef de onderzoeker gedurende het onderzoek reflecteren op eigen positionaliteit om bewust te blijven van de invloed op bepaalde keuzes die in het onderzoek gemaakt werden (Tracy, 2013). Dit waarborgt ook de transparantie van de invloed van de onderzoeker op het onderzoek, zodat eventuele vervolgonderzoeken hier rekening mee kunnen houden. Er waren een aantal identiteitskenmerken waarin de onderzoeker verschilde van de respondenten, waaronder het niet hebben van een migratieachtergrond en de gezinnen wel. Hierdoor kunnen culturele verschillen een rol hebben gespeeld, waarbij de onderzoeker wellicht informatie heeft gemist en informatie vanuit eigen referentiekader heeft verwerkt. Daarbij komend heeft de onderzoeker geen ervaring in de ouderlijke rol die ouders van kinderen vervullen. Hierdoor heeft de onderzoeker mogelijk details in de antwoorden gemist, omdat de ervaring over opvoedkundige kwesties en de relatie met de leerkracht ontbrak. Zo vertelde een ouder aan drie kinderen tegelijkertijd ondersteuning te bieden. Indien de onderzoeker ervaring zou hebben met het ondersteunen van drie kinderen, kon er wellicht meer in detail gevraagd worden wat voor een uitdagingen de ouder ervaarde.

Wat betreft de Thuisonderwijsmaatjes heeft de onderzoeker vaker overeenkomsten omtrent de culturele achtergrond. Zo kon de persoonlijke ervaring van de onderzoeker in het volgen van Nederlands basisonderwijs zorgen voor te snelle aannames, terwijl de beleving per individu kan verschillen. Ook had de onderzoeker geen ervaring met het geven van thuisonderwijs, waardoor informatie mogelijk verloren is gegaan. Desondanks heeft de onderzoeker via de projectleider van het Thuisonderwijsmaatjes-project veel kennis opgedaan over de functie van de tutores en de persoonlijke ervaring van de projectleider als tutor. Daarnaast is de onderzoeker ook aanwezig geweest tijdens een intervisie met tutores die eigen ervaringen deelden over het thuisonderwijzen. Om te voorkomen dat er onduidelijke vragen gesteld werden of vragen die tot onbedoelde antwoorden leidden, is er eerst een proefinterview bij een tutor afgenomen (Tracy, 2017). Wegens enkele onduidelijkheden over de vraagstelling zijn bepaalde items naderhand geherformuleerd.

Wat betreft de leeftijden van de Thuisonderwijsmaatjes waren er zowel overeenkomsten als verschillen. Hierdoor kan het mogelijk zijn dat de onderzoeker zich meer heeft kunnen verplaatsen in de tijdsgeest van de gen-Z generatie dan daarboven. Zo ontstonden vaker korte dialogen met tutores van dezelfde leeftijd vanwege herkenningspunten over bijvoorbeeld maatschappelijke problematiek waar de generatie alfa – in vergelijking met de gen-Z generatie – meer last van heeft. Bij tutores uit andere generaties werden er eerder monologen over werkervaringen verteld, waarbij tutores in verschillende tijden met verschillende generaties hebben gewerkt.

Een andere beperking wat van invloed kan zijn geweest op de resultaten, was dat de onderzoeker niet met alle respondenten kon spreken in een taal die zij vaardig was en hierdoor een tolk had ingeschakeld. Alhoewel de tolk meer diepgang in antwoorden kan brengen, zorgt de vertaling mogelijk voor verlies van detail en beïnvloedt de interpretatie van de tolk mogelijk ook de vertaling (Vrij et al., 2017). Daarbij komend kunnen de respondenten alsnog minder uitgebreid zijn geweest in de antwoorden, omdat de respondenten mogelijk rekening hebben gehouden met de hoeveelheid informatie die de tolk vervolgens moest vertalen.

4. Resultaten

4.1 De ouders

Allereerst wordt ingegaan op de demografische kenmerken van de ouders die onderprestatie wegens onderwijsachterstand kunnen verklaren. Vervolgens komen de door de ouders uitgevoerde ondersteuningsvormen om deze onderprestatie te verminderen aan de orde.

4.1.1 Demografische kenmerken van de ouders

Uit de interviews is gebleken dat de ouders verschillende niet-westerse migratieachtergronden hebben. Zes gezinnen komen uit Syrië, 1 uit Irak, 1 uit Eritrea, 1 uit Sierra Leone en 1 uit Egypte. De ouders wonen gemiddeld 9 jaar in Nederland, waardoor hun kinderen vanwege de leerplicht al een aantal jaar Nederlands onderwijs volgen. Van de kinderen die op dit moment gekoppeld zijn aan Thuisonderwijsmaatjes zitten er 6 in groep 8, 3 in groep 7, 2 in groep 6 en 1 in groep 5.

Wat betreft het opleidingsniveau van de ouders valt op dat het merendeel van de ouders in het land van herkomst hoogopgeleid is. Hierbij kan het om beide ouders of een van de ouders gaan. Sommige ouders zijn op basis van het diploma dat ze in hun eigen land behaald hebben in Nederland gaan werken. Zo is Mimo, ouder van Aziz (11), werkzaam als docent Frans op een mbo-school. Andere sectoren waar de ouders in werken zijn de openbare sector (de gemeente), de schoonheidsbranche, de kinderopvang, de logistiek en de horeca. Ook zijn er ouders die momenteel Nederlands aan het leren zijn, zodat zij hun diploma ook in Nederland kunnen behalen. Tevens vertelden ouders geen opleiding te hebben gevolgd of inmiddels in een andere sector te werken.

Hiernaast kwam uit de interviews naar voren dat de ouders mogelijk weinig financieel kapitaal hebben. Tijdens de interviews werd benoemd dat de vaders over het algemeen werken en de moeders niet. Dit komt volgens de ouders doordat een ouder in de Ziektewet zit of doordat er voor de kinderen gezorgd moet worden. Andere redenen die mogelijk een rol spelen zijn niet benoemd. Verder volgde uit de interviews dat bepaalde huishoudens bijstandsuitkeringen ontvangen en dat er over 'leergeld' gesproken werd. Ook bij ouders die beide hoogopgeleid waren in het land van herkomst en nu in Nederland werken werd over dit onderwerp gesproken. Dit suggereert dat het financieel kapitaal van de ouders laag is, waardoor er mogelijk weinig ruimte is om extra kansen voor de kinderen te 'kopen'.

Verder benoemden de ouders dat thuis de moedertaal van de ouders gesproken wordt en dat zij het ook belangrijk vinden dat de kinderen deze taal blijven spreken, bijvoorbeeld vanwege het contact met de grootouders of zodat de kinderen de Koran of de Bijbel kunnen lezen. Tijdens de interviews werd duidelijk dat sommige gezinnen een islamitische of christelijke geloofsovertuiging hebben en in het weekend naar de moskee of de kerk gaan. Echter, de ouders gaven tijdens de interviews aan dat de kinderen liever Nederlands spreken of lezen. Bovendien zijn er kinderen die zich volgens de ouders beter in het Nederlands kunnen uiten dan in de moedertaal van de respondenten. Dit suggereert dat de kinderen zich de Nederlandse taal meer eigen hebben gemaakt dan de moedertaal van de ouders. Hier zei Zaya, ouder van Yassin (10), het volgende over:

Maar ze kennen een paar letters van het Arabisch. En ik lees hen een keer per dag een verhaaltje voor uit Arabische boeken, maar ze vinden het niet zo leuk zoals de Nederlandse [boeken]. Ja, het is eerlijk. Ze hebben contact met mijn ouders. Dus ze moeten het Arabisch praten. Soms moeten ze ook thuis in het Arabisch praten, maar kunnen ze niet [in het Arabisch] vertellen wat ze op school hebben gedaan. Daarom doen ze het Nederlands. Dan antwoord ik in het Arabisch terug, zodat het bij hen blijft.

Zaya - Ouder

De quote van Zaya suggereert dat zij Yasin gedeeltelijk opvoedt in haar moedertaal, maar dat de communicatie vanuit Yasin meer in het Nederlands plaatsvindt.

De kinderen communiceren inmiddels al jaren in het Nederlands, zowel op school als daarbuiten. Tijdens de interviews werd tevens duidelijk dat sommige ouders het kind meertalig opvoeden, omdat de ene ouder alleen in de eigen moedertaal spreekt en de ander in het Nederlands. Echter, de ouders gaven tijdens de interviews aan dat de kinderen zich nog wel verder kunnen ontwikkelen in de Nederlandse taal, wat bleek uit hun wens voor (nog) hogere cijfers. Volgens de ouders gaat de taalontwikkeling van de kinderen in het Nederlands vooruit en stijgen hun cijfers, maar heeft het er voorheen anders uitgezien. Hoe de ouders de ontwikkeling naar de huidige schoolprestaties hebben ondersteund, wordt nader toegelicht.

4.1.2 Ondersteuningsvormen van ouders

Tijdens de interviews spraken de ouders zeer positief over de kinderen. Wanneer zij hun kinderen omschreven, was een glimlach of zelfs een brede glimlach zichtbaar. Volgens

hen zijn de kinderen beweeglijk. Ze spelen na school veel buiten of oefenen een sport uit, zoals voetbal. Het ene kind sport bij een club, het andere op straat. De kinderen werden over het algemeen als ‘sociaal’ en ‘slim’ getypeerd.

Volgens de ouders was de beginperiode op de basisschool voor de kinderen een gewenningsperiode waarin het wennen aan de Nederlandse taal een belangrijke rol speelde. De ouders gaven aan destijds slechts weinig Nederlands te spreken en ook de kinderen hadden een lage woordenschat. Van de leerkracht hoorden de ouders dat de kinderen moeite hadden met het maken van schoolwerk, omdat er sprake was van een taalachterstand. Dit was zichtbaar in de schoolresultaten, waardoor sommige kinderen bleven zitten. Wel bleek tijdens de interviews dat de ouders toen in verschillende vormen ondersteuning boden of deze steun nog steeds bieden om de achterstanden in te halen. Welke ondersteuningsvormen dit zijn wordt hieronder nader toegelicht.

4.1.2.1 Ondersteuning vanuit school aannemen

Over het algemeen maakten de ouders in de interviews positieve opmerkingen over de begeleiding vanuit de basisschool. Zij benoemden onder andere dat de relaties met de leerkrachten ‘goed’ waren en nog steeds zijn. Ook uitten zij zich positief over het contact en de relatie tussen het kind en de leerkracht. Zo vertelde Mimo dat alle leerkrachten op één na goed waren voor Aziz en dat de leukste meester ter wereld volgens Aziz nu voor de klas staat:

Ja, alle groepen was helemaal goed. Groep 5 had een prachtige juf. Alleen bij groep 6 was het een beetje moeilijk om de juf te begrijpen. Het was niet een goede relatie tussen de juf en Aziz. Nu heeft hij een meester. Hij vindt altijd meester Thijs leuk, de leukste meester ter wereld.

Mimo - Ouder

Dit toont aan dat Mimo en Aziz over het algemeen positief zijn over de relatie met de leerkrachten. Verder spraken de ouders zich positief uit over het contact met en de toegankelijkheid van de leerkracht, zodat het gemakkelijk voor hen is om hulp te vragen. Mimo benoemde dat het altijd mogelijk is om het lokaal in te lopen indien er vragen zijn:

Wij zien elkaar vaak op de oudergesprekken. Maar ook als ik vragen heb, zegt hij mij altijd: 'kom gewoon binnen om vragen te stellen'. Ze zijn altijd lief, aardig, dus het is helemaal open.

Mimo – Ouder

Dit laat de behulpzaamheid van de leerkracht van Aziz zien. De ouders vertelden ook andere ondersteuning vanuit school te hebben gekregen, zoals oefenmateriaal voor begrijpend lezen of rekenen. Tevens hebben sommige kinderen spraaktrainingen met een logopedist gehad, die de school heeft geregeld. Verder benoemden de ouders inloggegevens voor oefenprogramma's te hebben ontvangen. Met deze oefenprogramma's worden educatieve platforms bedoeld waarop kinderen kunnen oefenen met schoolwerk. Mick, ouder van Anna (12), noemde bijvoorbeeld het platform Gynzy:

Af en toe neem ik een beetje tijd om haar te helpen. Ze heeft heel weinig huiswerk. Maar de leerkracht zegt dat ze af en toe vanuit Gynzy iets kan doen... Ja, dan krijgen ze inloggegevens van de school. De kinderen kunnen gewoon altijd oefenen, rekenen, woordenschat, alles.

Mick - Ouder

Dit toont aan dat de school van Anna de ouders stimuleert om hun kind na schooltijd te laten oefenen met schoolwerk en dat Mick Anna helpt met het online oefenprogramma. De oefenprogramma's die de ouders noemden zijn: Scula, Einstein, Zo geleerd en Gynzy. Sommige ouders hebben tevens zelf een abonnement op een oefenprogramma afgesloten. Echter, er zijn ouders die het kind wel aan het werk hebben gezet, maar inhoudelijk niet wisten waar de stof over ging. De onderstaande dialoog tussen Yadin, ouder van Lea (12), en de interviewer illustreert dit:

Yadin: *"Ja, Lea ook studeren. Nu zij zit in de groep acht. Ja, zij moet veel studeren, ja."*

Interviewer: *"En waar oefent zij vooral mee wanneer ze thuis is?"*

Yadin: *"Voor wat, weet ik niet."*

Yadin – Ouder

Deze quote toont aan dat Yadin er wel van op de hoogte is dat Lea thuis met schoolwerk oefent, maar dat de inhoudelijke betrokkenheid kan ontbreken.

Tevens vertelden ouders dat de school Nederlandse leesboeken faciliteert. Zo zei Rina dat Liha van school een boek had gekregen:

De school gaf haar een boek van 350 pagina's en ze was er al snel klaar mee.

Rina (vertaald door een tolk) - Ouder

Dit toont aan dat de scholen ook de leesvaardigheid thuis kunnen stimuleren. Bovendien laat de quote van Rina zien dat Liha snel kan lezen.

4.1.2.2 Ondersteunen middels het lenen van boeken

Niet alle leesboeken die de kinderen thuis lazen waren afkomstig van de school. De ouders benoemden ook dat er Nederlandse boeken werden geleend. Zij spraken hierbij in de verleden tijd, wat de indruk wekt dat dit nu niet meer gebeurt. Zo gaf Sadi aan dat het wegens drukte momenteel moeilijk is om naar de bibliotheek te gaan:

Ik heb eigenlijk boeken voor de kinderen. Maar niet altijd. Alleen dit periode. Want ik ben een beetje druk, echt. Maar... Ik moet terug naar de bibliotheek. Want heel veel vaak ben ik bij de bibliotheek geweest. Maar alleen dit periode... Ik heb geen tijd om met de kinderen naar de bibliotheek [te gaan].

Sadi – Ouder

Dit toont aan dat de ouders welwillend kunnen zijn om de leesvaardigheid te stimuleren, maar dat dit onder bepaalde omstandigheden (tijdgebrek) niet praktisch uitvoerbaar is. Naast boeken te lenen gaven sommige ouders aan weleens een boek te hebben gekocht. Zo vertelde Rina:

En toen ging ze naar de bibliotheek om wat boeken te halen... Ja, Nederlandse boeken en ze koopt ook wel eens online boeken van hier.

Rina (vertaald door een tolk) - Ouder

Deze quote laat zien dat Rina wel eens online boeken koopt.

4.1.2.3 Ondersteunen met schoolwerk in eigen moedertaal

De ouders die hun kinderen wegens de taalbarrière niet in het Nederlands kunnen begeleiden met schoolwerk vertelden wel educatieve ondersteuning in de eigen moedertaal te geven. Zo raadplegen zij de leerkracht om te achterhalen welke thema's in de modules op school worden besproken. Met deze kennis introduceren zij de onderwerpen alvast thuis in de eigen moedertaal. Volgens de ouders kunnen de kinderen de stof hierdoor inhoudelijk sneller oppakken en hebben zij daardoor meer tijd om tijdens de uitleg Nederlandse woorden te leren. Een ouder gaf aan dat deze methode gebruikelijk is in het Syrische onderwijssysteem. Hoe deze methode er in de praktijk uit ziet, vertelde Sadi, moeder van Anastasia (10):

Kijk, voor mijn kinderen nu, vorige week hadden ze het over onweer. Ik ga [thuis] lesgeven aan hen over onweer, met het Arabisch. Want als hij naar de school gaat, dan denkt hij: "Oh, mama heeft gezegd wat [onweer in het Arabisch inhoudt], maar dit is in het Nederlands, dat is in het Arabisch". Dan gaan hun hersenen slimmer... Kan Arabisch, kan Nederlands."

Sadi – Ouder

Deze quote laat zien dat Sadi de lesstof alvast gemakkelijker wilde maken door het onderwerp in het Arabisch uit te leggen. Echter, de ouders gaven aan dat er niet altijd genoeg tijd is om de kinderen te ondersteunen en dat de informatie over het lesmateriaal niet altijd toegankelijk is. Volgens de ouders is dit per leerkracht verschillend. Een ander voorbeeld waarin begeleiding in de eigen moedertaal werd gegeven is afkomstig van Rina, ouder van Lea (11). Rina liet Lea rekensommen in het Arabisch oplossen in ruil voor een beloning. Hierbij was het niet duidelijk of Rina dit nog steeds doet. Zij vertelde het volgende:

Rina ging of hing altijd rond met Lea en ze praatte met haar en ze pusht haar om iets goed te doen. [Rina geeft een voorbeeld in de praktijk:] Liha: nu gaan we een ijsje eten en als je gewoon laten we zeggen... als ik je vraag: Wat is 9x5, 9x4 en 9x6? En als je de juiste antwoorden hebt, krijg je een ijsje.

Rina (vertaald door een tolk) - Ouder

Dit laat zien dat Rina zich inzet om Lea een rekensom te laten maken, wat bij kan dragen aan de ontwikkeling van haar rekenvaardigheden.

4.1.2.4 Zelf taalvaardiger worden in het Nederlands

Naast hun kinderen te ondersteunen met oefenprogramma's, leesboeken en begeleiding in de eigen moedertaal vertelden de ouders zelf ook intensief bezig te zijn (geweest) met het leren van de Nederlandse taal. De redenen om dit te doen lopen uiteen. Een daarvan is om te bereiken dat zij de kinderen met hun schoolwerk kunnen begeleiden. Uit de interviews kwam naar voren dat niet alle ouders na de inburgering verder zijn gegaan met Nederlands leren, maar een deel van hen is wel doorgegaan om B1-niveau of hoger te behalen. De taalniveaus tussen de ouders verschillen daardoor. Voor ouders met een laag taalniveau hoeft dit echter niet te betekenen dat de kinderen hun taalfouten overnemen.

Tijdens de interviews werd benoemd dat ouders met de Nederlandse taal oefenen door in gesprek te gaan met Nederlandssprekenden. Zo vertelde Zaya, ouder van Amar (11), zoveel mogelijk contact op het schoolplein te zoeken of online te chatten met Nederlandssprekenden:

Ik gebruik alles voor contact met de Nederlanders. Dan kan ik sneller leren praten. Met de chat, met het praten door de telefoon. Soms zien we elkaar buiten de schooltijd, voor de schooltijd, na de schooltijd, ook tussen de schooltijd. We praten met elkaar.

Zaya – Ouder

Dit toont aan dat de ouders welwillend zijn om hun kennis van de Nederlandse taal te verbeteren via contact met Nederlandssprekenden. Echter, de ouders ervaren ook verlegenheid en schaamte wanneer zij dit contact zoeken. Sadi deelde mee meerdere ouders te kennen die dit tot op heden ervaren:

En de ouders. Want ik zie heel veel ouders. Kan niet Nederlands praten. Altijd staan. Eigenlijk. En wil niet contact maken door de taal. Dat is moeilijk voor hen. Hoe kan ik praten met jou als ik kan niet Nederlands begrijpen. Dus ik schaam mij, ik ga achter, begrijpt jij? Ik zie heel veel ouders zo.

Sadi – Ouder

Volgens Sadi willen ouders geen contact leggen met Nederlandssprekenden vanwege de taalbarrière. Dit suggereert dat hun netwerk met Nederlandstaligen nog steeds gering is.

4.1.2.5 *Inspraak op school uitoefenen indien nodig*

Volgens de interviews stellen de ouders zich bij vervelende omstandigheden op school assertief op en zorgen zij ervoor dat hun kinderen de juiste ondersteuning krijgen. De ouders vertelden dat zij na incidenten zoals pesterijen of ontevredenheid over keuzes van de schoolleiding aanvragen ingediend hebben om met de leerkracht te spreken. Volgens sommige ouders waren de incidenten zo ingrijpend voor de gesteldheid van het kind dat ze besloten om van school te wisselen. Zo werd Samuel (12), kind van Gabi, op zijn oude school gepest en heeft Gabi daarom besloten om hem naar een andere school te laten gaan:

En dus, vanwege dat, zei hij echt dat hij niet meer naar deze school wilde. Toen zei ik tegen Samuel, ik zei, nu zit je in groep 6 en ga je naar groep 7. Ik zei, alsjeblieft, ik wil dat je geduld hebt, en ja. Maar het ging echt niet goed, hij concentreerde zich niet. Dus ja, ik moest hem van [naam basisschool] halen. Toen ging hij naar [naam nieuwe basisschool] vanaf groep 7.

Gabi (vertaald door een tolk) - Ouder

Dit laat zien dat onder andere Gabi actie heeft ondernomen ter bevordering van het welzijn van hun kind. Verder bieden de incidenten twee positieve bijkomstigheden. Ten eerste heeft de assertiviteit ervoor gezorgd dat het kind zich snel beter is gaan voelen, wat de concentratie op school heeft bevorderd. Ten tweede hebben de ouders meer kennis opgedaan over het Nederlandse onderwijssysteem omtrent het wisselen van scholen en de invloed die ouderbetrokkenheid kan hebben. Inmiddels is de gesteldheid van de kinderen die incidenten ervaarden verbeterd.

Verder kwam tijdens de interviews naar voren dat de school aan een enkeling het voorstel heeft gedaan om een IQ-test bij het kind af te nemen vanwege de schoolresultaten. Sadi, ouder van Anastasia (10), gaf echter aan het niet eens te zijn met de afname, omdat de schoolprestaties niet aan de intelligentie liggen, maar aan de taalachterstand. Bovendien waren de cijfers van Anastasia in groep 3 en 4 wel goed. Sadi verwoordde het als volgt:

Ik wil het graag, want kijk, voor groep 3, 4, 5, in groep 3, 4, mijn resultaat van mijn kinderen helemaal goed was. Ik kan jullie eigenlijk ook laten zien. Maakt niet uit voor mij. Toen ik in groep 5 kwam, helaas gingen hun resultaten minder. Maar toen heb ik gevraagd, wat is het probleem? Wat is er aan de hand? Ik wil graag alles moeten weten. Maar altijd zeggen ze: wil jij een IQ-test [van Anastasia] maken? Maar ik zeg, mijn kinderen heeft geen probleem met hun hersenen. Ik denk alleen voor de taal.

Sadi – Ouder

Hieruit komt naar voren dat Sadi weet wat een IQ-test inhoudt, omdat zij benoemde dat de intelligentie met deze test gemeten wordt en zij niet akkoord ging met deze meting. Uiteindelijk blijkt dat Anastasia geen IQ-test heeft gedaan. De inspraak van Sadi heeft hier mogelijk toe geleid.

4.1.2.6 Ondernemen van Nederlandstalige culturele activiteiten

Verder kwam uit de interviews naar voren dat de gezinnen culturele activiteiten ondernemen ter bevordering van de Nederlandse taal. De ouders gaven aan dit niet alleen te doen voor de kinderen, maar ook om zelf te oefenen. Zo volgen zij met name binnenshuis veel Nederlandse media, zoals televisie of films. Indien de films niet Nederlands zijn, wordt de Nederlandse ondertiteling aangezet. Ook noemden ze Nederlandse influencers op YouTube en TikTok. Deze influencers filmen zichzelf dagelijks en vertellen daarbij wat ze doen. Zo zei Mimo dat de kinderen naar Enzo Knol kijken:

Maar ze kijken wel ook programma's zoals Enzo Knol. Dat is die YouTuber.

Mimo – Ouder

De quote van Mimo toont aan dat haar kinderen via Nederlandse media thuis bezig zijn met het leren van de Nederlandse taal. Tevens gaven de ouders aan naar deze Nederlandse media te kijken, omdat daarover gesproken wordt in de eigen omgeving. Zo wilde Amar, kind van Zaya, graag ‘Achtste-groepers huilen niet’ kijken, omdat hij op school over deze film had gehoord. Zaya vertelde:

Ja, groep 8 verliezen niet, zoiets... Ja, huilen niet. De oudste heeft [de film] van iemand op school gehoord, dus zij willen die film kijken.

Zaya - Ouder

Dit suggereert dat de sociale omgeving van deze kinderen ook voor culturele kennisoverdracht zorgt. Naast binnenshuis de Nederlandse media te volgen vertelden de ouders als vrijetijdsbesteding naar de bioscoop te gaan om Nederlandse of Nederlands ondertitelde films te bekijken. Deze activiteit wordt – evenals andere activiteiten waar entreekosten aan verbonden zijn – volgens de ouders echter zelden ondernomen. Zo is een van de ouders in acht jaar tijd slechts twee keer naar de bioscoop gegaan.

4.1.2.7 Geven van complimenten

De ouders van de kinderen die in groep 8 zitten, benadrukten trots te zijn op het schooladvies, omdat zij dit een goed advies vonden. De trots deelden zij ook met het kind. Zo zei Gabi, ouder van Samuel (12), het volgende nadat ze zijn schooladvies hoorde:

Ik zei: jouw leerkrachten zijn trots op jou. Ik ook, ik ben ook trots op jou. Die dag nam ik hem mee en gingen we naar McDonald's.

Gabi (vertaald door een tolk) - Ouder

Deze quote van Gabi toont aan dat Samuel in dit geval bij een schoolsucces complimenten ontvangt.

4.1.2.8 Ouderbetrokkenheid tonen omtrent de overgang naar de middelbare school

Tijdens de interviews zijn er ook vragen gesteld over de volgende stap in de schoolloopbaan: de middelbare school. Sommige ouders ervoeren voorafgaand aan de informatieavonden op school onbegrip over deze transitie. Zo vertelde Mimo dat er tijdens de oudergesprekken werd gesproken over de verschillende schoolniveaus om toelichting te geven over de werking van het onderwijssysteem. Mimo zei hierover:

Hij gaat nu naar de middelbare school. Van tevoren hebben wij een oudergesprek gekregen over wat allemaal niveau [welke schoolniveaus er zijn], want ik snap niet alles van de systemen hier. Over middelbare school [informatie] is gewoon, wij krijgen een e-mail, jullie

kunnen komen bijvoorbeeld. Wij hebben hier een presentatie over de niveaus en wat allemaal moeten doen en wat gaat jouw kind leren. Zulke dingen. En ook voor de inschrijving voor de middelbare school hebben wij ook een presentatie gekregen. Ik vind het altijd goed dat ze van tevoren ons laten leren.

Mimo – Ouder

Deze quote van Mimo toont aan dat de school in haar geval informatie heeft verschaft over de transitie. Zij heeft geparticipeerd aan deze avonden en heeft daar meer geleerd over de overgang. Volgens de ouders hebben deze ouderavonden een aantal maanden voorafgaand aan de inschrijfdeadline plaatsgevonden. Het is hierbij niet duidelijk of de school dit heeft gedaan vanwege de migratieachtergrond van de ouders of dat dit gericht was op alle ouders van de school. Verder vertelden ouders naar een aantal open dagen te zijn geweest. Een enkeling heeft advies gevraagd bij de leerkracht, het eigen taalmaatje of het Thuisonderwijsmaatje. Zo vertelde Mick advies te hebben gevraagd aan de leerkracht over de school die geschikt zou kunnen zijn voor zijn oudste zoon:

Ja, we hebben ook een hulp gevraagd bij de juf. Ja, want hij had een advies gekregen van vwo en wij hadden keuze. We hadden... Bij ons in de buurt. Bijna vier of vijf school daar kunnen ze daarnaartoe. En we hebben de juf gevraagd. Dus die heeft gezegd, je mag hier op de site kijken hoe de sfeer op school is. Ga ook één keer ook naar school om daar te kijken.

Mick – Ouder

Uit deze quote blijkt dat Mick de leerkracht om advies heeft gevraagd over de school waar zijn oudste zoon naartoe kon gaan. De leerkracht adviseerde Mick vervolgens om naar een open dag te gaan.

Al met al bieden de ouders op diverse manieren ondersteuning aan de kinderen. Zo nemen zij de ondersteuning vanuit de school aan waarmee zij het kind thuis kunnen stimuleren om zich te ontwikkelen in de basisvaardigheden met behulp van online oefenprogramma's en leesboeken. Ook lenen sommige ouders zelf boeken uit de bibliotheek of kopen ze boeken. Hierbij is het wel de vraag hoe regelmatig dit gebeurt. Verder ondersteunen de ouders in hun eigen moedertaal of worden zij zelf vaardiger in de Nederlandse taal, waardoor er op een hoger niveau in het Nederlands met het kind gecommuniceerd kan worden. Daarnaast bleek uit de

interviews dat de ouders inspraak op school uitoefenen indien zij ergens mee oneens zijn. Verder worden ter ontwikkeling culturele activiteiten zoals het kijken van Nederlandse films ondernomen. Ook kwam naar voren dat sommige ouders complimenten geven over schoolsuccessen. Tot slot tonen de ouders betrokkenheid door informatie te vergaren over de transitie naar de middelbare school, waarbij zij hierover vragen stellen aan de leerkracht of participeren op open dagen.

4.2 De Thuisonderwijsmaatjes

Allereerst wordt beschreven op welke manier de Thuisonderwijsmaatjes de kinderen begeleiden en hoe zowel de ouders als de Thuisonderwijsmaatjes het thuisonderwijs ervaren. Vervolgens komt naar voren op welke gebieden de Thuisonderwijsmaatjes ondersteuning bieden. Deze ondersteuning wordt onderverdeeld in: signalering van aandachtspunten, materiële ondersteuning (ondersteuning middels materiaal) en immateriële ondersteuning (ondersteuning middels diensten). Tot slot wordt beschreven welke obstakels de Thuisonderwijsmaatjes tijdens de begeleiding ervaren en hoe deze van invloed kunnen zijn op de kwaliteit van de ondersteuning.

4.2.1 Algemene ervaring van begeleiding

De Thuisonderwijsmaatjes die participeerden in dit onderzoek hebben langer dan een jaar begeleiding gegeven. De meesten van hen zijn gestart in de coronatijd en geven nog steeds begeleiding. Tijdens de interviews werd duidelijk dat de Thuisonderwijsmaatjes op verschillende manieren begeleiding geven. Zo geven zij online begeleiding in groepsverband of doen zij dit fysiek en individueel. Bij de fysieke begeleiding kan het verschillen of de Thuisonderwijsmaatjes bij het gezin thuis begeleiding geven of dit in de openbare bibliotheek doen. Bovendien benoemden de Thuisonderwijsmaatjes persoonlijke voorkeuren te hebben voor bepaalde begeleidingsvormen. Zo vertelde Fee, Thuisonderwijsmaatje van Anastasia (10) en Mohamed (10):

En toen werd ik eerst gekoppeld aan een gezin in <stad>. En toen zeiden ze, wil je het online doen? Dat was natuurlijk ook nog in coronatijd. Maar toen zei ik wel echt: nee, ik wil echt heel graag fysiek. En dat is ook in <stad>. En ik dacht, dat maakt het ook veel toegankelijker en dichterbij. En daar ben ik heel blij mee dat ik toen in de eerste instantie niet tegen het andere gezin 'Ja' had gezegd. Want nu heb ik gewoon echt een hele fijne match in <stad>.

Fee - Thuisonderwijsmaatje

Hierdoor komt naar voren dat de Thuisonderwijsmaatjes een voorkeur kunnen hebben voor een bepaalde begeleidingsvorm en dat de flexibiliteit van de organisatie om van begeleidingsvorm te wisselen hen kan aanspreken. Andere Thuisonderwijsmaatjes benoemden bijvoorbeeld liever online begeleiding te geven, waarbij de een individuele begeleiding prefereerde en de ander juist begeleiding in groepsverband.

De ervaringen van de ouders met de Thuisonderwijsmaatjes zijn positief. Er werden verschillende complimenten gegeven, waaronder dat de begeleiding heeft bijgedragen aan de vorderingen die de kinderen hebben gemaakt. Deze vorderingen worden dikwijls uitgedrukt in rapportcijfers. Mimo, ouder van Ozan (12) en Mehmed (10), zag de vorderingen doordat de kinderen na de begeleiding van Floor op een hoger niveau op school gingen rekenen. Hierover zei Mimo:

Ze waren sowieso allebei goed in rekenen, maar nadat ze met Floor hebben geleerd, hebben ze meteen allebei plusschrift... allebei jongens op hoger niveau [met rekenen] leren.

Mimo – Ouder

Mimo's ervaring laat zien dat de begeleiding van de Thuisonderwijsmaatjes de schoolresultaten kan bevorderen. De sfeer tijdens de begeleiding werd door de ouders vaak omschreven als 'ontspannen' of 'goed'. Hoe de begeleiding volgens de Thuisonderwijsmaatjes wordt toegepast, wordt nader toegelicht.

4.2.2 Ondersteuning van Thuisonderwijsmaatjes

Tijdens de interviews en observaties werd duidelijk dat de Thuisonderwijsmaatjes voornamelijk ondersteuning bieden in de basisvaardigheden: lezen, taal en rekenen. Hoe deze ondersteuning wordt toegepast, wordt hieronder toegelicht.

4.2.2.1 Onderzoeken van aandachtspunten bij de leerkracht

De Thuisonderwijsmaatjes zijn vrij om zelf te bepalen hoe het thuisonderwijs aangepakt wordt (persoonlijke communicatie, 24 januari 2024). Uit de interviews kwam naar voren dat de Thuisonderwijsmaatjes het tijdens de eerste sessies soms een zoektocht vinden om te bepalen hoe en waarmee zij het kind kunnen begeleiden. Verschillende geïnterviewde

Thuisonderwijsmaatjes hebben de leerkracht via de ouders geraadpleegd om te achterhalen wat de aandachtspunten van het kind waren. Hierop ontvingen zij oefenmateriaal. Sommige Thuisonderwijsmaatjes raadplegen nog steeds de leerkracht voor oefenmateriaal, ook om te onderzoeken of de begeleiding zich nog focust op de juiste aandachtspunten.

4.2.2.2 Sturing via ouders aannemen

Sommige Thuisonderwijsmaatjes benoemden oefenopgaven en sturing in de begeleiding te ontvangen van de ouders. Zo vertelde Wim (72), Thuisonderwijsmaatje van Quin (9), Senna (12) en Aya (6):

Zijn vader [vader van Quin] stuurt mij de cijfers. Zijn vader stuurt mij ook altijd, eigenlijk altijd wat hij op school krijgt stuurt hij door naar mij... Ik oefen veel met de jongen. Vooral de dingen waarmee hij op dat moment op school mee bezig is.

Wim – Thuisonderwijsmaatje

Deze quote van Wim maakt duidelijk dat hij Quin begeleidt met de lesstof die hij van de ouders ontvangt. Verder suggereert dit citaat dat de ouders van Quin tot op heden betrokken zijn bij de begeleiding en op de hoogte zijn van wat het kind op school leert. Daarbij laat het zien dat de Thuisonderwijsmaatjes niet altijd contact op hoeven te nemen met de leerkracht, omdat ouders ook als tussenschakel kunnen fungeren.

4.2.2.3 Woordenschat controleren

Alle Thuisonderwijsmaatjes signaleerden al snel na het raadplegen van de leerkracht en de eerste sessies dat de kinderen last hadden van een taalachterstand. Sommige Thuisonderwijsmaatjes beargumenteerden dit aan de hand van de lage schoolcijfers en anderen merkten dat de kinderen moeite hadden om teksten goed (voor) te lezen en de woorden te begrijpen. Bij twijfel of de woorden bekend waren controleerden de Thuisonderwijsmaatjes dit door naar de betekenis te vragen. Zo vertelde Fee:

En soms dan lezen ze ook een woord. En dan aan de manier waarop ze het uitspreken, merk ik: volgens mij kennen ze het woord gewoon niet. En soms zijn het natuurlijk wat moeilijkere woorden, maar soms zijn het ook wel weer woorden waarvan je eigenlijk wel zou verwachten dat een groep 5 het wel al zou kennen. Gewoon doordat ze het in het dagelijks leven

gebruiken. Dus dan vraag ik even of ze het echt ook hebben begrepen, of ze de woorden ook echt kennen. En dan heel vaak is dat inderdaad dus niet zo, als ik het vraag.”

Fee – Thuisonderwijsmaatje

Deze quote toont aan dat Fee wel eens twijfelt of Anastasia en Mohamed een woord kennen. Als ze dit signaleert, geeft ze een definitie van het woord. Daardoor kunnen de kinderen hun woordenschat vergroten.

4.2.2.4 Aandachtspunten in leesvaardigheden signaleren

Een andere kwestie die de Thuisonderwijsmaatjes signaleerden was dat de kinderen tijdens de eerste sessies bij het voorlezen nog vaak struikelden over moeilijke woorden of juist heel snel gingen lezen, zonder te stoppen bij de punt. De Thuisonderwijsmaatjes merkten dat oefenen met lezen de kinderen kon helpen om leesvaardiger te worden. Zo vertelde Anton, Thuisonderwijsmaatje van Elle (11) en Yamin (11):

Ja, bij hem merk ik echt dat hij [Yamin] beter leest. Toen we net begonnen, toen deed hij wat langer over zinnen en hij struikelde wat meer over wat moeilijkere woorden. En nu gaat het wat vloeiender. Hij speelt ook meer met de intonatie met zijn stem. En dat vind ik heel leuk.

Anton – Thuisonderwijsmaatje

De quote van Anton toont aan dat het oefenen met lezen kan bijdragen aan vloeiender en vlotter kunnen lezen, waarbij kinderen mogelijk meer gebruik gaan maken van intonatie.

4.2.2.5 Aandachtspunten in begrijpend lezen tijdens het rekenen signaleren

De Thuisonderwijsmaatjes signaleerden niet alleen taalachterstand tijdens het lezen, maar merkten tevens op dat deze achterstand tot een achterstand in rekenvaardigheden leidt. Met name redactiesommen – sommen die verweven zijn in een verhaal – vergen volgens hen een grotere vaardigheid in het begrijpend lezen. Volgens de Thuisonderwijsmaatjes komt dat mede doordat de hoeveelheid tekst bij de som als moeilijk wordt ervaren. Kim zei hierover:

Omdat vaak als we het, dus dan bijvoorbeeld weer bij de redactiesommen, nog eens gaan oefenen, dat hij dan zo'n verhaaltje ziet en denkt ja, en dan zegt hij dat ook: 'Ik weet, ik weet

niet waar ik moet beginnen'. En dan denk ik: oké, we moeten nog een keer door die stapjes gaan. Ik vind het niet erg, ik wil het duizend keer uitleggen.

Kim – Thuisonderwijsmaatje

Dit laat zien dat de hoeveelheid Nederlandse tekst bij een som de kinderen kan belemmeren om een rekenvraag zowel juist als met een redelijke snelheid te beantwoorden. Wel gaven de Thuisonderwijsmaatjes aan dat er kinderen waren die minder moeite leken te hebben om de sommen met enige snelheid te beantwoorden. Dit toont aan dat niet alle kinderen de Nederlandse taal als struikelblok ervaren.

Uit de interviews en observaties bleek dat de Thuisonderwijsmaatjes niet alleen aandachtspunten met betrekking tot de basisvaardigheden kunnen signaleren, maar ook immateriële en materiële ondersteuning kunnen bieden om deze vaardigheden te bevorderen. Daarnaast deelden de Thuisonderwijsmaatjes mee dat zij ook op andere gebieden ondersteunen, zowel op materieel als op immaterieel gebied.

4.2.3 Materiële ondersteuning van de Thuisonderwijsmaatjes

4.2.3.1 Werkbladen maken

De Thuisonderwijsmaatjes maken gebruik van het oefenmateriaal van de leerkrachten. Daarnaast maken sommigen van hen zelf wekelijks nieuwe werkbladen. Zo vertelde Pam:

Ik maak altijd van tevoren een werkblad, zodat ik van tevoren al een soort sommen heb. Want dan weet ik dat groep 6 de breuken willen oefenen en procentsommen zijn groep 7. Groep 8 is heel lastig, kortingen en zo. Dat heb ik van tevoren voorbereid. Meten, een heikel punt. Dus dat heb ik allemaal van tevoren voorbereid. En dan kijk ik natuurlijk wel wat ze de vorige keer hebben gemaakt en dat soort dingen.

Pam – Thuisonderwijsmaatje

De quote van Pam toont aan dat zij per groep weet welke rekenmethoden behandeld moeten worden en de werkbladen voor de les voorbereidt. Hierbij kan gesteld worden dat Pam materiële ondersteuning op maat per groep wil bieden.

4.2.3.2 Leesboeken faciliteren

Verder kwam tijdens de interviews naar voren dat de Thuisonderwijsmaatjes leesboeken gebruiken die populair zijn in Nederland. Zo gebruikt Pam boeken van Carry Slee en Roald Dahl. Pam kiest samen met Sarah deze boeken tijdens de begeleiding in de bibliotheek. Ook werden stripboeken genoemd, voornamelijk Donald Ducks. Deze nemen de Thuisonderwijsmaatjes mee vanuit huis. Zo vertelde Fee:

In die zin dat ik ook wel gewoon dan Donald Duckjes meeneem. En hè, dat soort dingen, want in de les lees ik ook heel graag gewoon lekker strips.

Fee – Thuisonderwijsmaatje

Deze quote toont aan dat Fee zelf Donald Ducks meeneemt naar de begeleiding. Blootstelling aan populaire (strip)boeken kan bijdragen aan de Nederlandse culturele ontwikkeling van de kinderen. De Donald Duck is een jongerenblad dat tot op heden erg populair is in Nederland. In 2023 verkocht de uitgever nog 175.863 exemplaren (Nationaal Multimedia Onderzoek, 2023). De projectleider van het Thuisonderwijsmaatjes-project deelde tijdens een online intervisie met de Thuisonderwijsmaatjes mee dat er nog tientallen Donald Ducks te verkrijgen zijn bij OpenEmbassy en dat de medewerkers daar gebruik van konden maken (persoonlijke communicatie, 22 mei 2024). Dit toont aan dat de organisatie ook probeert om kinderen dit weekblad te laten lezen.

Het faciliteren van leesmateriaal door het Thuisonderwijsmaatje of de organisatie kan van belang zijn. Zo vertelde Fee dat zij tijdens de eerste begeleiding het idee had om een boek te lezen, maar dat er thuis geen boeken aanwezig waren. Dit resulteerde erin dat zij sindsdien haar eigen boeken uitleende aan het gezin of dat het gezin ervoor zorgde zelf boeken uit de bibliotheek in huis te hebben. Fee zei over dit onderwerp:

Toen ik de eerste keer kwam daar, toen zei ik van: nou, pak hier maar even een boekje uit je kast en dan gaan we gewoon even lezen. Dat was de eerste keer. Dan kan ik even kijken wat zijn niveau is. En toen keken ze zo'n beetje naar hun moeder. En toen zei haar moeder: 'Ja, en ik heb net de boekjes teruggebracht naar de bieb'. Want ze gaat wel ook af en toe naar de bieb. Maar ze hadden dus eigenlijk geen enkel Nederlands boekje in huis.

Fee – Thuisonderwijsmaatje

De ervaring van Fee maakt duidelijk dat er niet altijd boeken bij Anastasia en Mohamed in huis zijn en dat het zelf aanbieden van boeken ervoor kan zorgen dat de kinderen vaker en met meer opties thuis kunnen lezen.

4.2.4 Immateriële ondersteuning van de Thuisonderwijsmaatjes

4.2.4.1 Rekensommen simpeler maken

Tijdens de interviews vertelden de Thuisonderwijsmaatjes die ondersteunen met rekenen dat zij probeerden om rekensommen simpel uit te leggen met voorbeeldsommen. Piet benoemde dat sommige rekenvaardigheden die de kinderen in voorgaande groepen hebben geleerd zijn weggezakt. Daarom richt hij zich ook op het uitleggen of herhalen van de voorkennis. Piet zei:

En het rekenwerk van school waar ik ze dan bij hielp, in de zin van wat ze handiger kunnen doen en hoe ze dingen goed aan kunnen pakken. Weet je, wat je ook vaak ziet is bij rekenen, dat is wel een cumulerend vak. Je hebt vaardigheden die je in het begin hebt aangeleerd, die heb je later ook weer nodig. Op de lagere school zie je het wel vaker, dat... ik noem maar wat: als kinderen de tafels onvoldoende geautomatiseerd hebben, dan krijgen ze met breuken rekenen weer last. Je moet er gewoon van uit kunnen gaan van dat je die tafels kent. Wat je vaak ziet is dat als je ergens gaat haperen, verderop in die lagere school in het rekenen, dat je vaak weer terug moet naar de basis van nou, dan ken je dat nog onvoldoende. Dat was altijd lastig om dat te doen. Dat is natuurlijk altijd lastig voor kinderen, maar goed, dan kun je spelenderwijs wel weer aanpakken. Dat kwam ik ook bij hun wel tegen zeg maar. Ja, dan moet je soms weer terug.

Piet – Thuisonderwijsmaatje

De quote van Piet suggereert dat het lastig kan zijn om rekenmethoden die de kinderen in eerdere jaren hebben geleerd uit te leggen of te herhalen. Spelenderwijs oefenen kan volgens hem een uitkomst zijn in de ondersteuning.

4.2.4.2 Zelfvertrouwen bevorderen

Wat betreft immateriële ondersteuning viel verder tijdens de interviews op dat de kinderen zich volgens sommige Thuisonderwijsmaatjes minder intelligent konden voelen,

omdat zij moeite hadden met de Nederlandse taal. Zo benoemde Pam dat Sarah (12) zich in aan het begin van de begeleiding dom voelde:

Ze wordt minder gefrustreerd, vind ik nu. Zij was ontzettend gefrustreerd omdat ze zich dom voelde. Alsof mensen haar als dom zagen. Omdat zij het in het Nederlands niet kon.

Pam – Thuisonderwijsmaatje

Uit de quote van Pam komt naar voren dat Sarah voorheen meer frustratie toonde tijdens de begeleiding, maar dat deze frustratie is afgenomen.

Tevens benoemden meerdere Thuisonderwijsmaatjes tijdens de interviews dat het zelfvertrouwen van de kinderen was toegenomen. Zo vertelde Anton over Yamin:

En nu zie ik dat hij zich wat sterker aan het ontwikkelen is. Dat hij ook het zelfvertrouwen heeft om ook gewoon [een stuk tekst uit een leesboek] voor te dragen.

Anton - Thuisonderwijsmaatje

De quote van Anton suggereert dat Yamin voorheen minder zelfvertrouwen had om een stuk tekst voor te dragen, maar dat 'iets' dat zelfvertrouwen heeft bevorderd. Middels de interviews en observaties is duidelijk geworden dat de Thuisonderwijsmaatjes stapsgewijs bij hebben kunnen dragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen. Allereerst onderzochten en signaleerden zij welke aandachtspunten de kinderen hadden, niet alleen op het gebied van taal- en leerontwikkeling, maar ook op sociaal-emotioneel vlak. Volgens de Thuisonderwijsmaatjes kwamen de meeste aandachtspunten tijdens het maken van opdrachten naar boven, zoals de frustratie van Sarah. Na dergelijke aandachtspunten te hebben gesignaleerd konden de Thuisonderwijsmaatjes daar vervolgens bij stilstaan door er een gesprek over te voeren. Zo wilde Sarah een opdracht niet uitvoeren, waarna Pam vroeg wat daar de reden voor was. Pam verwoordde dit als volgt:

En ze weigerde dit soort dingen, schriften te lezen. En toen kwam eruit: ja dat kan ik niet. En dan voelde ze zich dom. En daar hebben we ook een gesprek over.

Pam – Thuisonderwijsmaatje

Hieruit blijkt dat Pam ook een gesprek heeft gevoerd over zich ‘dom’ voelen. Verder vertelden de Thuisonderwijsmaatjes dat zij de kinderen complimenten en peptalks geven. Pam zei bijvoorbeeld tegen Sarah:

Kijk, je bent niet dom, je bent hartstikke slim, je doet het hartstikke goed. En ik weet: je wilt die dingen niet doen, want het is moeilijk. En je voelt je dom als je het doet. Ja, ik geef al die voorbeelden waar zij dan haar muurtje opbouwt. En ik zeg: ik snap dat je dat doet. Want jij kan het wel.

Pam – Thuisonderwijsmaatje

Hieruit kan afgeleid worden dat sommige Thuisonderwijsmaatjes proberen om de kinderen een positiever zelfbeeld te geven middels complimenten en peptalks.

4.2.4.3 Begeleiden met de overgang naar de middelbare school

Een andere vorm van immateriële ondersteuning werd duidelijk toen sommige Thuisonderwijsmaatjes vertelden dat zij begeleiding boden bij de transitie naar de middelbare school. Volgens de Thuisonderwijsmaatjes die het hierover hadden wordt herhaaldelijk over de volgende stap in de schoolloopbaan gesproken. Deze Thuisonderwijsmaatjes spreken daar niet alleen over, maar bieden ook ondersteuning bij de oriëntatie op diverse scholen. Zo vertelde Kim:

En we hebben heel vaak samen middelbare scholen bekeken. Dus dan gingen we op de websites kijken en filmpjes kijken van de middelbare scholen. Hij is ook naar open dagen en meeloopdagen geweest en ik heb geprobeerd dat meerdere keren tegen hem te zeggen. Doe dat nou, schrijf je je daarvoor in, want dat is leuk en dan kun je ook de middelbare scholen leren kennen.

Kim – Thuisonderwijsmaatje

Deze quote maakt duidelijk dat Kim de oriëntatie op verschillende middelbare scholen bij Samuel heeft gestimuleerd. Dit suggereert dat dit soort gesprekken en activiteiten met

Thuisonderwijsmaatjes meer inzicht hebben gegeven over de verschillende opties die het Nederlands onderwijssysteem biedt.

4.2.4.4 Ouders ondersteunen

Een andere vorm van immateriële ondersteuning die opviel deed zich specifiek bij de fysieke Thuisonderwijsmaatjes voor. Deze Thuisonderwijsmaatjes ondersteunden niet alleen de kinderen, maar ook de ouders. Zij gaven aan hulpvragen van ouders te hebben ontvangen over problemen met het Nederlandse systeem. Zo hielp Kees (75), Thuisonderwijsmaatje van Yze (9), met het aanvragen van energiecontracten en het zoeken naar nieuwe contacten voor wie de moeder kon gaan werken. Kees zei hierover:

Ik help ze ook met andere dingen. Bijvoorbeeld met aanvragen van nieuwe energiecontracten en zo. Wat vrij ingewikkeld is... Zij spreken wel Nederlands, maar toch wel vrij gebrekkig vind ik. Ja, en werk... Zijn vrouw maakt schoon op school en bij gezinnen, dus dan leg ik hier en daar bij mensen voor die ik ken of die iemand nodig hebben. Dat is ook een keer gelukt, weet je wel. Nou ja, dat soort dingen.

Kees – Thuisonderwijsmaatje

De quote van Kees toont aan dat de hulp van Thuisonderwijsmaatjes ook kan bestaan uit het bieden van ondersteuning in de communicatie met derden. Daar zijn ook andere voorbeelden van. Zo hielp Judith een ouder met een lekkage door de communicatie met de huurmaatschappij over te nemen.

Tevens bood Fee hulp aan ouders om contact op te nemen met de leerkracht, hoewel ze het gevoel had dat het niet nodig was. Fee verwoordde dit als volgt:

Ja, in het begin heb ik het wel eens gezegd van: ik kan ook even contact hebben met de juf. Maar ik weet echt niet waarom dat zo'n beetje op de achtergrond is geraakt. Eh, ja. Omdat die moeder toch zelf ook wel heel goed in de smiezen heeft als het ware... Ik had zelf ook minder het gevoel dat het heel erg nodig was.

Fee - Thuisonderwijsmaatje

Dit suggereert dat sommige ouders de hulp van Thuisonderwijsmaatjes niet nodig hebben.

Sommige Thuisonderwijsmaatjes die in huis begeleiden, adviseerden de ouders over educatieve programma's die de ontwikkeling van de kinderen thuis kunnen stimuleren. Zo adviseerde Piet (63), Thuisonderwijsmaatje van Fatima (12), haar ouders het volgende:

We hebben ook weleens een gesprek gevoerd met z'n allen, voor zover dat kon over wat ze in het huishouden kunnen doen om... nou het studeren van de kinderen en het ontwikkelen van de kinderen te stimuleren. Dus ook met elkaar Nederlandse tv kijken. En in ieder geval nog een beetje Jeugdjournaal. De bekende tips wel, denk ik.

Piet – Thuisonderwijsmaatje

Dit citaat toont aan dat Piet ook adviezen heeft gegeven over de manier waarop de ouders van Fatima thuis nog meer bij konden dragen aan haar taal- en leerontwikkeling. Tijdens de interviews met Thuisonderwijsmaatjes die online of in de bibliotheek begeleiding gaven kwam dit echter niet naar voren. Dit suggereert dat het geven van begeleiding in huis het toegankelijker kan maken om adviezen aan de ouders te geven.

Een ander advies dat tijdens een interview naar voren kwam, was het advies van Wim aan de moeder van Quin om meer in contact te komen met de leerkracht. Wim zei het volgende:

Ja, dat meisje [Senna] heb ik ook al drie jaar... In het begin was het heel slecht. Het ging heel slecht. Ze durfde niet te praten. Ze was heel verlegen. Op school ging het slecht. Ik vond ook dat de juffrouw niet goed met het kind omging. Ik heb daar ook werk van gemaakt tegenover de moeder. Ik zei: je moet ook eens met de onderwijzeres gaan praten. Dus de moeder is toen met de juffrouw gaan praten. Sindsdien is het een beetje beter gegaan.

Wim – Thuisonderwijsmaatje

Dit suggereert dat Wim op de hoogte was van wat er gebeurde op school, waarna hij de moeder adviseerde om met de school te gaan praten. Wim vertelde ook zelf met de leerkracht gesproken te hebben, wat duidelijk maakt dat hij niet alleen adviseerde, maar ook participeerde in de ondersteuning van Senna op school.

4.2.5 Ervaren obstakels tijdens het geven van thuisonderwijs

Tijdens de interviews en observaties werden zowel vormen van ondersteuning als obstakels die de ondersteuning kunnen hinderen benoemd. Allereerst werd duidelijk dat prikkels in de omgeving tijdens de begeleiding voor afleiding kunnen zorgen. Zo vertelde Piet:

Ja, drie meisjes en een jongetje, van anderhalf ofzo, die dan rondloopt en te pas en te onpas altijd komt storen en op schoot komt zitten en komt kijken. Een vader die op de bank ligt op z'n telefoon te kijken, een tv die op verzoek dan uitgaat, want anders blijft die ook nog aan. En dan proberen om geconcentreerd te werken aan het huiswerk.

Piet - Thuisonderwijsmaatje

Hierbij is het niet duidelijk of alleen Piet last had van de prikkels of ook het kind. In ieder geval kan gesteld worden dat de afleiding van Piet de kwaliteit van de les kan verlagen. Ook tijdens de observaties die zijn uitgevoerd waren meerdere prikkels hoorbaar en zichtbaar. Bij de fysieke observatie bij Kim en Samuel waren tijdens de begeleiding stemmen in een andere kamer te horen. Het verschilde ongeveer per kwartier of het volume hard of zacht was. Wanneer het volume hard was, was naast spraak ook gestommel op de gang te horen. Samuel keek voornamelijk naar zijn oefenopgaven of naar beneden. Hieruit viel niet op te maken of hij afgeleid was door de prikkels.

Naast de fysieke observatie vond ook een observatie plaats bij de online rekenles van Floor (66), Thuisonderwijsmaatje van kinderen uit groep 6, 7 en 8. Deze observatie betrof vijf kinderen van groep 6. Hierbij was af en toe een hoge stem hoorbaar, lijkend op een kinderstem. De monden van de kinderen waren echter gesloten. Wel stond de microfoon van Oumana (10) aan. Tijdens de begeleiding keek Oumana herhaaldelijk in een andere richting dan recht vooruit. Het leek alsof zij naar iets anders keek dan naar haar beeldscherm. Sem (10) had tijdens dezelfde begeleiding de microfoon uit staan, maar het oogde tevens alsof hij niet naar zijn eigen scherm keek. Wel bewogen zijn lippen enkele keren, wat de indruk wekte dat hij aan het praten was. Deze observaties suggereren dat de kinderen tijdens de begeleiding prikkels uit de omgeving kunnen ervaren die mogelijk afleidend zijn voor de concentratie.

Wat betreft het contact met de ouders gaven de Thuisonderwijsmaatjes aan dat de communicatie met hen de ene keer gemakkelijk en dan weer moeilijk verliep. Ook de frequentie in het contact varieerde. Verder spraken de meeste ouders volgens Thuisonderwijsmaatjes spraken gering Nederlands. Het was lastig om een gesprek met elkaar

te voeren en sommige ouders communiceerden in het Engels. In sommige gevallen werd ook aangegeven dat er nauwelijks contact met de ouders was. De Thuisonderwijsmaatjes voerden met name via WhatsApp gesprekken over de aanwezigheid van de begeleidingen. Alle respondenten die online begeleiding gaven communiceerde op deze manier. Sporadisch stuurden de ouders positieve reacties via de WhatsApp-chat wanneer de respondent extra oefenmateriaal deelde. Zo vertelde Floor:

En nu vragen ze wel eens een keer of ik stuur ze... als ik merk dat een kind moeite met iets had. Dan stuur ik bijvoorbeeld een link door... om extra te oefenen met breuken of zo. En dan krijg ik altijd hele lieve reacties. Hele aardige reacties met hartjes. Echt heel lief. Maar ik zou best ook wel benieuwd zijn of dat kind dan ooit... met zo'n site oefent. Dat weet ik ook niet.

Floor – Thuisonderwijsmaatje

De quote laat zien dat het contact tussen Floor en de ouders zich grotendeels beperkte tot het sturen van informatie en een dankbericht. Floor blijkt niet te hebben gecontroleerd of het kind het oefenmateriaal heeft gebruikt. Mogelijk had zij meer betrokkenheid kunnen tonen door daar zelf actief naar te vragen. Het is echter niet duidelijk of zij dit al dan niet gedaan heeft.

Verder kan gesuggereerd worden dat het zelfvertrouwen van de kinderen niet alleen was gedaald vanwege de onvoldoendes, maar ook door de prestatiedruk van de ouders. Zo benoemde Judith (45), Thuisonderwijsmaatje van Somaya (11), dat de ouder boos werd omdat Somaya een voldoende had in plaats van een ruim voldoende. Judith beschreef het als volgt:

En de opmerking van de leerkracht was ook prima: 'Je doet goed je best'. Ja, ik dacht: wat is hier nou slecht aan?... En ze zei dat haar moeder had gezegd: 'Dan moet je ruim voldoende, je hebt geen respect voor de leerkracht'... Dus meer een beetje in die context.

Judith – Thuisonderwijsmaatje

Als een ouder van een kind verwacht dat het alleen maar ruime voldoende haalt, kan het kind prestatiedruk ervaren. Ook volgens Kim lijkt daar bij Samuel sprake van te zijn. Kim zei hierover:

Bij Samuel twee dingen eigenlijk. Maar ik denk dat die gekoppeld zijn. Ik heb het gevoel dat de moeder van Samuel heel veel druk legt op Samuel. Dus dat hij hele hoge cijfers moet halen van haar. En mijn neiging is juist om veel meer te focussen op: wat past bij jou? En wat vind je prettig? En ook: wat is haalbaar? Maar waar ik me vooral dan zorgen over maakte, was bijvoorbeeld als hij een toets niet goed gemaakt had, zijn moeder dan tegen hem zei: 'Nou, dan mag je niet buiten spelen. Dan ga je de hele middag leren'.

Kim - Thuisonderwijsmaatje

De quote van Kim laat zien dat Samuel hoge cijfers moet halen van zijn moeder en dat hij straf krijgt door niet buiten te mogen spelen wanneer dat niet gebeurt. Voorbeelden als deze zijn echter niet bij andere Thuisonderwijsmaatjes ter sprake gekomen.

Ten slotte benoemden de Thuisonderwijsmaatjes het soms lastig te vinden om te bepalen welk lesmateriaal zij voor een kind of een groep moesten raadplegen. Zo vertelde Fee:

Ja, de enige dingen waarvan ik wel eens behoefte aan heb is dat je bijvoorbeeld kan kiezen van, oké, er is een groep-zes-kind en die oefeningen kan je hier gewoon even downloaden en printen of zoiets. Dat het eigenlijk nog concreter is. Want anders moet ik er zelf een beetje naar gaan zoeken. Maar goed, uiteindelijk kan dat ook hoor. Maar dat zou... of dat je nog concreter per leeftijdsgroep voorbeelden krijgt van welke dingen je kan doen. Zoals nu hè, doe ik zelf wel eens Scrabble of Catan of bepaalde spelletjes met hen. Maar misschien zijn er anderen die dan iets anders doen, maar waar ik nu even helemaal niet aan heb gedacht.

Fee – Thuisonderwijsmaatje

Deze quote toont aan dat Fee soms behoefte heeft aan concrete oefeningen per leeftijdsgroep van ofwel OpenEmbassy ofwel andere Thuisonderwijsmaatjes. Dit wijst erop dat Fee het zoeken naar concreet oefenmateriaal per leeftijdscategorie als een obstakel kan ervaren.

Al met al ondersteunen de ouders en de Thuisonderwijsmaatjes de kinderen op diverse manieren met het doel om de Nederlandse taal- en leerontwikkeling te bevorderen. Hoe deze ondersteuning, rekening houdend met de demografische kenmerken van de ouders, bijdraagt aan de vermindering van mogelijke onderprestatie wordt in hoofdstuk 5 toegelicht.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies van dit onderzoek besproken. Deze conclusies komen voort uit de literatuur- en onderzoeksresultaten en helpen de hoofdvraag te beantwoorden: *Hoe dragen 1.) eerste generatie ouders met een niet-westerse migratieachtergrond en 2.) Thuisonderwijsmaatjes van de tweede generatie bovenbouw basisscholieren met een niet-westerse migratieachtergrond in de Randstad bij aan het verminderen van de onderwijsachterstand?*

De eerste deelvraag luidt: *Wat zijn de factoren binnen het gezin die een mogelijke onderprestatie wegens onderwijsachterstand kunnen verklaren?* Uit de resultaten van de interviews, observaties en veldnotities is gebleken dat ouders diverse overeenkomstige omgevingskenmerken kunnen hebben die het risico op onderwijsachterstand verklaren. Zo hebben alle ouders een niet-westerse migratieachtergrond, wonen ze gemiddeld negen jaar in Nederland en beschikt het merendeel mogelijk over een laag financieel kapitaal. Het is nog onduidelijk of er ouders in de schuldsanering zitten. Verder is naar voren gekomen dat de meeste ouders hoogopgeleid zijn in het land van herkomst, waarbij sommigen in Nederland een waardering van het diploma hebben ontvangen. Ook zijn er ouders die in Nederland een diploma in het hoger onderwijs hebben behaald. Echter, niet alle ouders zijn in het Nederlandse onderwijssysteem opgeleid en dit kan ook een risico op onderwijsachterstand vormen.

Vervolgens is een antwoord op de tweede deelvraag gezocht: *Welke ondersteuning bieden ouders met een niet-westerse migratieachtergrond van de eerste generatie aan hun kinderen in de bovenbouw van de basisschool om de schoolprestaties te bevorderen?* De resultaten van de interviews, observaties en veldnotities hebben uitgewezen dat de ouders hun kinderen op meerdere manieren ondersteuning bieden. Allereerst is gebleken dat de ouders hun Nederlandse taalvaardigheid proberen te verbeteren om het kind te kunnen begeleiden in de Nederlandse taal en om het Nederlandse schoolstelsel te begrijpen. Zij stimuleren hun kinderen om thuis met de taal te oefenen en ondersteunen hen door Nederlandse boeken te kopen of te lenen. Over het algemeen ondersteunen ze hen niet inhoudelijk met het schoolwerk. Sommige ouders bieden wel vakinhoudelijke ondersteuning in hun eigen moedertaal, omdat ze denken dat het kind op die manier de stof wellicht gemakkelijker kan begrijpen. Hiervoor stellen de ouders zelf vragen op school om informatie te verkrijgen.

De derde deelvraag is: *Welke ondersteuning bieden Thuisonderwijsmaatjes aan de bovenbouw basisschoolkinderen met een niet-westerse migratieachtergrond?* Uit de resultaten

van de interviews, observaties en veldnotities is tevens gebleken dat de Thuisonderwijsmaatjes op meerdere manieren ondersteuning bieden. Zij willen hulp op maat geven door eerst aandachtspunten van het kind te identificeren via de leerkracht, de ouders of tijdens de eerste begeleidingen met het kind. Ze ondersteunen de kinderen vervolgens door samen te lezen in boeken die ze zelf meenemen, boeken van school of Donald Ducks, zoals OpenEmbassy adviseert. Naast samen in (strip)boeken te lezen geven sommige Thuisonderwijsmaatjes ook ondersteuning op het gebied van begrijpend lezen bij rekensommen door lesstof of rekenmethoden uit voorgaande leerjaren te herhalen. Dit gebeurt ter bevordering van de basisrekenvaardigheden. Tevens proberen zij het zelfvertrouwen van de kinderen te verhogen door emotionele aandachtspunten te signaleren, een gesprek te voeren over de aandachtspunten en positieve bekrachtiging te geven tijdens de begeleiding. Sommige Thuisonderwijsmaatjes merken dat de kinderen hierdoor minder terughoudend worden om voor te lezen. Uit dit onderzoek is verder gebleken dat de Thuisonderwijsmaatjes die fysieke begeleiding geven de kinderen vaker adviseren over de aanpak van de transitie naar de middelbare school en ook de ouders stimuleren om de kinderen meer ondersteuning te bieden. De ondersteuning in huis zorgt er tevens voor dat de ouders vaker om adviezen vragen over het Nederlandse onderwijssysteem of taalondersteuning door Nederlandse instanties. Echter, de resultaten tonen ook aan dat de Thuisonderwijsmaatjes obstakels kunnen ervaren die de kwaliteit van de ondersteuning kunnen verzwakken. Zo kunnen een prikkelrijke omgeving, gering contact met de ouders en het gebrek aan lesmateriaal van OpenEmbassy ten koste gaan van de aandacht en de ondersteuning op maat. Tot slot kan prestatiedruk door de ouders het zelfvertrouwen van het kind doen afnemen.

Concluderend kan gesteld worden dat onderprestatie wegens onderwijsachterstand een complex probleem is. Dit probleem vergt zowel een holistisch beeld om te analyseren welke sociale, culturele en economische factoren een rol spelen als naschoolse ondersteuning om de onderprestatie zoveel mogelijk te verminderen. Uit dit onderzoek is gebleken dat voornamelijk de verblijfsduur van de ouders en het opleidingsniveau minder risico op onderwijsachterstand kunnen bieden. Echter, sommige ouders hebben een korte verblijfsduur en een laag opleidingsniveau, waardoor het wel een risico kan zijn. Verder is naar voren gekomen dat zowel de Thuisonderwijsmaatjes als de ouders naschoolse ondersteuning bieden. Dit gebeurt doordat de ouders de Nederlandse taalvaardigheid na schooltijd bevorderen door zelf de taal te spreken. Sommigen van hen zijn nog steeds bezig om de Nederlandse taal op een hoger niveau te leren beheersen. Uit de resultaten is ook gebleken dat steeds meer kinderen zich beter kunnen uiten in het Nederlands, waardoor er thuis meer Nederlands gesproken wordt dan vroeger.

Echter, er zijn ook ouders die slechts weinig Nederlands spreken, maar wel in hun eigen moedertaal ondersteuning bieden met schoolwerk. Daarnaast sporen ouders de kinderen aan om thuis met het schoolwerk aan de slag te gaan, waardoor de thuisbetrokkenheid getoond wordt en de ouders bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind. De intensiteit van deze ondersteuning hangt echter wel af van de hoeveelheid tijd die de ouders hebben. Bovendien hebben de meeste ouders mogelijk een lage sociaaleconomische status, waardoor een gebrek aan financieel kapitaal tot minder ondersteuning en culturele kennisvergarig kan leiden. Wel wordt er thuis naar Nederlandse media gekeken, wat de culturele kennis kan verrijken. Wat betreft de ouderbetrokkenheid is gebleken dat de ouders participeren aan ouderavonden en ouderraden. Dit kan de toename van de ouderbetrokkenheid bij ouders met een migratieachtergrond bevestigen. Deze participatie kan tevens bijdragen aan hogere schoolcijfers. Wel blijft het aan de leerkracht om de participatie van ouders te stimuleren. Ook is gebleken dat de leerkracht over het algemeen degene is die de ouders informeert over de transitie naar de middelbare school. Dit begint bij het merendeel in groep 8, terwijl het vanaf groep 5 aanbevolen wordt.

Aangezien de onderwijsachterstand wegens bepaalde financieel, cultureel en sociaal ongunstige omstandigheden tot stand komt, kunnen de ouders die zich ook in deze omstandigheden bevinden dit probleem niet alleen oplossen. Uit de resultaten is naar voren gekomen dat ouders na schooltijd minder vakinhoudelijk betrokken zijn. Bovendien toont literatuuronderzoek aan dat tutores vakinhoudelijk sneller progressie kunnen behalen dan ouders. Op grond van dit onderzoek blijken de Thuisonderwijsmaatjes met name ondersteuning te bieden in het bevorderen van de basisvaardigheden. Zo maken de kinderen middels het samen lezen progressie in leesvaardigheden en verbreding van hun woordenschat. Hierbij is de progressie wel afhankelijk van de kwaliteit van de ondersteuning. De interviews hebben uitgewezen dat sommige Thuisonderwijsmaatjes behoefte hebben aan meer lesmateriaal van OpenEmbassy en aan een prikkelvrije ruimte om effectieve begeleiding te kunnen geven. Toch benoemden zij in de interviews dat de kinderen progressie maken. Dit suggereert dat de kwaliteit van de begeleiding goed is. Volgens het literatuuronderzoek bieden de Thuisonderwijsmaatjes al ondersteuning met rekenen, omdat is gebleken dat zij de lesstof herhalen. Daardoor kunnen de kinderen de rekenmethoden beter begrijpen. Bij sommige kinderen blijken de schoolcijfers volgens de Thuisonderwijsmaatjes in dit onderzoek omhoog te zijn gegaan. Dit komt mogelijk door de ondersteuning van zowel de ouders als de Thuisonderwijsmaatjes zelf.

Dit onderzoek biedt een positieve onderbouwing voor de relevantie van het Thuisonderwijsmaatjes-project van OpenEmbassy. Daarnaast bevat dit onderzoek kwalitatieve inzichten in de rol van ‘schaduwonderwijs’ en succesvolle ervaringen met de betrokkenheid van ouders met een migratieachtergrond. Hierdoor draagt dit onderzoek tevens bij aan de wetenschappelijke relevantie. Tot slot biedt dit onderzoek een holistische kijk op naschools thuisonderwijs. Ouders en Thuisonderwijsmaatjes kunnen samen kansen bieden aan kinderen die wegens sociale, culturele of economische omstandigheden het risico lopen om op school minder goed te presteren. Hierdoor kunnen zij bijdragen aan de vermindering van onderprestatie.

6. Discussie

6.1 Beperkingen, implicaties en suggesties voor vervolgonderzoeken

Ondanks dat de resultaten laten zien dat ouders en Thuisonderwijsmaatjes op diverse manieren bij kunnen dragen aan het verminderen van onderprestatie bij tweede generatie kinderen met een migratieachtergrond, heeft het onderzoek ook bepaalde beperkingen, waardoor niet middels enkel dit onderzoek een volledig antwoord gegeven kan worden op de onderzoeksvraag. De beperkingen van het huidige onderzoeksontwerp, alsmede hun implicaties, worden in dit hoofdstuk toegelicht. Deze bevindingen kunnen van waarde zijn bij het nog inzichtelijker vormgeven van mogelijke vervolgstudies omtrent invloedrijke naschoolse ondersteuning, ter vermindering van onderprestatie.

Allereerst, uit de resultaten is naar voren gekomen dat kruisende systemen of minderheidsgroepen wel degelijk relevant en aanwezig zijn bij het analyseren van gezinnen met een niet-Westerse migratieachtergrond. Zo kunnen etniciteit, ras en klasse voor kansenongelijkheid zorgen tijdens de schoolloopbaan van de kinderen. Door een focus te houden op de onderwijsachterstanden van kinderen, zijn wellicht niet alle ongelijkheden of kruisende systemen die een rol kunnen spelen in kansenongelijkheid geanalyseerd. Denk aan racisme of feminisme bij een alleenstaande moeder van kleur die deelnam aan dit onderzoek. Gezien dit systeem meer aandacht, voorkennis en verdieping vergt, kan een vervolgonderzoek mogelijk de invloed van deze kruisende systemen en ongelijkheden die zich bewegen binnen het Nederlands onderwijssysteem, bevestigen.

In het theoretisch kader is besproken hoe iemands sociale netwerk middels *bridging* uitgebreid kan worden, waardoor diegene uit meer hulpbronnen kan putten voor adviezen of emotionele ondersteuning. Uit de resultaten is gebleken dat de Thuisonderwijsmaatjes zowel op sociaal-emotioneel niveau als cognitief niveau steun kunnen bieden en dat in de connectie tussen het gezin en het Thuisonderwijsmaatje over het algemeen *bridging* plaatsvindt. Echter, uit de resultaten is tevens gebleken dat leerkrachten steun kunnen bieden middels bijvoorbeeld het faciliteren van leesboeken of het adviseren van ouders over de transitie naar de middelbare school. Daarnaast besteden de kinderen een groot deel van de week op school, terwijl Thuisonderwijsmaatjes slechts een uur in de week ondersteuning bieden. Dit onderzoek suggereert dat kinderen heel veel profijt kunnen hebben van de sociaal-emotionele en cognitieve steun van de Thuisonderwijsmaatjes, maar dat de rol van leerkrachten misschien nog wel groter is. Daarom kan een vervolgonderzoek mogelijk meer inzicht geven in het aandeel van de leerkracht als hulpbron voor het kind.

Wat betreft de theorie over het cultureel kapitaal wordt gesteld dat dit culturele kenmerken omvat die voordelig of nadelig kunnen werken (Bourdieu & Passeron, 1970; Davies & Rizk, 2017). Deze culturele kenmerken zijn onder andere: kennis van codes, vaardigheden, taalgebruik, sociale- en culturele opvattingen en vrijetijdsbestedingen (Bourdieu & Passeron, 1970; Swartz, 1997). Zo kan vanuit de ‘reproductietheorie’ gesteld worden dat deze kenmerken in de volgende generatie gereproduceerd kunnen worden, waardoor de sociale hiërarchie behouden kan worden (Swartz, 1997; Veerman et al., 2017). De resultaten uit dit onderzoek wekken echter ook de indruk dat bepaalde culturele kenmerken tijdens de basisschoolperiode al kunnen veranderen, doordat de kinderen zichzelf bijvoorbeeld beter kunnen uiten in de Nederlandse taal dan in de moedertaal van de ouders. Wel is gebleken dat de kinderen een taalachterstand hebben, waardoor ze onderpresteren en mogelijk op een lager niveau een schooladvies krijgen dan dat de kinderen in gunstige omstandigheden aan hadden gekund. Om te kunnen weten of deze kinderen de sociale hiërarchie van de ouders behouden in de verdere schoolloopbaan is echter een longitudinaal onderzoek nodig. Hiervoor zou een vervolgonderzoek bij dezelfde kinderen tijdens het volgen van het middelbaar onderwijs kunnen onderzoeken hoe de ongunstige sociale- cognitieve en culturele omgevingen nog van invloed zijn op de ontwikkeling van de kinderen.

Verder is in het theoretisch kader het financieel kapitaal uit de ‘Theorie van kapitaal’ beschreven, alle bezittingen die van geldwaarde omvat (Bourdieu & Passeron, 1970). Ondanks dat in dit onderzoek niet expliciet gevraagd is naar het inkomen per ouder, is uit de resultaten gebleken dat het merendeel van de ouders een uitkering ontvangt. Door in dit onderzoek uit te vragen op welke manieren ouders hun kinderen ondersteuning konden bieden, werd uit voorbeelden van ouders duidelijk dat hun beschikbare financiële kapitaal grotendeels bepaalt in welke mate zij hun kind educatief kunnen ondersteunen. Zo gaven ouders onder andere aan meer culturele activiteiten binnenshuis te ondernemen, terwijl dit de culturele kennis kan verrijken (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024). Daarnaast kunnen ouders met een laag financieel kapitaal andere prioriteiten hebben dan het ondersteunen van het kind (Portes, et al., 2009; Santagati, 2015). Door niet expliciet te vragen naar het financieel kapitaal is niet duidelijk of de gezinnen mogelijk in de schuldsanering zaten. Meer informatie over het financiële kapitaal had mogelijk meer inzicht kunnen geven in de kwetsbaarheid van het gezin, dat de aandacht wegneemt van het kind.

De laatste beperking die het antwoord op de onderzoeksvraag mogelijk heeft beïnvloed is de invloed van prestatiedruk. Gezien uit het onderzoek naar voren is gekomen dat prestatiedruk vanuit de ouders een rol kan spelen en een voldoende niet altijd ‘voldoende’ is,

kunnen de rapportcijfers subjectief zijn geweest. Hiermee wordt bedoeld dat sommige ouders tijdens de interviews vertelden dat de cijfers inmiddels vooruit zijn gegaan, maar dat de kinderen nog lage schoolcijfers kunnen halen. De onderzoeker heeft echter niet expliciet gevraagd naar de schoolcijfers van de kinderen en weet dus niet exact wat de cijfers zijn. Zo heeft de onderzoeker mogelijk gesuggereerd dat er nog steeds lage cijfers gehaald worden, terwijl de kinderen voldoende halen. Het onderzoek had meer diepgang kunnen krijgen door hier expliciet naar te vragen. Desalniettemin zijn rapportcijfers privé en konden ouders alsnog niet akkoord gaan.

6.2 Aanbevelingen

Zoals gebleken is uit het onderzoek kunnen zowel ouders als Thuisonderwijsmaatjes het kind op diverse manieren ondersteunen ter vermindering van onderprestatie. Met dit als uitgangspunt kan vanuit OpenEmbassy gekeken worden hoe de ondersteuning op een aangename manier gestimuleerd kan worden, om zo meer handvatten aan hen te bieden. Hierom zijn drie aanbevelingen opgesteld.

Ten eerste wordt aanbevolen om ouders met kinderen vanaf groep 5 te informeren over de transitie naar de middelbare school. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat ouders pas vanaf groep 7 informatie vergaren over de transitie, terwijl de aanbeveling van Kennisplatform Inclusief Samenleven (KIS) – waarbij leerkrachten vanaf groep 5 de ouders gaan informeren – hierdoor bij deze ouders nog niet plaatsvindt (De Winter-Koçak, 2024). Het Thuisonderwijsmaatjes-project kan bijdragen om de ouders al eerder te informeren. Aangezien vanuit het Thuisonderwijsmaatjes-project al informatieavonden worden georganiseerd over het Nederlands onderwijssysteem, wordt aanbevolen om de informatieavond op te delen in verschillende thema's. Middels het opdelen van de thema's, hoeven ouders minder informatie in één avond op te slaan en kan er per thema meer verdieping worden gezocht. Deze thema's kunnen bijvoorbeeld zijn: 1.) Hoe zit het onderwijssysteem in elkaar? 2.) Hoe kan ik mij(n kind) goed voorbereiden op de middelbare school? 3.) Ik wil mijn kind door laten stromen op de middelbare school. Hoe pak ik dat aan?

Om ervoor te zorgen dat ouders die behoefte hebben aan meer informatie over een of meerdere van deze thema's de informatieavonden te laten bijwonen, kunnen Thuisonderwijsmaatjes van grote waarde zijn door de ouders actief te (blijven) benaderen middels bijvoorbeeld informatiemails of een WhatsApp bericht. Door ervoor te zorgen dat

ouders van kinderen in groep vijf tot en met groep acht goed voorbereid zijn op hoe de overgang naar de middelbare school verloopt, kunnen de ouders vervolgens mogelijk weer meer ondersteuning op maat bieden aan hun kind.

Ten tweede blijkt uit de resultaten dat Thuisonderwijsmaatjes die met name fysiek aanwezig zijn, meer intensief contact hebben met de ouders dan bij andere begeleidingsvormen. Gezien het contact bij kan dragen aan *bridging* wat bijvoorbeeld leidt tot extra informatie over de schoolprestaties van het kind of hulp bij administratieve zaken, wordt het OpenEmbassy aanbevolen om de Thuisonderwijsmaatjes en ouders meer te stimuleren om contact met elkaar op te nemen. Zo kunnen meer informele dagen georganiseerd worden om elkaar beter te leren kennen. Gezien het Thuisonderwijsmaatjes-project een nationaal project is, kunnen de volgende ideeën wellicht praktisch uitvoerbaar zijn:

- 1.) In parken van steden waar veel gezinnen en Thuisonderwijsmaatjes wonen picknicks of barbecues organiseren. Zo kunnen veel mensen samenkomen en hebben de kinderen de ruimte om te spelen.
- 2.) Organiseer een nationale ‘Achter de voordeur’- dag, waar Thuisonderwijsmaatjes of ouders elkaar uitnodigen om bij elkaar op de koffie te gaan en elkaar beter te leren kennen.
- 3.) Naast de evenementen kan vanuit OpenEmbassy een focusgroep in gang gezet worden, waarbij aan de Thuisonderwijsmaatjes die geen begeleiding in huis geven, gebrainstormd wordt hoe het contact tussen ouders en Thuisonderwijsmaatjes vergroot kan worden.

Ten derde blijkt uit de resultaten dat sommige Thuisonderwijsmaatjes behoefte hebben aan concrete lesmaterialen die per leeftijdsgroep passen bij het niveau. Een aanbeveling voor OpenEmbassy is om een platform als ‘Slack’ voor Thuisonderwijsmaatjes aan te maken. Slack is een platform waar OpenEmbassy momenteel gebruik van maakt om met collega’s te communiceren en bestanden te delen (Slack, zonder datum). Middels dit platform kunnen Thuisonderwijsmaatjes per schoolniveau ingedeeld worden waar het lesmateriaal te vinden is of waar Thuisonderwijsmaatjes zelfgemaakte werkbladen kunnen delen met anderen. Zo kunnen Thuisonderwijsmaatjes niet alleen het lesmateriaal vinden, maar biedt het platform ook de mogelijkheid om vragen in de groep te stellen. Een bijkomstig voordeel is mogelijk dat het sociale platform bij kan dragen aan een gemeenschapsgevoel (Anderson, 2016). Voortbordurend op het delen van lesmateriaal kan het – indien de financiële middelen zich ervoor lenen – aanbevolen worden om samen te werken met een organisatie die gespecialiseerd is in het maken van lesmateriaal voor thuisonderwijs. Indien de samenwerking mogelijk is, kan het lesmateriaal in de verschillende groepen in Slack gedeeld worden, zodat de Thuisonderwijsmaatjes concreet en op maat lesmateriaal kunnen gebruiken.

7. Literatuurlijst

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo Uitgeverij. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van

https://www.researchgate.net/publication/351631163_Orhan_Agirdag_2020_Onderwijs_in_e_en_gekleurde_samenleving

Anderson, K. E. (2016). *Getting acquainted with social networks and apps: picking up the Slack in communication and collaboration*. Library Hi Tech News, 33(9), 6–9. Geraadpleegd op 7 maart 2024, van <https://doi.org/10.1108/lhtn-10-2016-0049>

Andriessen, I., Hoegen Dijkhof, J., Van Der Torre, A., Van Den Berg, E., Pulles, I., Iedema, J., De Voogd-Hamelink, M., & Sociaal en Cultureel Planbureau. (2020). *Ervaren discriminatie in Nederland II. In Sociaal en Cultureel Planbureau*. Geraadpleegd op 4 april 2024, van

<https://repository.scp.nl/bitstream/handle/publications/267/Ervaren%2Bdiscriminatie%2Bin%2BNederland%2BII.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Antony-Newman, M. (2018). *Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis*. Educational Review, 71(3), 362–381. Geraadpleegd op 2 februari 2024, van

<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2013). *Getting Parents involved: A field experiment in deprived schools*. The Review Of Economic Studies, 81(1), 57–83.

Geraadpleegd op 12 januari 2024, van <https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>

Badou, M. & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs*. In Instituut Verwey-Jonker. Instituut Verwey-Jonker. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van https://www.verwey-jonker.nl/wpcontent/uploads/2021/10/220530_factorenoverzicht-gelijke-kansen-WEB.pdf

Bakker, J. (2016). *Onderwijs en ouderbetrokkenheid*. Pedagogiek, 36(3), 199–210.

Geraadpleegd op 14 maart 2024, van <https://doi.org/10.5117/ped2016.3.bakk>

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud University Nijmegen. Geraadpleegd op 20 maart 2024, van <http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/121840>

Beuving, J., & Bouabid, A. (2022). *Afstand en nabijheid opnieuw onder de loep*. KWALON, 27(3), 161–166. Geraadpleegd op 8 april 2024, van

<https://doi.org/10.5117/kwa2022.3.001.beuv>

Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2023).

Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs. Pedagogiek, 43(1), 15–48. Geraadpleegd op 9 februari 2024, van <https://doi.org/10.5117/ped2023.1.002.wolb>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit. Engelse vertaling. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van [Bourdieu Pierre Passeron Jean Claude Reproduction in Education Society and Culture 1990.pdf \(monoskop.org\)](https://monoskop.org/Bourdieu/Pierre/Passeron/Jean-Claude/Reproduction-in-Education-Society-and-Culture-1990.pdf)

Bourdieu, P. (1986). 'The forms of capital' in Richardson, J.G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van [rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf \(socialcapitalgateway.org\)](https://socialcapitalgateway.org/basicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf)

Bradley, R. H., Jr., & Corwyn, R. F. (2002). *Socioeconomic Status and Child Development*. In *Annual Reviews, Annu. Rev. Psychol.* (pp. 371–399). Geraadpleegd op 28 juni 2024, van https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2193406/mod_resource/content/1/SOCIOECONOMIC%20STATUS%20AND%20CHILD%20DEVELOPMENT.pdf

Briggs, X. (1998). 'Brown kids in white suburbs: housing mobility and the multiple faces of social capital'. *Housing Policy Debate*, 9, 177–221. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van https://www.researchgate.net/publication/236144145_Brown_Kids_in_White_Suburbs_Housing_Mobility_and_the_Many_Faces_of_Social_Capital

Brummelman, E. (2014). Zoete woorden met een bittere nasmaak. In *Kind en Adolescent* (Vols. 35–35, Nummer 2, pp. 108–112). Geraadpleegd op 7 mei 2024, van <https://kidlab.nl/wp-content/uploads/2023/08/brummelman-2014-kind-en-adolescent.pdf>

Camacho, D. E., & Fuligni, A. J. (2014). Extracurricular Participation Among Adolescents from Immigrant Families. *Journal Of Youth And Adolescence*, 44(6), 1251–1262. Geraadpleegd op 2 april 2024, van <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0105-z>

Cambridge Dictionary. (2024). *Tutoring*. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tutoring#google_vignette

Carastathis, A. (2014). *The Concept of Intersectionality in Feminist Theory*. *Philosophy Compass*, 9(5), 304–314. Geraadpleegd op 16 juni 2024, van <https://doi.org/10.1111/phc3.12129>

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). *The use of triangulation in qualitative research*. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. Geraadpleegd op 16 juni 2024, van https://www.researchgate.net/profile/Harasit-Paul/post/Triangulation_of_data_sources_in_qualitative_research_Do_you_consider_it_mixed_methods_research_and_why_whether_its_a_yes_or_no/attachment/5f54865e6a5a0300017ce1f9/AS%3A932660260114433%401599374942659/download/carter2014.pdf

CBS Statline. (2023, May 26). Geraadpleegd op 13 maart 2024, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/84274NED/table?ts=1671465491431>

Centraal Planbureau. (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs*. In CPB Notitie. Geraadpleegd op 20 april 2024, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-6juni2018-Effectieve-interventies-leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs.pdf>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 1 maart). *Uitgaven van huishoudens aan onderwijsondersteuning*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2024/09/uitgaven-van-huishoudens-aan-onderwijsondersteuning>

Chao, C. N. G., McInerney, D. M., & Bai, B. (2019). *Self-efficacy and self-concept as predictors of language learning achievements in an Asian bilingual context*. The Asia-Pacific Education Researcher, 28(2), 139-147. Geraadpleegd op 23 juni 2024, van <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40299-018-0420-3.pdf>

Chambers, T. (2014). *Rites of bioethics*. In Therese Jones, Delese Wear & Lambert Friedman (Eds.), Health humanities reader (pp.365-375). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. Geraadpleegd op 29 april 2024, van [Virology: A Laboratory Manual - Florence G. Burleson, Thomas M. Chambers, Danny L. Wiedbrauk - Google Books](#)

Charmaz, K. (2019). “*With Constructivist Grounded Theory You Can’t Hide*”: *Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere*. Qualitative Inquiry, 26(2), 165–176. Geraadpleegd op 11 januari 2024, van <https://doi.org/10.1177/1077800419879081>

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage. Geraadpleegd op 2 april 2024, van https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjix4n05o2HAXU2_rsiHUtYC_QQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fel%2F1423%2Fjaro2005%2FSOC416%2Fum%2F314193%2F12Coffey.pdf&usg=AOvVaw31FJpKf0hSzcPIsxFNKrMS&opi=89978449

Cohen, L., Van Der Wouden, M., Jakobs, E., & Slot, J. (2012, 31 december). *Ouders en docenten als team* | Website Onderzoek en Statistiek. Geraadpleegd op 9 februari 2024, van [https://onderzoek.amsterdam.nl/publicatie/oudermonitor#:~:text=Download-,PDF,-\(302%20KB\)](https://onderzoek.amsterdam.nl/publicatie/oudermonitor#:~:text=Download-,PDF,-(302%20KB))

Cooper, K., & Stewart, K. (2013). *Does money affect children’s outcomes?* Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://www.jrf.org.uk/report/does-money-affect-children%E2%80%99s-outcomes>

Davies, S., & Rizk, J. (2017). *The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review*. Review Of Educational Research, 88(3), 331–365. Geraadpleegd op 18 mei 2024, van <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>

De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108866002>

De Staat van het Onderwijs. (2023). In Inspectie van het Onderwijs, *De Staat van het Onderwijs*. Geraadpleegd op 26 februari 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023/Staat+van+het+Onderwijs+2023.pdf>

De Winter-Koçak, S., & Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. In *Schoolloopbanen van Jongeren met een Migratieachtergrond* [Rapport]. Geraadpleegd op 25 februari 2024, van <https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/schoolloopbanen-jongeren.pdf>

De Winter-Koçak, S., Klooster, E., Rechtes, L., & Badou, M. (2021). *Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute en het belang van steun*. Geraadpleegd op 25 februari 2024, van [https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute.pdf](https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/hoogopgeleiden%20met%20een%20migratieachtergrond%20over%20een%20gestapelde%20onderwijsroute.pdf)

De Winter-Koçak, S. (2024). *Onderzoek naar te laag schooladvies: KIS zoekt ouders en onderwijsprofessionals* | KIS. KIS. Geraadpleegd op 2 maart 2024, van <https://www.kis.nl/artikel/onderzoek-naar-te-laag-schooladvies-kis-zoekt-ouders-en-onderwijsprofessionals>

De Zwaan, I. (2024, 17 april). *Onderwijskwaliteit kachelt achteruit, oordeelt de inspectie: 'Vrijheden worden te vaak vrijblijvendheden'* (Door de Volkskrant). Geraadpleegd op 18 april 2024, van <https://www.volkskrant.nl/binnenland/onderwijskwaliteit-kachelt-achteruit-ordeelt-de-inspectie-vrijheden-worden-te-vaak-vrijblijvendheden~be24ea4e/>

Diler, R. S., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss medical weekly*, 133(1-2), 16-21. Geraadpleegd op 3 juli 2024, van <https://smw.ch/index.php/smw/article/view/229/226>

Driessen, G. (2011). *Geen sprake van onder advisering allochtone leerlingen*. Didactief, 40(6), 31. ISSN 0169-4820. Geraadpleegd op 20 maart 2024, van [Geert Driessen \(2011\) Did Geen sprake van onder advisering.pdf \(slideshare.net\)](#)

Du Pré, R. (2023, 10 maart). *Commerciële bijles of huiswerkbegeleiding 'moet niet nodig zijn', vindt minister Wiersma. Hij broedt op maatregelen* (Door de Volkskrant). Geraadpleegd op 19 januari 2024, van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/commerciele-bijles-of-huiswerkbegeleiding-moet-niet-nodig-zijn-vindt-minister-wiersma-hij-broedt-op-maatregelen~b14a7e52/>

Geerts, E., Withaecx, & van den Brandt, N. (2018). Rondetafelgesprek: 'Superdiversiteit en intersectionaliteit in de theorie en praktijk'. *Kif Kif*. Geraadpleegd op 1 mei 2024, van <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiX67yz6I2HAXU89QIHYPpAEL4QFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fkifkif.be%2Fcnt>

[%2Fartikel%2Frondetafelgesprek-superdiversiteit-en-intersectionaliteit-de-theorie-en-praktijk-5881&usg=AOvVaw1hHJpArbLWntaOOzJb-JpA&opi=89978449](#)

Geertz, C. (2017). *The interpretation of cultures* (3rd ed.). Basic Books. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi5geDZ6I2HAxVR-QIHHcWoAsYQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fweb.mit.edu%2Fallanmc%2Fwww%2Fgeertz.pdf&usg=AOvVaw1TALoe8gWkaopIn tv Zzc&opi=89978449>

Ghaeminia, S., Ghorashi, H., & Crul, M. (2017). *Grootse dromen, uitgekomen? Mensch en maatschappij*, 92(4), 421–445. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://doi.org/10.5117/mem2017.4.ghae>

Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). *Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated—But Promising—Story*. *Urban Education*, 57(8), 1415–1449. Geraadpleegd op 16 mei 2024, van <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (2018). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2017*. SLO. Geraadpleegd op 5 februari 2024, van <https://taalunie.org/feeds/download/slo-woordenschatontwikkeling-in-het-basisonderwijs-opnieuw-onderzocht-0-5dc18.pdf/Woordenschatontwikkeling%20in%20het%20basisonderwijs%20opnieuw%20ond erzocht/original>

Hoxby, C.M., Turner, S., (2013). *Expanding College Opportunities for High-Achieving, Low Income Students*. SIEPR Discussion Paper 12-014, Stanford Institute for Economic Policy Research. Geraadpleegd op 23 maart 2024, van <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=848daf45e8e639fe80f4a102e30ad5a894a2e558>

Huizinga, R. P., & van Hoven, B. (2018). *Everyday geographies of belonging: Syrian refugee experiences in the Northern Netherlands*. *Geoforum*, 96, 309-317. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.09.002>

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van www.onderwijsinspectie.nl. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Jabar, M., Kasilag, R., Collado, Z., & Jamoral, R. (2021). Family capital and parental involvement among parents in public elementary and secondary schools in the Philippines: perspectives of parents and children. *Asia Pacific Journal Of Education*, 43(2), 555–571. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1944841>

Kerr, S.P., T. Pekkarinen en R. Uusitalo, (2013). School Tracking and Development of Cognitive Skills, *Journal of Labor Economics*, vol. 31(3): 577-602. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/669493>

Kloprogge, J. en de Wit, W. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015*. Literatuurstudie t.b.v. expertbijeenkomst OAB september 2015. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 28 april 2024, van <https://www.cbs.nl/-/media/pdf/2019/45/de-nieuwe-onderwijsachterstandenindicator-primair-onderwijs.pdf>

Lavecchia, A., Liu, H., & Oreopoulos, P. (2015). *Behavioral Economics of Education: Progress and Possibilities* (No. 8853). Social Science Research Network, 52–54. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2568069>

Ledoux, G. (2021). *Wat zijn onderwijsachterstanden?* (Door Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek & Onderwijskennis.nl). Geraadpleegd op 5 februari 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/Wat%20zijn%20onderwijsachterstanden%20-%20DEF%20-%20PDF.pdf>

Looijen, J. W. S. (2022, August 19). 3. *Analyse verklarende variabelen*. Centraal Bureau Voor De Statistiek. Geraadpleegd op 14 mei 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2022/onderwijsachterstandenindicator-primair-onderwijs-scholen-2019-2022/3-analyse-verklarende-variabelen>

Macia Bordalba, M., Llevot Calvet, N., Edicions de la Universitat de Lleida, Barabanti, P., Colombo, M., Dierendonck, C., Garreta Bochaca, J., Kerger, S., Mesa, D., Poncelet, D., & Santagati, M. (2019). *Families and schools: The involvement of foreign families in schools*. In Edicions de la Universitat de Lleida. <https://doi.org/10.21001/families.2019>

Marginson, S. (2017). *Limitations of human capital theory*. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287–301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>

Mcmaster, N. C., & Cook, R. (2018). *The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities*. *Review Of Education*, 7(2), 271–292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3116>

Moroni, S., Dumont, H., & Trautwein, U. (2016). *Keine Hausaufgaben ohne Streit ? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben [No homework without conflict? An empirical study on predictors of conflict because of homework]*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 91–106. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art12d>

Ministerie van Algemene Zaken. (2022, februari 14). *Onderwijs en ontwikkeling*. Regering | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 22 maart 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/regering/coalitieakkoord-omzien-naar-elkaar-vooruitkijken-naar-de-toekomst/4.-bestaanszekerheid-en-kansengelijkheid/onderwijs-en-ontwikkeling>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019a, februari 25). *De juiste manier van complimenten geven. Leermethodes* | Gelijke Kansen. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://www.gelijke-kansen.nl/themas/leermethodes/praktijkvoorbeelden/complimenten-geven>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021c, juli 14). *Leermethodes. Thema* | Gelijke Kansen. Geraadpleegd op 23 mei 2024, van <https://www.gelijke-kansen.nl/themas/leermethodes>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021d, juli 14). *Ouderbetrokkenheid. Thema* | Gelijke Kansen. Geraadpleegd op 27 april 2024, van <https://www.gelijke-kansen.nl/themas/ouderbetrokkenheid>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019f, 21 maart). *Over het programma Gelijke Kansen. Gelijke Kansen*. Geraadpleegd op 18 juni 2024, van <https://www.gelijke-kansen.nl/over-gelijke-kansen>

Naidu, T., & Prose, N. (2018). *Re-Envisioning Member Checking and Communicating Results as Accountability Practice in Qualitative Research: A South African Community-Based Organization Example*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19(3), 1-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3153>

Nationaal Multimedia Onderzoek. (2023). *Oplagecijfers magazines*. In Nationaal Multimedia Onderzoek. Geraadpleegd op 26 februari 2024, van <https://nmodata.nl/printing/magazines-oplagecijfers-kerncijfers>

Nichols, J. D., Kim, I., & Nichols, G. W. (2018). *The effect of parent and community volunteerism on early literacy development*. Educational Review, 72(4), 411–426. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530638>

Oller, D. K., & Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters. Geraadpleegd op 19 mei 2024, van [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=iSVAcN5_mJ0C&oi=fnd&pg=PP9&dq=Oller,+D.,+K.,+%26+Eilers,+R.+E.+\(2002\).+Language+and+literacy+in+bilingual+children.+Clevedon:+Multilingual+Matters&ots=WxDgweVnl3&sig=EOqEc8HKwGyAMVD3tmEdhC3sERg](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=iSVAcN5_mJ0C&oi=fnd&pg=PP9&dq=Oller,+D.,+K.,+%26+Eilers,+R.+E.+(2002).+Language+and+literacy+in+bilingual+children.+Clevedon:+Multilingual+Matters&ots=WxDgweVnl3&sig=EOqEc8HKwGyAMVD3tmEdhC3sERg)

OpenEmbassy. (2024, 25 juni). *Kennis door, voor en over nieuwkomers* - Open Embassy. Open Embassy. Geraadpleegd op 3 juli 2024, van <https://www.openembassy.nl/>

Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). *The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants*. Applied Psycholinguistics, 18, 41–58. Geraadpleegd op 8 april 2024, van https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C6A5543B64BD9306A190A50DF0E3DF9B/S0142716400009863a.pdf/relation_of_input_factors_to_lexical_learning_by_bilingual_infants.pdf

Pena, Delores C. (2000). "Parent involvement: Influencing factors and implications." *The Journal of Educational Research* 94(1): 42-54. Geraadpleegd op 17 februari 2024, van

Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 1077–1104. doi:10.1080/13691830903006127. Geraadpleegd op 6 februari 2024 <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13691830903006127>

Posthumus, H., Scholtus, S., & Walhout, J. (2019a). *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs: Samenvattend rapport*. In CBS, CBS. Geraadpleegd op 13 maart 2024, van https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2019/45/de-nieuwe-onderwijsachterstandenindicator-primair-onderwijs.pdf

Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon & Schuster. Geraadpleegd op 25 januari 2024, van <http://icieworld.net/newicie/images/ijtdcpdf/IJTDC-412-December-2016-Web.pdf#page=189>

Rivera, Lorna, and Nicole Lavan. (2012). "Family Literacy Practices and Parental Involvement of Latin American Immigrant Mothers." *Journal of Latinos and Education* 11(4): 247–259. Geraadpleegd op 29 juni 2024, van https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=womst_faculty_publications

Santagati, M. (2015). Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334. doi: 10.14658/pupj-ijse-2015-3-13. Geraadpleegd op 29 juni 2024, van https://publicatt.unicatt.it/bitstream/10807/69911/2/2015_Review%20ethnic%20inequalities_IJSE.pdf

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2009). *The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency*. Applied Psycholinguistics, 31(1), 117–140. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://doi.org/10.1017/s0142716409990191>

Schultz, T. P. (1994). *Human Capital, Family Planning, and Their Effects on Population Growth*. The American Economic Review, 84(2), 255–260. Geraadpleegd op 21 mei 2024, van <http://www.jstor.org/stable/2117839>

SEO · Kansenatlas. (2024). SEO · Kansenatlas. Geraadpleegd op 14 juni 2024, van https://kansenatlas.seo.nl/bijstand_intra/26:180/alles/niet-westers/alles

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Geraadpleegd op 15 januari 2024, van <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=q7DlCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=S>

[pradley,+J.+P.+\(1980\).+Participant+observation.+New+York:+Holt,+Rinehart+and+Winston.+&ots=H0dfH1TQ-8&sig=3GDdFBK7zGicigJUrQfNMiqOt9M](#)

Sunstein, B. S., & Chiseri-Strater, E. (2011). *FieldWorking: Reading and Writing Research*. Macmillan. Geraadpleegd op 4 april 2024, van https://canvas.vu.nl/courses/76173/files/7255556?module_item_id=1220864

Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press. Geraadpleegd op 17 januari 2024, van [Swartz, D. \(1997\). Culture and Power The Sociology of Pierre Bourdieu. Chicago The University of Chicago Press. - References - Scientific Research Publishing \(scirp.org\)](#)

Timmermans, A., Kuyper, H., & Werf, G. van der (2013). *Schooladviezen en onderwijssloopbanen; Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: GION. Geraadpleegd op 27 maart 2024, van <https://research.rug.nl/files/2348582/Schooladviezenonderwijssloopbanen.pdf>

TOMaatjes - Open Embassy. (2023, 20 oktober). Open Embassy. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://www.openembassy.nl/thuisonderwijsmaatjes/>

Torgerson, C. J., Bell, K., Coleman, E., Elliott, L., Fairhurst, C., Gascoine, L., Hewitt, C. E., Torgerson, D. J., & Torgerson, C. (2018). *Tutor Trust: Affordable primary tuition*. In Education Endowment Foundation, Education Endowment Foundation. Geraadpleegd op 15 februari 2024, van <https://durham-repository.worktribe.com/preview/1605513/26952.pdf>

Tracy, A. (2017). *Perceptions of Certified Registered Nurse Anesthetists on Factors Affecting Their Transition From Student*. PubMed, 85(6), 438–444. Geraadpleegd op 14 april 2024, van <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31573503>

Tracy, S. J., & Hinrichs, M. M. (2017). *Big Tent Criteria for Qualitative Quality*. The International Encyclopedia Of Communication Research Methods, 1–10. Geraadpleegd op 8 februari 2024, van <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>

Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. John Wiley & Sons. Geraadpleegd op 23 januari 2024, van <http://edl.emi.gov.et/jspui/bitstream/123456789/337/1/Qualitative%20Research%20Methods%20%28%20PDFDrive%20%29%20%281%29.pdf>

Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. John Wiley & Sons. Geraadpleegd op 23 januari 2024, van https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjT5pyU742HAXXnlf0HHZkpCQcQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F4250035%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FTextos%2FTracy%252C%2520Qualitative%2520Research%2520Methods-%2520Collecting%2520Evidence%252C%2520Crafting%2520Analysis%252C%2520Communicating%2520Impact.pdf&usg=AOvVaw1QNj9AY8uI6EGzitzuzr5y&opi=89978449

Van Beuningen, J., Schmeets, H., Arts, K., & Te Riele, S. (2013). *Samenhang tussen etnische diversiteit en criminaliteit: de rol van sociaal kapitaal*. Geraadpleegd op 6 april 2024, van https://www.canonsociaalwerk.eu/1997_Criem/CBS%20Samenhang.pdf

Van Heek, F., e.a. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom en Zoon. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW3fK2742HAXuh_0HHZnwDM8QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.onderwijskennis.nl%2Fsites%2Fonderwijskennis%2Ffiles%2Fmedia-files%2FWat%2520zijn%2520onderwijsachterstanden%2520-%2520DEF%2520-%2520PDF.pdf&usg=AOvVaw1FD_W2VcnOl93ruy9pO4Up&opi=89978449

Van Rooijen, M., De Winter-Koçak, S., Day, M., & Jonkman, H. (2019). *VERKENNING NAAR DE TOTSTANDKOMING VAN SCHOOLADVIEZEN VOOR LEERLINGEN MET EEN MIGRATIEACHTERGROND: IS HET SCHOOLADVIES GEKLEURD?* In *Is Het Schooladvies Gekleurd?* Geraadpleegd op 28 januari 2024, van https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/418134_schooladviezen.pdf

Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). *How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 81, 69-96. doi:10.3102/0034654310388819. Geraadpleegd op 12 februari 2024, van <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654310388819>

Veerman, F., Van Der Drift, M., & Maas, I. (2017). *Cultureel startkapitaal, een blijvend voordeel?* *Mensch en Maatschappij/Mens & Maatschappij*, 92(2), 125–152. Geraadpleegd op 7 januari 2024, van <https://doi.org/10.5117/mem2017.2.veer>

Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek voor methoden en technieken* (7de editie). Boom. Geraadpleegd op 24 januari 2024, van https://www.boom.nl/hoger-onderwijs/100-10499_Wat-is-onderzoek-7e-druk

Verhoeven, N. (2022). *Houvast en flexibiliteit met thematische analyse. Repliek bespreking 'Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek'*. *KWALON*, 27(2), pp 152 – 253. DOI <https://doi.org/10.5117/KWA2022.2.013.VERH>

Villiger, C., Hauri, S., Tettenborn, A., Hartmann, E., Nöpflin, C., Hugener, I., & Niggli, A. (2019). *Effectiveness of an extracurricular program for struggling readers: A comparative study with parent tutors and volunteer tutors*. *Learning And Instruction*, 60, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004>

Vrij, A., Leal, S., Mann, S., Dalton, G., Jo, E., Shaboltas, A., Khaleeva, M., Granskaya, J., & Houston, K. (2017). *Using the model statement to elicit information and cues to deceit in interpreterbased interviews*. *Acta Psychologica*, 177, 44– 53. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.04.011>

Vrije Universiteit Amsterdam. (2023, 22 december). *Commissie Ethiek RCH - Vrije Universiteit Amsterdam*. Geraadpleegd op 17 januari 2024, van <https://vu.nl/nl/medewerker/rechtsgeleerdheid-wegwijzer/commissie-ethiek-rch>

Vrije Universiteit Amsterdam. (zonder datum). *Je scriptie uploaden - Vrije Universiteit Amsterdam*. Geraadpleegd op 17 januari 2024, van <https://vu.nl/nl/over-de-vu/diensten/universiteitsbibliotheek/meer-over/je-scriptie-uploaden>

Vrije Universiteit van Amsterdam. (zonder datum) *Methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Geraadpleegd op 10 januari 2024, van [Methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek — Vrije Universiteit Amsterdam \(vu.nl\)](#)

Zhang, I. A., Jetten, J., Hao, Z., & Cui, L. (2017). The promise of a better group future: Cognitive alternatives increase students' self-efficacy and academic performance. *British Journal of Social Psychology*, 56(4), 750-765. Geraadpleegd op 4 juli 2024, van <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/bjso.12201>

Zumbuehl, M., Dillingh, R., & Centraal Planbureau. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. Geraadpleegd op 12 februari 2024, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf>

Zwier, D., Geven, S., Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2022). *Let's Stick Together: Peer Effects in Secondary School Choice and Variations by Student Socio-economic Background*. *European Sociological Review*. Online First. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac033>

Bijlage 1. Terugkoppeling stakeholder

Op maandag 17 juni heb ik mijn onderzoek inclusief aanbevelingen op het kantoor van OpenEmbassy gepresenteerd. Bij de presentatie waren twaalf collega's aanwezig, waaronder de oprichtster Renée Frissen en projectleider van het Thuisonderwijsmaatjes-project, Max Hirschel (zie afbeelding 1 en 2). De presentatie verliep mijn inziens goed. Voorafgaand aan de presentatie had ik tegen de aanwezigen gezegd dat ik nog twee weken had om mijn thesis af te schrijven en dat alle feedback welkom was. Ik merkte dat ik het in eerste instantie spannend vond, omdat ik iets ging presenteren wat nog niet een volledig product was. Tegelijkertijd vond ik het ook prettig dat ik de feedback nog kon verwerken, waardoor mijn thesis sterker is geworden.



Afbeelding 1: Presentatie bij OpenEmbassy

Nadat de presentatie was afgelopen lieten collega's weten het onderzoek en de uitkomsten zeer interessant te vinden en door mijn presentatie geënthousiasmeerd werden. Daarnaast stelden ze ook kritische vragen over wat ik bedoelde met bepaalde uitspraken. Zo vertelde ik bijvoorbeeld dat ouders ouderbetrokkenheid toonden, alleen legde ik niet uit wat mijn definitie van ouderbetrokkenheid was. Daarbij kreeg ik ook vragen over onderadviseuring (een lager schooladvies krijgen vanwege onderprestatie), waar destijds de focus van de thesis meer op lag. Na deze vragen realiseerde ik mij dat mijn onderzoek maatschappelijk relevanter zou worden wanneer ik mij zou richten op de onderprestatie, waar ondersteuning na schooltijd meer ten goede komt. Deze aanpassing heb ik daarom vervolgens doorgevoerd.

Naast de kritische vragen deelde Max de wens om samen met mij in de zomer aan de aanbevelingen te werken en vroeg hij aan mij welke aanbeveling ik aanraad om eerst mee aan de slag te gaan. Ik dacht gelijk aan het delen van lesmateriaal (op 'Slack'). Ik heb namelijk het idee dat veel Thuisonderwijsmaatjes baat kunnen hebben bij het vinden van lesmateriaal en het opdoen van inspiratie via een platform, zodat de Thuisonderwijsmaatjes minder op internet hoeven te zoeken naar het juiste lesmateriaal. Max had al voor de presentatie laten weten bezig te zijn met het delen van lesmateriaal. Ook is Max aan het onderzoeken hoe de nieuwe Thuisdonderwijsmaatjes die net gestart zijn met begeleiden de juiste tips kunnen krijgen om

een goede start te maken. Dit sluit goed aan bij deze aanbeveling. Een eerste stap hierin zou zijn om te bepalen welke input de Thuisonderwijsmaatjes op het platform kunnen geven en welke vragen er gesteld gaan worden. Deze input biedt hopelijk *food for thought* voor vervolgonderzoeken en/of belangrijke thema's van Thuisonderwijsmaatjes die besproken kunnen worden tijdens interviews. Zo kan mogelijk de invloed van het 'schaduwonderwijs', zoals besproken in de inleiding, mogelijk van steeds hogere kwaliteit worden. Max was het hier tevens mee eens en werd enthousiast om de aanbeveling deze zomer in gang te zetten.



Afbeelding 2: Presentatie bij OpenEmbassy

Een week later, op maandag 24 juni, waren er twee nieuwe collega's voor het Thuisonderwijsmaatjes-project aanwezig. Die dag heb ik ook aan hen verteld waar mijn onderzoek over gaat en hebben wij samen met Max in kaart gebracht wie welke taken deze zomer op zich gaat nemen. Gezien sommige taken of aanbevelingen momenteel meer prioriteit hebben, zullen de aanbevelingen over de informatieavonden met ouders en het organiseren van sociale evenementen op een later moment opgepakt worden. Gelukkig liggen er ook andere ideeën die de ouderbetrokkenheidservaring van ouders met een migratieachtergrond gehoor kunnen geven, zodat de ouders wel voldoende aandacht krijgen.

Wat betreft de aanbeveling van het delen van lesmateriaal deelde Max dat het ook mogelijk kan zijn om de groepen op Facebook of middels Whatsapp-groepen voort te zetten. Ik ben benieuwd of deze platforms overzichtelijk genoeg zijn voor mijn aanbeveling, maar dat wil ik graag testen. Ook omdat de Thuisonderwijsmaatjes al van deze groepen lid zijn. Om de verschillende opties te testen zal ik Thuisonderwijsmaatjes benaderen en bevragen over welke voorkeuren en behoeften zij hebben om vervolgens een geschikt medium te kiezen.

Bijlage 2. Formulier Datamanagementplan

Dit formulier is bedoeld voor het opstellen van een datamanagementplan, op basis van de datamanagementparagraaf die u eerder bij uw aanvraag hebt ingediend. NWO verwacht dat u eventueel commentaar van referenten en/of de commissie op de datamanagementparagraaf in dit datamanagementplan verwerkt.

NWO vraagt alleen om opslag van voor hergebruik relevante data. Onder de definitie van 'data' vallen zowel verzamelde, onbewerkte alsook geanalyseerde, gegenereerde data. Hierbij zijn vele verschijningsvormen denkbaar; digitaal en niet-digitaal (zoals samples, ingevulde vragenlijsten, geluidsopnames, et cetera).

NWO hanteert voor dit datamanagementplan een format dat zoveel mogelijk aansluit op de richtlijnen voor datamanagement van Horizon 2020. Een toelichting op de vragen vindt u onderaan dit formulier. U wordt dringend geadviseerd om voor het invullen van dit plan ondersteuning te zoeken van het RDM-support office van uw instituut of universiteit.

U wordt verzocht het ingevulde formulier binnen vier maanden na toekenning van de financiering in te dienen. Het datamanagementplan wordt door NWO zo snel mogelijk beoordeeld. Indien nodig roept NWO voor beoordeling de hulp in van (data-)experts uit uw wetenschapsgebied. Zodra het datamanagementplan is goedgekeurd, kan het project van start gaan. NWO beveelt aan het datamanagementplan in de loop van het onderzoek bij te stellen als daar aanleiding toe is.

Het formulier moet worden ingediend via het online aanvraagstelsel [ISAAC](#). Een hoofdaanvrager is verplicht zijn/haar datamanagementplan via zijn/haar eigen ISAAC-account in te dienen. Datamanagementplannen die niet via ISAAC zijn ingediend, worden niet in behandeling genomen.

U kunt dit formulier ook invullen via [DMP-online](#) een web gebaseerde tool ontwikkeld door het Digital Curation Centre (DCC) die u stapsgewijs door het invulproces van dit formulier heen helpt.

1	Algemene informatie	
1.1	Naam aanvrager en projectnummer	Josja Sanderink
1.2.	Heeft u bij het opstellen van dit plan de hulp ingeroepen van de afdeling datamanagement support van uw instelling?	Nee.
2	Omschrijving dataset	
2.1	Beschrijf de data die verzameld/gegenereerd worden.	Semi-gestructureerde interviews, participerende observaties en veldnotities.
2.2	Om wat voor type en format data gaat het?	Kwalitatief onderzoek.
3	Opslag data	
	Gedurende het onderzoek	
3.1	Wat is de omvang (MB/GB/TB) van de data en waar worden de data opgeslagen?	500 MB en de data wordt opgeslagen op de 'Home-Drive' van mijn VU-account.

3.2	Is er op voldoende opslagcapaciteit tijdens het project?	Ja.
	Worden tijdens het onderzoek regelmatig back-ups van de data gemaakt? Wie is daarvoor verantwoordelijk?	Ja, ik ben daar verantwoordelijk voor.
3.3	Welke kosten denkt u te maken voor de opslag van data tijdens het onderzoek? Specificeer deze en noem een realistisch bedrag. Hoe worden deze kosten gedekt?	Geen. Wanneer ik het op de 'Home-Drive' opsla kost dit geen geld.
	Na het onderzoek	
3.4	Geef aan bij welke bestaande trusted repository de data na afloop van het onderzoek worden opgeslagen.	SURFsharekit, het scriptie-archief van de Vrije Universiteit Amsterdam.
	Wanneer de data niet in een trusted repository worden opgeslagen, geef dan aan hoe de data vindbaar, toegankelijk en herbruikbaar worden gemaakt.	Indien het niet mogelijk is, kan ik het onderzoek via Google Scholar uploaden.
3.5	Wordt er een Persistent Identifier gebruikt om de data vindbaar te maken?	Nee.
3.6	Hoe lang worden de data bewaard?	7 jaar.
3.7	Welke kosten denkt u te maken voor de opslag na het onderzoek? Specificeer deze en noem een realistisch bedrag. Hoe worden deze kosten gedekt?	0 euro.
4	Standaarden en metadata	
4.1	Hoe worden de data gedocumenteerd? Welke metadata standaard wordt gebruikt om de data voor hergebruik geschikt te maken?	Middels een codeboek, een document over; een korte beschrijving van het onderzoek en de elementen binnen de dataset, de onderzoeksperiode, medewerkers. Verder beschrijf ik richtlijnen voor hergebruik (of licenties) die beschrijven of er beperkingen of beperkingen voor hergebruik gelden, inclusief mijn contactgegevens. Zo kan de toekomstige onderzoeker mij benaderen om informatie aan te vragen.
5	Beschikbaar stellen van data	
5.1	Zijn de data na afloop van het project open beschikbaar voor hergebruik?	Ja, direct na het project.
	Zo nee, geef aan waarom de data niet geschikt zijn voor hergebruik.	

5.2	Wanneer data niet of pas op termijn beschikbaar kunnen worden gesteld, geef dan de reden hiervoor aan. Wanneer een gedeelte van de data niet (direct) beschikbaar kunnen worden gesteld, geef aan om welk deel het gaat.	- -
5.3	Worden er voorwaarden gesteld aan het hergebruik van de data? Indien van toepassing: zijn deze vastgelegd in een <i>consortium agreement</i> ?	De locatie waar de respondenten wonen en/of werken mag vanwege de privacy gevoeligheid niet benoemd worden. Nog niet, maar het is wel mondeling besproken en er zal een <i>consortium agreement</i> ondertekend worden wanneer het duidelijk is welke respondenten deelnemen.

Toelichting

• Algemene informatie

- Vul de naam van de projectleider en het door NWO toegewezen projectnummer in.
- NWO beveelt ten stelligste aan dat onderzoekers bij het opstellen van dit data management plan in een vroegtijdig stadium ondersteuning zoeken bij hun onderzoeksinstituut. Alle universiteiten en UMC's beschikken inmiddels over professionele ondersteuning voor research data management soms ondergebracht bij de universiteitsbibliotheek, soms bij de afdeling ICT. Een lijst van contactpersonen is te vinden op de website van NWO.

• Omschrijving dataset

- Beschrijf de data die tijdens het onderzoek gegenereerd zullen worden.
- Welk type en format data worden er opgeslagen? NWO verstaat onder 'data' zowel verzamelde, onbewerkte data alsook geanalyseerde, gegenereerde data. Hierbij zijn alle (combinaties van) verschijningsvormen denkbaar; digitaal en niet-digitaal (zoals bijvoorbeeld samples, ingevulde vragenlijsten, geluidsopnames etc.)

• Opslag data gedurende het onderzoek

- Maak een realistische en zo concreet mogelijke schatting van de uiteindelijke omvang van de data en geef aan waar u van plan bent de data op te slaan tijdens het onderzoek. In geval van digitale data geeft NWO de voorkeur aan opslag door het centrale opslagcentrum van uw instelling, bijvoorbeeld de ICT-afdeling en/of de universiteitsbibliotheek.
- Het is van belang dat er opslagcapaciteit is en, in het geval van digitale data, ook een back-up van uw data. Een automatisch back-up door de ICT-afdeling is veiliger dan een handmatige back-up. Het opslaan van data op laptops, harde schijven of externe media is in het algemeen riskant en zal daarom in principe door NWO niet worden goedgekeurd. Bij gebruik van externe diensten moet u zorgen dat er geen conflicten optreden met het beleid van onderzoekspartners of medefinancier(s) en met het beleid van uw afdeling of instituut, bijvoorbeeld over de beveiliging van gevoelige data.
- Maak een schatting van de kosten die gemaakt gaan worden en geef een realistische schatting. Belangrijke factoren die de kosten bepalen:

- i. het type data;
- ii. de benodigde capaciteit voor opslag en back-up;
- iii. de mate van handwerk bij het toekennen van metadata en het opstellen van overige documentatie zoals codeboeken en gebruikte queries in het statistische pakket;
- iv. de benodigde mate van beveiliging van de data;
- v. het inhuren van externe (datamanagement)expertise.

Opslag data na afloop van het project

Bij voorkeur worden de data na afloop van het project langdurig opgeslagen bij een (inter)nationale trusted repository. Wanneer dit niet mogelijk is, dienen de data te worden opgeslagen door de institutionele repository. Neem vroegtijdig contact op met het beoogde data repository of archief over de eisen die gesteld worden aan het deponeren van data.

- d. Geef aan in welke trusted repository de data worden opgeslagen. Er zijn een aantal internationale keurmerken die de mate van betrouwbaarheid van repositories vaststellen. Hiervan is het internationale Data Seal of Approval de eenvoudigste set criteria. Onder Trusted Digital Repository met keurmerk vallen repositories met een Data Seal of Approval, DIN-31644-, ISO-16363- of WDS/ICSU-certificering. Een overzicht van bestaande repositories met Data Seal of Approval kunt u vinden op deze [lijst met repositories](#).
- e. Een persistent identifier helpt om een dataset voor anderen vindbaar en citeerbaar te maken. Bij opslag in een trusted repository zal het repository doorgaans een persistent identifier aanvragen en ter beschikking stellen.
- f. De Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening (2018) bepaalt dat zowel de ruwe data als de bewerkte versies gedurende een voor de discipline en methodologie passende termijn wordt bewaard. NWO beschouwt een termijn van 10 jaar als redelijk en minimaal.

• Standaarden en metadata

Om data in de toekomst vindbaar, toegankelijk en herbruikbaar te houden moet de dataverzameling voorzien worden van beschrijvende informatie in de vorm van metadata. Zonder metadata – dus zonder een goede documentatie van de data – zijn de meeste datasets niet goed meer te interpreteren of te (her)gebruiken. Verschillende disciplines hanteren hun eigen metadata standaarden. Op die manier wordt ervoor gezorgd dat datasets binnen een discipline aan elkaar gelinkt kunnen worden of met elkaar gecombineerd kunnen worden. Een veel gebruikte standaard is het [Dublin Core Metadata Initiative DCMI](#). Het Digital Curation Centre (DCC) houdt een lijst bij van veel gebruikte metadatastandaarden voor verschillende disciplines: <http://www.dcc.ac.uk/resources/metadata-standards>.

• Beschikbaar stellen van data

NWO verwacht dat data die voortkomen uit door NWO gefinancierde projecten na afloop van het project in principe voor hergebruik beschikbaar gesteld wordt. NWO hanteert hierbij het adagium: “zo open als mogelijk, gesloten tenzij”. Als er redenen zijn om data na afloop van het project niet (of pas na een embargo-termijn) voor hergebruik beschikbaar te stellen, geef daarvoor dan een onderbouwing. Daarnaast is het aan te raden om te bepalen aan welke voorwaarden een onderzoeksgroep die toegang wil verkrijgen tot uw data, moet voldoen. Voorbeelden hiervan zijn afspraken die worden gemaakt rondom methodologie, publicaties, de termijn van toestemming, beschikbaarheid van data, de kosten (handling fee), auteursrechtelijke aspecten en dergelijke.

- a. Geef aan of er embargo's, licenties, commerciële doeleinden of andere voorwaarden zijn die gesteld worden aan het hergebruik van de data. Indien van toepassing: zijn deze vastgelegd in een *consortium agreement*?

Bijlage 3. Overzicht van respondenten

N.	Doelgroep	Gender*	Begeleidingsvorm	Afkomst	Duur interview	Contactvorm interview
1	Ouder	Vrouw		Saoedi-Arabië	0:49,22	Fysiek interview
2	Ouder	Vrouw		Syrië	1:12,43	Fysiek interview
3	Ouder	Vrouw		Syrië	0:57,42	Fysiek interview
4	Ouder	Vrouw		Syrië	1:07,51	Fysiek interview
5	Ouder	Vrouw		Syrië	1:04,34	Fysiek interview
6	Ouder	Vrouw		Syrië	0:59,11	Online (via Google Meet) interview
7	Ouder	Vrouw		Syrië	0:45,28	Online (via Google Meet) interview
8	Ouder	Vrouw		Irak	0:30,31	Online (via Google Meet) interview
9	Ouder	Man		Egypte	0:35,28	Telefonisch
10	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Individueel (fysiek)	Amerikaans	1:05,26	Fysiek interview
11	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Individueel (fysiek)	Nederlands	0:57,31	Fysiek interview
12	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Groepsverband (online)	Nederlands	0:53,43	Fysiek interview
13	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Individueel (fysiek)	Nederlands	1:55:07	Fysiek interview
14	Thuisonderwijsmaatje	Man	Groepsverband (online)	Nederlands-Surinaams	1:54,27	Online (via Google Meet) interview
15	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Individueel (fysiek)	Nederlands-Indonesisch	0:57,18	Online (via Google Meet) interview
16	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Groepsverband (online)	Nederlands	0:57,06	Online (via Google Meet) interview
17	Thuisonderwijsmaatje	Vrouw	Individueel (fysiek)	Nederlands	1:05,02	Online (via Google Meet) interview
18	Thuisonderwijsmaatje	Man	Individueel (fysiek)	Nederlands	0:58,14	Online (via Google Meet) interview
19	Thuisonderwijsmaatje	Man	Groepsverband (fysiek)	Nederlands	1:03,29	Online (via Google Meet) interview
20	Thuisonderwijsmaatje	Man	Individueel (fysiek)	Nederlands	0:37,49	Online (via Google Meet) interview

Bijlage 4. Overzicht van de kinderen die zich hebben aangemeld voor het ThuisOnderwijsMaatjes-project.

<i>Aantal kinderen</i>	<i>Man</i>	<i>Vrouw</i>	<i>Anders/ onbekend</i>	<i>Individuele begeleiding</i>	<i>Begeleiding in groepsverband</i>	<i>Bovenbouw basisschool</i>
320	195	124	1	118	202	42

Noot. Deze gegevens zijn afgeleid van een databestand van OpenEmbassy. Niet alle gegevens over het aantal kinderen die in 'Bovenbouw basisschool' zitten zijn compleet. Er zijn mogelijk nog meer kinderen die tot deze categorie behoren. Tevens blijft het aantal wekelijks veranderen. Zo bestaat er een kans dat de aantallen niet exact kloppen.

Bijlage 5. Itemlijst

Welkom, allereerst bedankt dat je mee wilt werken aan dit onderzoek. Mijn naam is Josja en ik doe namens OpenEmbassy en de Vrije Universiteit Amsterdam onderzoek naar de begeleidende rol van de TOMaatjes voor de kinderen. Vandaar dat ik heel blij ben dat ik jou mag interviewen! Dit interview duurt ongeveer een uur en je naam blijft anoniem. Ik zal je zelfs een ‘nepnaam’ geven, dus mocht je een voorkeur hebben voor een naam, dan hoor ik het graag! Verder maak ik af en toe aantekeningen, dus weet dat dat geen desinteresse is. Heb je verder nog vragen over het onderzoek? De resultaten zullen worden verwerkt in ons onderzoek. Om dit interview goed uit te kunnen werken wil ik het graag opnemen, ga je daar mee akkoord?		
Topiclijst		
<i>Algemene vraag</i>	Algemene vragen	Zou je jezelf kunnen introduceren? Hoe oud ben je? Waar woon je?
	Opleiding/ werk	Ben je momenteel werkzaam of studeer je? Wat is je (verdere) studie achtergrond?
<i>Openings vragen</i>	<i>Cluster</i>	<i>Inhoudelijke vragen</i>
	Reden van vrijwilligen	Wanneer ben je als TOMaatje begonnen? Wat heeft je gestimuleerd om TOMaatje te worden? En wie is/wie zijn je maatje(s)? Zou je mij daar meer over kunnen vertellen?
	Ervaring van het kind (begeleiding)	Hoe is de relatie tussen jou en X/de kinderen? Wat is jouw ervaring over de begeleiding die jij geeft aan X/de kinderen? • Positief: Wat gaat er goed tijdens de begeleiding? • Negatief: Wat gaat er minder goed? ○ Waarin merk je specifiek dat X hierin minder goed is? ○ Wordt X daarin begeleid? • Zo ja, op wat voor een manier? • Door wie?
	Visie van vrijwilliger op het niveau van het kind	Hoe doet X het op school? Positief: Wat gaat er al heel goed op school? Negatief: Wat zijn X zijn/haar/hen focuspunten? Welk niveau denk je dat bij X past? Wat zeggen de adviezen van de leerkrachten? En toetsen? Heb je het met X over de volgende stap naar de middelbare school? Wat bespreken jullie wanneer jullie het daarover hebben?

	Ervaring met ouders	Dank je wel. Ik heb ook een aantal vragen over de ouders. Hoe is de relatie tussen jou en de ouders van X? Hoe zou je de betrokkenheid van de ouders omschrijven? Waar in tonen zij (nog meer) betrokkenheid omtrent de schoolontwikkeling van het kind? Ben jij aanwezig bij de ouder avonden? • Zo ja, zou je mij kunnen vertellen hoe zo'n ouderavond verloopt? • Wat is jouw <i>input</i> tijdens de ouderavonden? • Hoe zou je jouw bijdrage tijdens de ouderavonden omschrijven? • Wat is de <i>input</i> van de ouders tijdens de ouderavonden?
	Ervaring met leerkrachten	Ik heb een paar vragen over de leerkracht Heb je wel eens contact gehad met de leerkracht? Wat is jouw ervaring met de leerkracht? Indien aanwezig op ouderavonden: Heeft de leerkracht het tijdens de ouderavonden over de middelbare school? • Zo ja, wat zegt de leerkracht erover? • Zo nee, kijkt de leerkracht vooruit omtrent de ontwikkelingen van het kind?
Onderzoeksvraag	Cultureel kapitaal (Bourdieu, 1986)	Dank je wel. <tijd check> Waar ik verder nog benieuwd naar ben is hoe jij vroeger je huiswerk hebt gemaakt. Kreeg je daar hulp bij? Wie bood jou hulp? Je vertelde de aanpak van jouw huiswerkbegeleiding. Wijk je daar ook wel eens vanaf? Heb je wel eens culturele activiteiten met je maatje ondernomen?
	Sociaal kapitaal (Bourdieu, 1986)	Verder ben ik nog benieuwd of je naast jouw contact met je maatje ook andere bekenden van jou hebt voorgesteld aan je maatje Zo ja, wie? Hoe vaak hebben ze elkaar gezien? Zo nee, denk je dat je iemand uit jouw omgeving aan je maatje gaat voorstellen? Zo ja, wie? Waarom?
	Afsluitende vraag	We ronden het interview bijna af, maar ik ben nog wel benieuwd naar wat je aan X zou willen wensen in zijn toekomstige schoolloopbaan carrière?
Afsluiting: Goed, de tijd is alweer bijna om. We hebben het gehad over <samenvatting>. Wil je verder nog iets kwijt over wat we hebben besproken? Heb je nog vragen aan mij? Dan wil ik je hartelijk bedanken voor je tijd en inbreng.		

Bijlage 6. Informed consent formulieren

Beste participant,

Mijn naam is Josja, ik ben een masterstudente Sociologie aan de Vrije Universiteit en doe namens OpenEmbassy onderzoek over kansenongelijkheid bij basisschoolkinderen met een migratieachtergrond. Om dit te kunnen onderzoeken wil ik graag u vragen voor een anonieme deelname.

Om deel te nemen aan het onderzoek is het belangrijk om te weten wat er onderzocht wordt, wat de voorwaarden zijn en hoe de data wordt opgeslagen. Onderstaande informatie geeft een beschrijving over mijn onderzoek. Na het lezen van de informatie volgt een 'Geïnformeerd toestemmingsformulier'. Indien u geen vragen meer heeft en wilt deelnemen aan het onderzoek, kunt u dit formulier ondertekenen.

Informatie over het onderzoek

Dit onderzoek verdiept zich in de kansenongelijkheid van leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond. Leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond kunnen bijvoorbeeld vanwege een taalachterstand last hebben van onderwijsachterstanden en dit is waar ouders en vrijwilligers een bijdrage aan kunnen leveren (Ghaeminia et al., 2017). De focus van TOMaatjes ligt dan ook onder andere op het reduceren van deze onderwijsachterstanden. Er is al veel onderzoek gedaan naar kansenongelijkheid met bijbehorende aanbevelingen om dit tegen te gaan. In mijn onderzoek wil ik analyseren of de leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond middels de aanbevelingen die zijn gegeven voldoende worden geholpen om de kansenongelijkheid daadwerkelijk te voorkomen. Dit doe ik middels het interviewen van leerkrachten, ouders en TOMaatjes. Wanneer ik alle data heb verzameld, zal ik een aanbeveling schrijven waarin staat hoe de TOMaatjes - binnen de mogelijkheden van de begeleiding - nog meer bij kunnen dragen om kansenongelijkheid te voorkomen.

Na afronding van het onderzoek zal ik mijn onderzoek delen met alle deelnemers. Indien u momenteel nog vragen heeft over het onderzoek kunt u mailen naar: j.m.sanderink@student.vu.nl. Indien u geen vragen meer heeft wil ik u vragen het 'Geïnformeerde toestemmingsformulier' te lezen en het formulier te ondertekenen.

Alvast hartelijk dank voor uw bijdrage aan het onderzoek.

Met vriendelijke groet,
Josja Sanderink

Formulier voor geïnformeerde toestemming

Titel project

Kansen zijn er om te krijgen. Mensen zijn er om ze te geven.

Een onderzoek naar kansenongelijkheid bij leerlingen met een migratieachtergrond.

Voorwaarden

- Ik heb de informatie over het project, zoals verstrekt in bovenstaande informatie gelezen en begrepen.
- Ik heb de gelegenheid gekregen om vragen te stellen over het project en mijn deelname.
- Ik begrijp dat ik mijn deelname op elk moment zonder opgaaf van redenen kan beëindigen.
- Ik begrijp dat de onderzoeker een audio opname van mij zal hebben. Ik begrijp dat de gegevens worden opgeslagen op een beveiligde schijf en niet worden gedeeld met OpenEmbassy.
- Ik begrijp dat de analyses en eindresultaten zoals beschreven in bovenstaande informatie over deelname anoniem zullen worden geformatteerd. De onderzoeker kan sommige bevindingen publiekelijk presenteren op conferenties of in publicaties, maar mijn identiteit zal niet worden onthuld in gepubliceerde rapporten.
- Ik begrijp dat de gegevens zullen worden gearchiveerd in een archief, genaamd: 'SURFsharekit' gedurende tien jaar voor wetenschappelijke integriteit. Ik begrijp dat andere onderzoekers alleen toegang hebben tot deze gegevens als ze ermee instemmen de vertrouwelijkheid van de gegevens te bewaren.
- Ik begrijp dat de gegevens 10 jaar na de voltooiing van het project door de onderzoeker worden vernietigd.
- Ik begrijp dat de onderzoeker van dit project ermee instemt dat het onderzoek voldoet aan de ethische richtlijnen van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit (VU). Ik begrijp dat ik bij klachten contact moet opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de VU (gegevens hieronder) en/of het College Bescherming Persoonsgegevens (CBP) (gegevens hieronder).
- Ik ga vrijwillig akkoord met deelname aan het project.

Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek: **ja** **nee**

Deelnemer

Naam

Handtekening

Datum

Onderzoeker

Naam	Handtekening	Datum
------	--------------	-------

Contactgegevens onderzoeker

Naam: Josja Sanderink

E-mailadres: j.m.sanderink@student.vu.nl

Telefoonnummer: 06 81 31 4662

Contactgegevens Functionaris Gegevensbescherming (VU)

Vrije Universiteit Amsterdam

Functionaris Gegevensbescherming

De Boelelaan 1105

1081 HV AMSTERDAM

functionarisgegevensbescherming@vu.nl

Contactgegevens Autoriteit Persoonsgegevens

Autoriteit Persoonsgegevens

Postbus 93374

2509 AJ DEN HAAG

(+31)-(0)70-8888500

Bijlage 6b. Informed Consent Form (Arabisch)

نموذج الموافقة المستنيرة (Arabic)

عنوان المشروع

الشروط

لقد قرأت وفهمت المعلومات المتعلقة بالمشروع، على النحو الوارد في وثيقة معلومات المشاركة المؤرخة في

لقد أتيت لي الفرصة لطرح أسئلة حول المشروع ومشاركتي.
أوافق طواعية على المشاركة في المشروع.
أفهم أنه يمكنني إنهاء مشاركتي في أي وقت دون إبداء الأسباب.
أفهم أن الباحث سوف

حدد جمع البيانات وأنواع البيانات، على سبيل المثال إجراء تسجيلات صوتية]. أفهم أن البيانات سيتم تخزينها على محرك أقراص [آمن ولن تتم مشاركتها مع

[حدد].

أفهم أن التحليلات والنتائج النهائية على النحو المبين في وثيقة معلومات المشاركة سيتم تنسيقها بشكل مجهول. قد يعرض الباحث بعض النتائج علناً في المؤتمرات أو في المنشورات، ولكن لن يتم الكشف عن هويتي في التقارير المنشورة. أفهم أنه سيتم أرشفة البيانات في مستودع [حدد أي مستودع] لمدة عشر سنوات من أجل النزاهة العلمية. أفهم أن الباحثين الآخرين لن يتمكنوا من الوصول إلى هذه البيانات إلا إذا وافقوا على الحفاظ على سرية البيانات. أفهم أنه سيتم إتلاف البيانات بعد 10 سنوات من انتهاء المشروع من قبل الباحث. أنا أفهم أن الباحث في هذا المشروع يوافق على أن الدراسة تتوافق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية لكلية العلوم الإنسانية في جامعة Vrije Universiteit (VU) (أفهم أنه إذا كان لدي شكوى يجب أن أتصل بمسؤول حماية البيانات في جامعة Vrije Universiteit (VU) (التفاصيل أدناه) (DPA) و/أو هيئة حماية البيانات الهولندية).

أوافق على المشاركة في البحث: نعم لا

مشارك

الاسم التوقيع التاريخ

الباحث

الاسم التوقيع التاريخ

معلومات الاتصال بالباحث

الاسم	
البريد الإلكتروني	
رقم الهاتف	

(VU) معلومات الاتصال بمسؤول حماية البيانات

جامعة فريجي أمستردام

مسؤول حماية البيانات

دي بويلان 1105

أمستردام hv 1081

functionarisgegevensbescherming@vu.nl

(DPA) معلومات الاتصال بالهيئة الهولندية لحماية البيانات

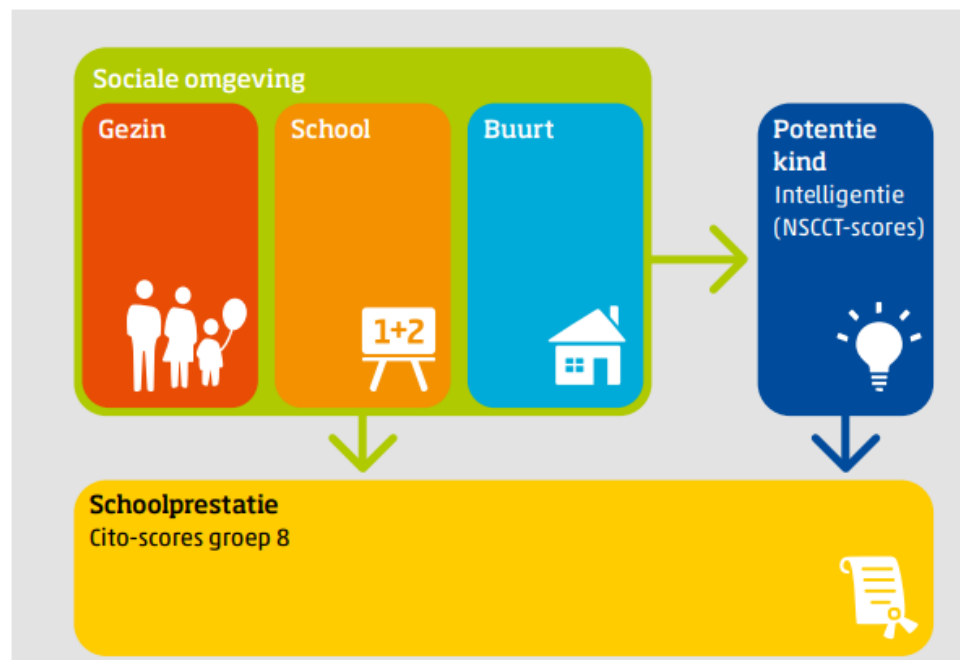
Autoriteit Persoonsgegevens

صندوق بريد 93374

دن هاج 2509

(+31)-(0)70-8888500

Bijlage 7. Schematische weergave invloeden schoolprestaties en berekening van onderwijsscore



Opleidingsniveau vader		Opleidingsniveau moeder	
- 0,22	Basisonderwijs	- 0,33	Basisonderwijs
- 0,15	Vmbo-b/k, mbo1	- 0,30	Vmbo-b/k, mbo1
+ 0,21	Vmbo-g/t, avo onderbouw	+ 0,14	Vmbo-g/t, avo onderbouw
+ 0	Mbo2 en mbo3	+ 0	Mbo2 en mbo3
+ 0,40	Mbo4	+ 0,33	Mbo4
+ 0,64	Havo, vwo	+ 0,63	Havo, vwo
+ 0,83	Hbo-, wo-bachelor	+ 1,02	Hbo-, wo-bachelor
+ 1,23	Hbo-, wo-master, doctor	+ 1,28	Hbo-, wo-master, doctor
Herkomstgroepering		Verblijfsduur moeder	
+ 0	Nederland	- 0,06	Nul tot vijf jaar
- 0,12	EU-15, westerse landen	+ 0,29	Langer dan vijf, hooguit tien jaar
- 0,02	Niet elders genoemd	+ 0	Langer dan tien jaar
- 0,13	Nieuwe EU-landen		
- 0,16	Noord-Afrika		
+ 0,48	Oost-Azië		
- 0,49	Suriname, Antillen		
- 0,49	Turkije		
		Schuldsanering ouders	
		+ 0	Nee
		- 0,84	Ja
Onderwijsscore			

Noot. Overgenomen uit *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs: Samenvattend rapport*, door Posthumus, H., Scholtus, S., & Walhout, J., 2019, pp. 8-13. In CBS.