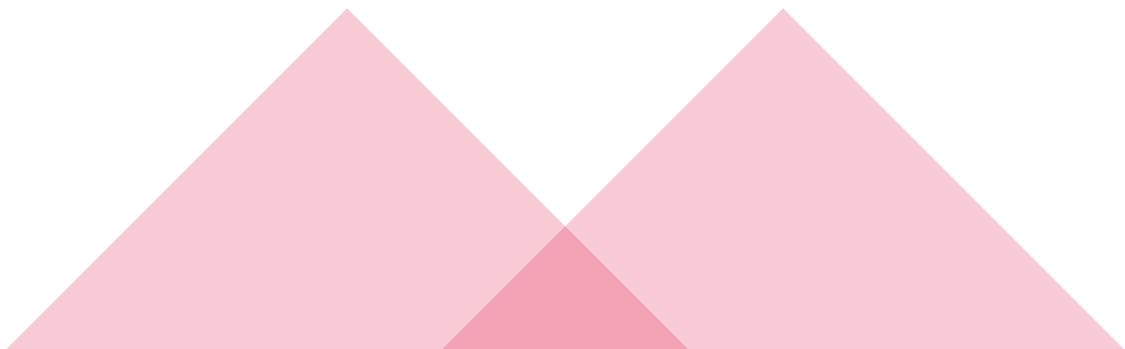
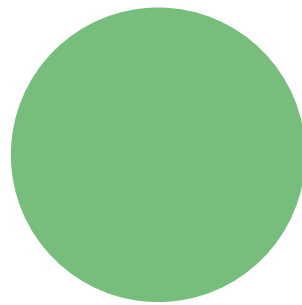
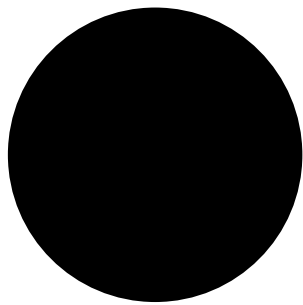




Betrekken van Ouders

*Kansrijke aanpakken
voor het vergroten van
ouderbetrokkenheid*



Inhoud

Hoe betrek je ouders bij het onderwijs?	3
<i>Basingrediënten om ouders effectief te betrekken</i>	3
1. Opbouwen van een duurzame en gelijkwaardige relatie met ouders	4
1.1 <i>Leg contact</i>	4
1.2 <i>Zorg dat beide partijen hun eigen rol vervullen</i>	4
1.3 <i>Bouw de relatie langzaam op en houd er rekening mee dat het tijd kost</i>	5
1.4 <i>Waarom voldoet optimaal functionerend educatief partnerschap?</i>	5
2. Communiceren met ouders over hoe ze hun kinderen kunnen ondersteunen	7
2.1 <i>Welke informatie hebben ouders nodig?</i>	7
2.2 <i>Ouder-schoolbijeenkomsten leiden tot hogere ouderbetrokkenheid</i>	10
2.3 <i>Communiceer met ouders op individueel niveau over hun kind</i>	11
2.4 <i>Geef duidelijke instructies mee naar huis bij het meegeven van huiswerk</i>	11
2.5 <i>Wanneer is huiswerk effectief?</i>	12
2.6 <i>Veelbelovende aanpakken met online berichten en SMS</i>	13
2.7 <i>Lezen in de vakanties: het meegeven van boeken en sturen van berichtjes</i>	14
3. Intensieve aanpak: huisbezoeken en trainingsprogramma's voor ouders	16
3.1 <i>Ouders die minder betrokken zijn, zijn moeilijker te bereiken</i>	16
3.2 <i>Intensieve, maar effectieve ondersteuning</i>	17
3.3 <i>Oudertraining om gedrag en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen te verbeteren</i>	17
3.4 <i>Voorwaarden voor succesvolle gedragstraining</i>	18
3.5 <i>Huisbezoeken als instrument om ouders te ondersteunen</i>	18
Literatuur	21
HOE BETREK JE OUDERS BIJ HET ONDERWIJS?	26

Kijk voor meer informatie op onze website:

www.education-lab.nl

Hoe betrek je ouders bij het onderwijs?

Het vergroten van ouderbetrokkenheid – activiteiten van ouders thuis en op school ter ondersteuning van het leren van hun kind – kan gemiddeld een leerwinst van twee tot drie maanden opleveren.¹ Dat maakt ouderbetrokkenheid een krachtig instrument om leerachterstanden terug te dringen. Dit geldt zowel voor de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden bij jonge kinderen, als voor het aanleren van non-cognitieve (sociale) vaardigheden bij oudere kinderen. Door ouders meer te betrekken bij het onderwijs van hun kinderen kunnen scholen hun invloed substantieel verbreden.

De vraag hoe scholen ouderbetrokkenheid kunnen vergroten, wordt in verschillende wetenschappelijke literatuur beantwoord.^{2,3,4} Deze toolkit beschrijft de belangrijkste conclusies uit die literatuur. Hierbij beperken we ons tot:

- Aspecten van ouderbetrokkenheid waarvoor overtuigend bewijs bestaat dat ze de leerprestaties, motivatie en het welzijn van leerlingen positief beïnvloeden;
- Aanpakken die bewezen effectief zijn.

Samen vormen ze de integrale aanpak om samen met ouders cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen te bevorderen. Naast het uitleggen van de fundamenteën, geeft deze toolkit ook praktische tips voor scholen en ouders om zaken in de praktijk toe te passen.

Basingrediënten om ouders effectief te betrekken

De basisingrediënten van de integrale aanpak om ouderbetrokkenheid te verhogen bestaan uit drie fundamenteën:

1. Opbouwen van een duurzame en gelijkwaardige relatie met ouders
2. Communiceren met ouders over hoe ze hun kinderen kunnen ondersteunen
3. Intensieve aanpak: huisbezoeken en trainingsprogramma's voor ouders

1. Opbouwen van een duurzame en gelijkwaardige relatie met ouders

Een stabiele relatie tussen school en ouder(s) is cruciaal om ouderbetrokkenheid te vergroten. Van de drie fundamenteën van de integrale aanpak geldt het opbouwen van deze relatie – die wordt aangeduid als ‘educatief partnerschap’⁶⁸ – als de ‘gemakkelijkste’. Ouders en school die goede educatieve partners zijn, communiceren onderling veel beter en effectiever. Daardoor kunnen ze elkaar beter helpen in de pedagogische en onderwijskundige ondersteuning van kinderen. Het vergt de nodige tijd, aandacht en volharding voordat de relatie zich vertaalt in ouderbetrokkenheid.⁶⁹

1.1 Leg contact

Om een relatie met ouders op te kunnen bouwen, moet de school eerst contact met ouders leggen ([zie praktijkkaart Contact met ouders](#)). Zonder contact is een relatie (verder) ontwikkelen erg lastig. Die relatie moet naast stabiel, ook vertrouwelijk en gelijkwaardig zijn. Vooral de gelijkwaardigheid is belangrijk: scholen moeten ouders als gelijkwaardige partners zien, in plaats van als consumenten of cliënten. Het partnerschap wordt zorgvuldig opgebouwd, en met minstens zoveel zorg onderhouden.

1.2 Zorg dat beide partijen hun eigen rol vervullen

Voor een succesvol educatief partnerschap is het belangrijk dat de school en de ouders in de relatie een duidelijke, eigen rol hebben. Ouders zijn op het gebied van hun kind de ervaringsdeskundigen; leerkrachten zijn de onderwijsprofessionals die het kind vooral als leerling kennen. Het is essentieel dat beide partijen elkaars rol en

deskundigheid volledig accepteren. Wanneer dat het geval is, leren ze verreweg het meest van én met elkaar.

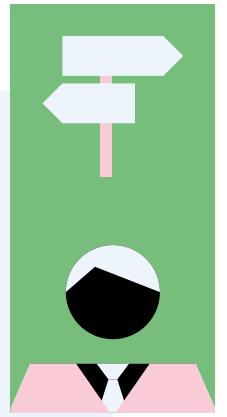
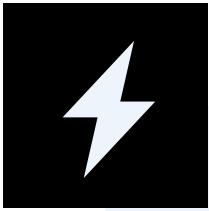
1.3 Bouw de relatie langzaam op en houd er rekening mee dat het tijd kost

Een relatie opbouwen en onderhouden kost tijd. Het begint in de onderbouw bij het brengen en ophalen van kinderen. Voor leerkrachten is dit een goede gelegenheid om via informele gesprekken in contact te komen met ouders en de eerste stappen naar een duurzame, gelijkwaardige relatie te zetten.



1.4 Waaraan voldoet optimaal functionerend educatief partnerschap?

- Zowel school als ouders zijn eensgezind over doelen die ze samen willen bereiken, gemeenschappelijke verwachtingen, en over regels en richtlijnen om dat te realiseren.
- De gestelde doelen zijn gebaseerd op hoge verwachtingen.
- Ouders worden voldoende in staat gesteld om in samenwerking met de school deze doelen te bereiken. Met andere woorden: ouders begrijpen goed hoe ze de doelen kunnen realiseren en welke rol ze daar zelf in spelen.



De self-fulfilling prophecy van verwachtingen

Om het beste uit een kind te halen zijn hoge, maar realistische verwachtingen belangrijk. De verwachtingen van ouders en leerkrachten hebben namelijk invloed op de resultaten van leerlingen.^{5,6,8,12} Dit gegeven noemt men het *Pygmalion effect*.

Onderzoek laat zien dat verwachtingen zichzelf kunnen waarmaken. De bekende *self-fulfilling prophecy*: als ouders en leerkrachten hoge verwachtingen van een kind hebben, presteert dat kind ook beter. Dit geldt andersom ook: een kind waarvan ouders en leerkrachten lagere verwachtingen hebben, presteert in de praktijk ook minder goed.^{7,8} 'Onderzoek laat zien dat de effecten van lage leerkrachtverwachtingen doorgaans gemiddeld klein zijn. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat vooral leerlingen uit gestigmatiseerde groepen en minder presterende kinderen uit een lagere sociaal-economische klasse de grootste negatieve effecten kunnen ondervinden.⁶

De relatie tussen verwachtingen en de prestatie valt gedeeltelijk te verklaren doordat de verwachtingen de interactie tussen leerkrachten, ouders en het kind kunnen beïnvloeden.^{5,8,9,10} Dat geldt niet alleen voor de interactie, de verwachtingen hebben ook impact op de houding van ouders en leerkrachten ten opzichte van het kind. Zo spelen de verwachtingen van de leerkracht een rol in de keuze voor leermogelijkheden die de leerkracht aan het kind aanbiedt, en in hoeveel tijd de leerkracht besteedt aan het geven van feedback en het beantwoorden van vragen van het kind.

Lage verwachtingen, minder kansen

Lage verwachtingen kunnen leiden tot minder kansen. Onderzoek wijst uit dat verwachtingen niet alleen afhankelijk zijn van prestaties van leerlingen, maar ook van hun achtergrond. Leerkrachten hebben over het algemeen lagere verwachtingen van kinderen van ouders met een laag inkomen of lage opleiding (lage sociaal-economische status).^{8,11,12,13,14} Tegelijkertijd lopen juist deze kinderen het meeste risico op een leerachterstand. Dit werkt door in het geschatte niveau van een kind en kan op den duur leiden tot lagere schooladviezen.^{10,15,16,17,18,19,20}

2. Communiceren met ouders over hoe ze hun kinderen kunnen ondersteunen

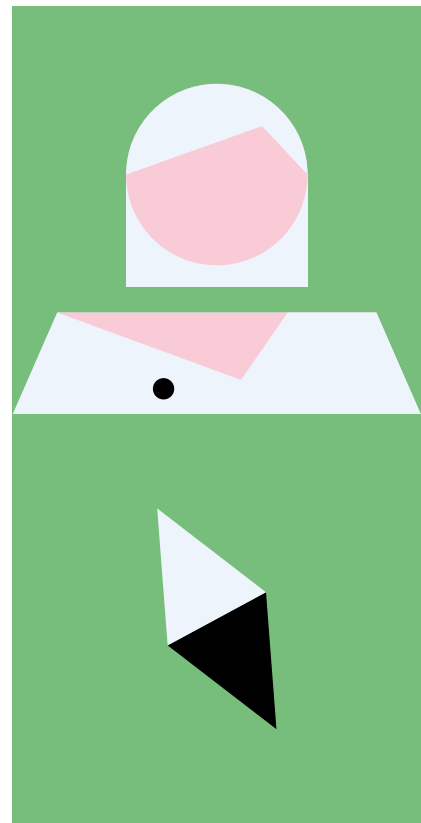
Ouders die een goed beeld hebben van hoe hun kind op school presteert en hoe het zich gedraagt, zijn meer betrokken dan ouders die dat niet weten. Daar is een belangrijke rol voor scholen weggelegd. Door ouders goed te informeren over hoe zij hun kinderen kunnen helpen en begeleiden, dragen scholen bij aan een hogere ouderbetrokkenheid.

Scholen kunnen ouders helpen hun kinderen te ondersteunen in het leerproces. Daarvoor zijn twee zaken essentieel:

- Een gelijkwaardige relatie tussen ouder(s) en school als educatieve partners
- Heldere communicatie en informatievoorziening vanuit de school

2.1 Welke informatie hebben ouders nodig?

Allereerst is het belangrijk dat ouders op de hoogte zijn van het reilen en zeilen van de school. Maar om gemeenschappelijke doelen en (hoge) verwachtingen te realiseren, is het minstens zo belangrijk dat ouders de onderwijskundige doelen en aanpakken van een school kennen, en goed begrijpen welke rol zij daar zelf in spelen. Deze informatie biedt ouders niet alleen concrete handvatten bij het ondersteunen van hun kinderen, maar vergroot ook het bewustzijn van hun eigen rol in het onderwijsleerproces.



Ook is het belangrijk dat alle ouders snappen hoe het Nederlandse onderwijssysteem in elkaar zit en hoe de selectie op 12-jarige leeftijd de verdere schoolloopbaan van hun kinderen beïnvloedt. Voor sommige ouders – waaronder ouders met een migratieachtergrond en ouders zonder startkwalificatie – is deze kennis niet vanzelfsprekend. Ouders die snappen welke (keuze)momenten in het onderwijs bepalend zijn, kunnen hun kinderen in de aanloop naar en tijdens deze cruciale momenten goed ondersteunen. Goed geïnformeerde ouders zijn beter in staat hun kinderen bij te staan op weg naar de schoolkeuze die ze aan het einde van de basisschool maken.

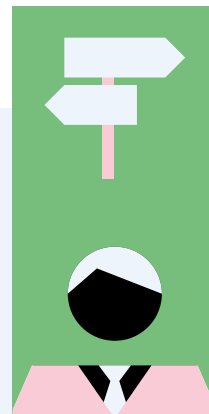
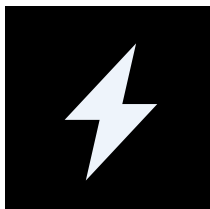
2.2 Ouder-schoolbijeenkomsten leiden tot hogere ouderbetrokkenheid

Ouder-schoolbijeenkomsten ([zie praktijkkaart Informatiebijeenkomsten voor ouders](#)) kunnen een waardevol instrument zijn om informatie te verstrekken en met ouders te communiceren. Een studie uit Parijs laat zien hoe enkele eenvoudige, goedkope ouder-schoolbijeenkomsten ervoor zorgden dat ouders thuis een actievere rol gingen spelen in schoolgerelateerde activiteiten.³⁰ Het programma bestond uit drie bijeenkomsten die elke twee tot drie weken plaatsvonden. Tijdens deze bijeenkomsten kregen ouders informatie over de ‘hoofdrolspelers’ uit het middelbaar onderwijs (waar Franse leerlingen op 11-jarige leeftijd mee beginnen) en over andere zaken die in deze cruciale fase voor hun kinderen van belang zijn.

De eerste twee sessies hadden als doel om ouders te laten zien hoe zij hun kinderen kunnen helpen door zowel op school als thuis aan onderwijs deel te nemen. Door interesse te tonen, achter de regels en richtlijnen van school te staan en huiswerk te controleren kunnen zij, ongeacht hun eigen opleidingsniveau, hun kinderen stimuleren en steunen.

De derde en laatste sessie vond plaats nadat de kinderen het eerste rapport ontvangen hadden. In deze sessie kregen ouders advies over hoe ze de resultaten moesten interpreteren en hoe ze kinderen kunnen helpen hun gedrag en resultaten te verbeteren.

De ouder-schoolbijeenkomsten leidden tot meer betrokkenheid bij ouders. Deze hogere ouderbetrokkenheid vertaalde zich bij leerlingen in een significante vermindering van slecht gedrag en een verbeterde motivatie voor schoolwerk.



Hoe goed geïnformeerde ouders een cruciale rol kunnen spelen in het vroege selectieproces

In Nederland worden leerlingen relatief vroeg ingedeeld in niveaugroepen. Op 11- of 12-jarige leeftijd krijgen kinderen het schooladvies dat bepaalt naar welk niveau zij op de middelbare school gaan. Zo wordt tussen leerlingen al vroeg een onderscheid gemaakt, dat consequenties draagt voor hun verdere schoolcarrière.^{21,22,23,24,25}

Door deze vroege selectie heeft een leerling minder tijd om het niveau te halen dat het beste bij haar of hem past. Dit is vooral problematisch voor kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status. In de praktijk hebben zij meer tijd nodig om op niveau te komen, onder meer doordat zij in groep 1 starten met een geringe woordenschat.⁵⁸ Deze leerlingen krijgen vaak een lager advies en eindigen vaker op een lager onderwijsniveau dan andere leerlingen met dezelfde eindtoetscore.^{25,26,27}

Juist daarom is het extra belangrijk om ouders met een lagere sociaal-economische status goed te informeren over het schoolsysteem, belangrijke beslismomenten en de consequenties daarvan voor de verdere onderwijsloopbaan van hun kind. Dit lijkt misschien evident, maar onderzoek wijst uit dat deze informatie bij ouders en leerlingen uit een achterstandssituatie lang niet altijd bekend is.^{28,29} Ouderbetrokkenheid van deze groep ouders lijkt laag te zijn. Reden daarvoor kan zijn dat deze ouders minder goed weten hoe en wanneer ze hun kind kunnen ondersteunen. De juiste informatie kan hen helpen hun kinderen beter te ondersteunen in hun schoolcarrière.^{28,30}

De Franse studie geeft ook aan hoe belangrijk het is wanneer ouders de informatie ontvangen.³⁰ Communicatie met ouders moet nooit louter als doel hebben om ouders te informeren, maar het moet ouders ook in staat stellen invloed uit te oefenen op de leeruitkomsten van hun kinderen. Daarom is de juiste timing cruciaal.

2.3 Communiceer met ouders op individueel niveau over hun kind

Naast algemene informatie die scholen aan ouders verstrekken, is het belangrijk dat ouders weten hoe het met hun kind op school gaat, wat haar of zijn ontwikkelingsperspectief is en wat ouders kunnen doen om een bepaalde ontwikkeling te stimuleren⁶⁷. Leerkrachten voeren vaak (korte) gesprekken ([zie praktijkkaart Bijeenkomsten ontwikkeling kind](#)) met ouders waarin ze de resultaten en het ontwikkelingsperspectief van een kind bespreken. Vooral in de bovenbouw (groep 5 t/m 8) komt ook het uitstroomperspectief aan bod.

Bij deze gesprekken zijn drie zaken belangrijk:

- Gesprekken moeten gericht zijn op de verdere ontwikkeling van het kind en hoe educatief partnerschap hiervoor het best ingezet kan worden.
- Verwachtingen moeten zo hoog mogelijk gehouden worden.
- Informatie moet worden gekoppeld aan specifieke acties die ouders kunnen nemen om het leerproces van hun kinderen te ondersteunen.

2.4 Geef duidelijke instructies mee naar huis bij het meegeven van huiswerk

Ouders kunnen thuis een belangrijke rol spelen door hun kinderen te ondersteunen in het maken van huiswerk ([zie praktijkkaart Ouders betrekken bij oefenen](#)) en het (extra) oefenen van vaardigheden. Uit onderzoek blijkt dat wanneer leerlingen extra tijd krijgen om taal en rekenen te oefenen, hun vaardigheden verbeteren. Dit kan op verschillende manieren gerealiseerd worden ([zie toolkit voor extra lessen](#)). Een van de manieren is om leerlingen de mogelijkheid te bieden thuis extra te werken aan hun schooltaken. Hiervoor kunnen materialen meegegeven worden waar de leerling thuis mee kan oefenen

Belangrijk is dat ouders duidelijke instructie meekrijgen over het huiswerk, zodat zij hun kind bij vragen eventueel verder kunnen helpen en er geen verschil ontstaat tussen de uitleg van de leerkracht en de uitleg van de ouder. Verder kunnen ouders van jonge kinderen hun kind het beste actief helpen door samen te lezen en te rekenen.

Bij oudere basisschoolkinderen kunnen ouders helpen door kinderen te helpen bij het ontwikkelen van leergewoonten. Ouders kunnen hierbij ondersteunend zijn door:⁴⁹

- Een dagelijkse routine te creëren waarin huiswerk en schoolactiviteiten vaste onderdelen zijn
- Een plek in te richten waar het kind prettig kan werken
- Duidelijke regels te maken over (het maken van) huiswerk – met name over het waar en wanneer. Zo wordt huiswerk vaker en beter (af)gemaakt. Voor kinderen tussen groep 4 en 7 leidt het vaak tot betere schoolprestaties
- Hulp te bieden bij het plannen van huiswerk. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden. Deze vaardigheden komen heel goed van pas om academische doelen te behalen
- Zich niet actief te bemoeien met het maken van de taken, maar wel beschikbaar te zijn voor eventuele vragen van hun kind.

2.5 Wanneer is huiswerk effectief?

Kinderen die regelmatig huiswerk maken behalen betere resultaten dan kinderen die dat niet doen.³⁸ Dit geldt vooral voor kinderen in groep 7 en 8. Voor jongere groepen is er geen sterk bewijs dat het geven van huiswerk leerprestaties verbetert. Door huiswerk te maken herhalen leerlingen wat er in de les behandeld is, krijgen ze extra oefening, worden ze voorbereid op de volgende les en worden vaardigheden om zelfstandig te kunnen leren ontwikkeld. Echter, huiswerk is niet altijd effectief. Daarvoor moet het aan de volgende criteria voldoen.^{49,60}

- Huiswerk is gericht op herhaling en bevat dus geen nieuwe stof
- Huiswerk sluit aan op de klassikale stof en -methode
- Huiswerk wordt met heldere regelmaat gegeven (in plaats van incidenteel).
- Huiswerk is duidelijk gekoppeld aan het bereiken van een bepaald leerdoel
- Huiswerk bestaat uit kleine, gerichte opdrachten
- Ouders krijgen duidelijke instructies over hoe ze kinderen kunnen helpen bij het maken van huiswerk
- Het gemaakte huiswerk wordt gecontroleerd
- Ouders en leerlingen ontvangen feedback op het gemaakte werk



- Ouders hebben als primaire taak om ervoor te zorgen dat huiswerk gemaakt wordt (al dan niet met behulp van reminders vanuit school), maar moeten niet zelf actief betrokken zijn bij het maken van het huiswerk

2.6 Veelbelovende aanpakken met online berichten en SMS

Vooraf voor ouders die minder betrokken zijn bij het leerproces van hun kinderen – en die dat gezien hun lage prestaties heel goed zouden kunnen gebruiken – is intensievere communicatie op maat van groot belang.^{31,32,33,34,65,66,67} Hierdoor stellen scholen ouders in staat hun kinderen beter te ondersteunen bij het leren.

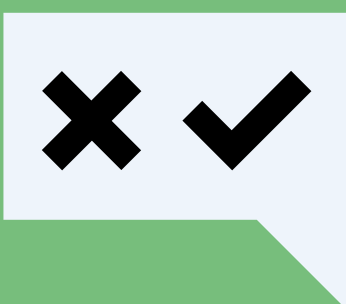
Verschillende onderzoeken laten veelbelovende aanpakken zien waarbij tekstberichten ([zie praktijkkaart Ouders betrekken bij oefenen](#)) zoals bijvoorbeeld WhatsApp en SMS worden ingezet om ouders bij het leerproces van kinderen te betrekken. De kanalen zijn makkelijk in te zetten, goedkoop en kunnen op grote schaal ingezet worden. Onderzoek laat zien dat het sturen van maximaal drie berichtjes per week al voldoende is, en dat de inzet van tekstberichten de leerprestaties en het gedrag van de leerlingen positief beïnvloedt, evenals de houding van ouders – zowel in het basisonderwijs, het middelbaar onderwijs en het hoger onderwijs.^{31,32,33,34,35,36,37,65,66,67}

Vooraf tekstberichten met de volgende drie doelen blijken uiterst effectief.^{34,36,64,65,66,67}

- **Ouders op de hoogte stellen over prestaties en gedrag van hun kinderen**

Ouders die goed en regelmatig op de hoogte gehouden worden over de leerprestaties en het gedrag van hun kinderen, raken meer betrokken bij hun leerproces.³⁴

Om thuis bepaald (leer)gedrag te kunnen verbeteren, hebben ouders informatie nodig over wat hun kinderen kunnen verbeteren.³⁶



- **Ouders adviseren over hoe ze hun kinderen thuis kunnen ondersteunen**

Praktische tips moeten goed aansluiten bij de lesinhoud en -methode die op school gehanteerd wordt. Als ouders die tips thuis in de praktijk brengen, ontstaat tussen school en thuis een doorlopende leerlijn.

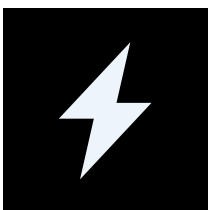
- **Ouders aanmoedigen hun kinderen te helpen**

Door berichten waarin ouders positief gestimuleerd worden om hun kinderen te helpen, raken ze meer betrokken bij de ondersteuning van het leerproces.^{64,65,66,67}

2.7 Lezen in de vakanties: het meegeven van boeken en sturen van berichtjes

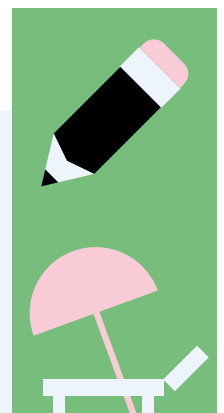
Voorals ouders met lagere inkomens kunnen een belangrijke rol vervullen in het bevorderen van de leesvaardigheden van hun kinderen. Onder meer door in vakanties vaker met hun kind te lezen, of zich door hun kind voor te laten lezen. Onderzoek laat zien dat zomerse leesprogramma's die boeken en leesstrategieën voor leerlingen aanbieden, een positieve impact kunnen hebben op de leesprestaties van leerlingen en daarmee een kostenefficiënte manier zijn om ouders te betrekken..^{39,40,41,42,43}

Scholen kunnen thuis lezen in de vakantie ([zie praktijkkaart Stimuleren van thuis lezen](#)) stimuleren door boeken of een leeslijst mee te geven aan het begin van de schoolvakantie. Ook hier is het belangrijk dat scholen er op toe proberen te zien dat het lezen ook echt gebeurt. Dit kan bijvoorbeeld door leestips te geven of ouders door middel van sms of online berichten te helpen herinneren.⁶⁴



Leerverlies tijdens vakanties en schoolsluiting

Als kinderen een langere periode niet naar school gaan, verliezen ze een gedeelte van de leergroei die ze tijdens het schooljaar hebben doorgemaakt. Dit heet leerverlies. Hoe langer kinderen niet naar school gaan, hoe meer leerverlies er optreedt.

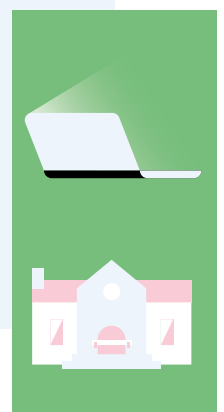


Amerikaans onderzoek toont aan dat het leerverlies tijdens de zomervakantie het grootst is. Niet geheel verwonderlijk als je bedenkt dat de zomervakantie in de VS maar liefst drie maanden duurt, tegenover de zes weken die Nederlandse schoolkinderen vrij zijn. Onderzoekers Atteberry en McEachin⁴⁴ vonden dat Amerikaanse leerlingen tijdens de zomer gemiddeld 25-30 procent van de leergroei die ze in het voorgaande schooljaar op het gebied van rekenen en lezen doormaakten, tijdens de zomervakantie verloren. Hoewel schattingen van het zomerse leerverlies tussen leerlingenpopulaties en onderzoeken onderling flink uiteen kunnen lopen, wijzen meerdere onderzoeken uit dat kinderen van ouders met een lage sociaal-economische status de grootste leerverliezen ervaren.^{45,46,47,48}

Er zijn maar weinig studies die dit fenomeen in de Nederlandse context onderzoeken. Zoals gezegd duren onze vakanties ‘maar’ zes weken. Hoeveel leerverlies tijdens deze zes weken optreedt, is (nog) niet duidelijk. Wetenschappers Luyten en collega’s deden in het oosten van Nederland onderzoek onder leerlingen van groep 4 en 5, en konden op basis daarvan de Amerikaanse conclusies niet onderschrijven.⁶³

Ander onderzoek bestudeerde het effect van de schoolsluitingen tijdens de coronacrisis in 2020, toen de scholen acht weken dicht waren. Het onderzoek, dat zich richtte op 15 procent van de Nederlandse basisschoolleerlingen, liet zien dat de leergroei van leerlingen in deze periode gemiddeld met acht weken achteruit ging. Het leerverlies was zelfs nog groter voor leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond.⁶¹

Kortom: ondanks dat we niet precies weten hoeveel leerverlies Nederlandse leerlingen tijdens de zomervakantie oplopen, weten we wel dat een periode waarin kinderen niet naar school gaan tot meer ongelijkheid kan leiden. Juist voor kinderen met een risico op (groot) leerverlies tijdens periodes dat scholen dicht zijn, is het extra belangrijk dat zij in die periode blijven oefenen met lezen en rekenen.



3. Intensieve aanpak: huisbezoeken en trainingsprogramma's voor ouders

In sommige situaties volstaan de eerste twee fundamenten niet. Soms is gelijkwaardig contact en een goede communicatielijn en -voorziening niet genoeg om ouders (meer) bij het onderwijs van hun kinderen te betrekken. De pijnlijke realiteit is dat het in deze gevallen vaak juist gaat om kinderen die meer steun en oefening nodig hebben. Daarom kunnen scholen – in nauwe samenwerking met sociale partners – in deze situaties kiezen voor een intensievere aanpak, bijvoorbeeld door huisbezoeken of speciale trainingsprogramma's voor ouders. Deze activiteiten zijn weliswaar intensief, maar doorgaans ook heel effectief.

Voor sommige kinderen is een intensievere aanpak nodig om de betrokkenheid van hun ouders te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn voor kinderen die moeilijkheden hebben met beginnend lezen of kinderen met gedragsproblemen. Tot de doelgroep van deze intensieve programma's behoren vaak laaggeletterde ouders, veelal met een migratieachtergrond waardoor hun Nederlandse taalvaardigheid beperkt kan zijn.²⁵

3.1 Minder betrokken ouders zijn moeilijker te bereiken

Minder betrokken ouders zijn voor scholen vaak lastiger te bereiken. Tegelijkertijd zijn het vaak juist de kinderen van deze ouders die de extra steun en oefening goed kunnen gebruiken. Daarom kunnen scholen ervoor kiezen om – zelfstandig of door een derde partij in te schakelen – deze kinderen extra steun aan te bieden in de vorm van intensieve(re) trainingsprogramma's, zoals tutoring voor de kinderen zelf ([zie toolkit over extra lessen](#)), maar ook door ouders te trainen.

Het trainen van ouders is met name effectief wanneer ze concrete tips krijgen over hoe ze kinderen thuis beter kunnen ondersteunen bij het thuis oefenen van vaardigheden én erop toezien dat het daadwerkelijk gedaan wordt. Niet alleen bevordert training van ouders de leerprestaties, ook biedt het ouders tools waarmee ze kinderen gedurende hun hele schoolloopbaan kunnen helpen.

3.2 Intensieve, maar effectieve ondersteuning

Voorals ouders van jonge kinderen kunnen veel profijt hebben van trainingen waarin ze tips krijgen om kinderen te helpen met lezen en rekenen. Onderzoek laat zien dat wanneer ouders getraind worden hun kinderen te helpen bij de ontwikkeling van leesvaardigheden, het effect uitermate positief is. Voorals jonge kinderen hebben er veel baat bij wanneer hun ouders dit soort training krijgen.

Effectieve leestrainingsprogramma's ([bijvoorbeeld leestraining PACT](#).⁶² [zie praktijkkaart Lezen voor ouders](#)) voldoen aan de volgende voorwaarden:^{50,51}

- Het programma biedt geselecteerd leesmateriaal aan dat goed aansluit bij de behoeften van het kind.
- Het programma richt zich expliciet op hoe ouders hun kind kunnen helpen tijdens het samen lezen. Daarbij wordt het belang van leren en de rol van de ouders herhaaldelijk benadrukt.
- Het programma heeft een duidelijke focus op specifieke leesvaardigheden (bijv. hoe klanken te combineren en woorden te decoderen) en richt zich in de training niet op de ontwikkeling van andere vaardigheden.

3.3 Oudertraining om gedrag en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen te verbeteren

Voor ouders van kinderen met gedragsproblemen kan training minstens zo waardevol zijn. Onderzoek laat zien dat het zinvol is om deze ouders te ondersteunen in het stellen van consistente, eenduidige regels. Zo kunnen school en ouders samen duidelijke doelen voor het kind afstemmen, en vervolgens gezamenlijk bepalen hoe op school en thuis aan deze doelen gewerkt wordt.^{52,53,54}

Voorwaarden voor succesvolle gedragstraining

Er zijn meerdere trainingen die ouders helpen beter om te gaan met moeilijk gedrag van hun kinderen. Onderzoek laat zien dat zo'n training het gedrag van deze kinderen effectief kan verbeteren. Het is belangrijk dat in zo'n gedragstraining de volgende aspecten aan bod komen:^{52,53}

- Communicatie over en van emoties
- Positieve interactie met het kind
- Consistent reageren op het gedrag van het kind

Tot slot is het essentieel dat ouders en kinderen tijdens de training de mogelijkheid hebben om samen vaardigheden te oefenen.^{53,54}

Er zijn kinderen met een verhoogd risico op gedragsproblematiek. Dit gaat bijvoorbeeld over kinderen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, kinderen met een migratieachtergrond en kinderen die in achterstandswijken wonen.^{56,57} Ondanks dat men het erover eens is dat ouders van deze kinderen zo vroeg mogelijk bij interventieprogramma's betrokken moeten worden, lukt het in de meeste westerse landen nauwelijks om deze ouders te bereiken.

Een voorbeeld van een effectieve gedragstraining is het Incredible Years programma – in Nederland bekend als 'Pittige Jaren' ([Zie praktijkkaart Pittige jaren training](#)). Dit is een cursus om gedragsproblematiek bij kinderen van drie tot en met acht jaar oud aan te pakken.⁵⁵ De training blijkt vooral zeer effectief voor kinderen en ouders met een lager inkomen en/of migratieachtergrond. Na het volgen van een speciale cursus kunnen professionals de Pittige Jaren-training zelfstandig geven.

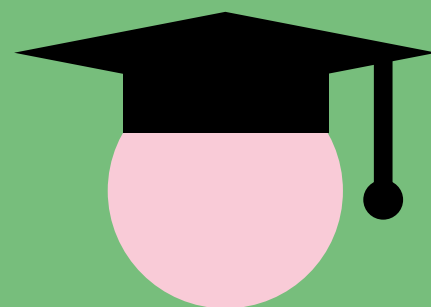


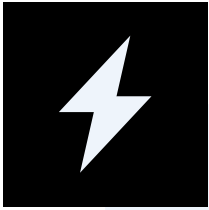
3.4 Huisbezoeken als instrument om ouders te ondersteunen

Aanvullend op trainingen, kunnen ook huisbezoeken als middel ingezet worden. Onderzoek naar het zogenaamde REAL programma ([zie praktijkkaart REAL programma](#)) laat bijvoorbeeld zien dat regelmatige bezoeken – een of meerdere keren per maand uitgevoerd – bij jonge kinderen in de kleuterklas een positief effect heeft op de ontwikkeling van hun lees- en taalvaardigheden. Ook hebben de bezoeken een positieve impact op het gedrag van de ouders van deze kinderen.⁵⁴

Overgaan tot huisbezoeken doen scholen niet zomaar. Vaak overwogen scholen het pas als methode wanneer het lastig is om ouders te bewegen naar ouder-schoolbijeenkomsten te komen. Ook kunnen ouders een huisbezoek inzetten als middel om een relatie met ouders op te bouwen.³⁸

Op zichzelf zijn huisbezoeken echter geen doeltreffende methode om ouderbetrokkenheid te vergroten. Het succes wordt bepaald door de combinatie van factoren: alleen als de huisbezoeken gepaard gaan met heldere informatie over hoe ouders de ontwikkeling van hun kind kunnen ondersteunen, kunnen huisbezoeken een constructieve manier zijn om ouderbetrokkenheid te vergroten.⁵⁴

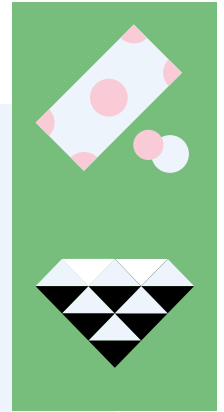




Belonen in ruil voor betrokkenheid?

Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat het uitkeren van financiële beloningen een mogelijke manier is om ouderbetrokkenheid te vergroten. Zo werd in het schooljaar 2011-2012 in een achterstandswijk in een grote Amerikaanse stad een experiment uitgevoerd. De school organiseerde ouderbijeenkomsten die erop gericht waren de cognitieve en non-cognitieve vaardigheden van kinderen te verbeteren. Ouders kregen geld om deze sessies bij te wonen en huiswerkopdrachten met hun kind (af) te maken. Daarnaast werden ze beloond voor de prestaties van hun kind bij tussentijdse tests. De beloning bestond uit contant geld of een financiële bijdrage in de vorm van een fonds voor de vervolgopleiding van hun kind.

De interventie had positieve effecten op de cognitieve- en de niet-cognitieve testresultaten van sommige minderheidsgroepen. Hoe de ouders betaald werden, maakte hierbij geen verschil. Het programma bleek het meest effect te hebben op kinderen die vóór aanvang van de interventie bovengemiddeld scoorden op non-cognitieve vaardigheden, maar onderaemiddeld presteerden op coanitieve vaardigheden.⁶⁰



Literatuur



1. Education Endowment Foundation (2020). *Teaching and Learning Toolkit. Parental Engagement*. Londen: Education Endowment Foundation.
2. Anderson, K.J., Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research* 100(5), 311–23.
3. Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal* 106(2), 105–30.
4. Mapp, K.L., Kuttner, P.J. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family–school partnerships*. Austin, TX: SEDL and U.S. Department of Education.
5. SLO (2020). *De overstap van po naar vo. Handreiking schooladvisering*. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
6. Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
7. Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
8. Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24, 124-179.
9. Brophy, J., Good, T. L. (1970). Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 6, 365-374.
10. Liu, R., & Chiang, Y. L. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6, 6.
11. Geven, S., Batruch, A., Van de Werfhorst, H. (2018). Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/11/29/inequality-in-teacher-judgements-expectations-and-track-recommendations-a-review-study>
12. De Boer, H., Bosker, R. J., Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168-179.
13. Auwarter, A. E., Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101, 242-246.
14. Speybroeck, S., Kuppens, S., Van Damme, J., Van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., De Bilde, J. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis. *PLoS ONE*, 7: e34502.
15. Centraal Planbureau (2019). *De waarde van eindtoetsen in het primair onderwijs*. CPB policy brief. Den Haag, Nederland.
16. Inspectie van het Onderwijs (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*. Utrecht, Nederland.

17. Campbell, T. (2015). Stereotyped at seven? Biases in teacher judgement of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44, 517-547.
18. Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140.
19. Boone, S., Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 20-38.
20. Timmermans, A. C., De Boer, H., Amsing, H. T. A., & Van der Werf, M. P. C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44, 847-874.
21. CPB (2015). *De voorspellende waarde van toets en advies*. Den Haag: CPB. <https://www.cpb.nl/publicatie/de-voorspellende-waarde-van-toets-en-advies>.
22. Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, 63-76.
23. Korpershoek, H., C. Beijer, M. Spithoff, H.M. Naaijer, A.C. Timmermans, M. van Rooijen, J. Vugteveen, M.-C. Opdenakker (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. GION Onderwijs/Onderzoek Projectnummer: NRO-ProBO 405-14-402.
24. Onderwijsinspectie (2014). *De kwaliteit van het basisschooladvies. Een onderzoek naar de totstandkoming van het basisschooladvies en de invloed van het basisschooladvies op de verdere schoolloopbaan*.
25. Timmermans, A., Kuyper, H. and van der Werf, G. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: GION.
26. CPB (2019). *De waarde van eindtoetsen in het primair onderwijs*. Den Haag: CPB. <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-policy-brief-2019-03-de-waarde-van-eindtoetsen.pdf>
27. Onderwijsinspectie (2019). *De Staat van het Onderwijs 2017/2018*.
28. Lavecchia, A. M., Liu, H., Oreopoulos, P. (2016). Behavioral economics of education: Progress and possibilities. In *Handbook of the Economics of Education*, 5, 1-74.
29. Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American journal of education*, 106(3), 349-384.
30. Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., Maurin, E. (2014). Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools. *Review of Economic Studies*, 81, 57-83.
31. Bergman, P. (2015). Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment. *CESifo Working Paper Series*, 5391. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2622034>
32. Castleman, B.L., Page L.C. (2015). Summer nudging: Can personalized text messages and peer mentor outreach increase college going among low-income high school graduates? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 144-160.
33. Castleman, B.L., Page L.C. (2016). Freshman Year Financial Aid Nudges. *Journal of Human Resources*, 51(2), 389-415.
34. Bergman, P., Chan E.W. (2017). Leveraging Parents through Technology: The Impact of High-Frequency

- Information on Student Achievement. *CESifo*. Retrieved from https://www.cesifo-group.de/dms/ifodoc/docs/Akad_Conf/CFP_CONF/CFP_CONF_2017/ee17-Hanushek/Papers/ee17_Bergman.pdf
35. Groot, B., Sanders, M., Rogers, T., Bloomenthal, E. (2017). I get by with a little help from my friends: Two field experiments on social support and attendance in further education colleges in the UK. *The Behavioral Insights Team*. Retrieved from: http://38r8om2xjhh125mw24492dir.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2017/04/Study-Supporter-WP_April-2017.pdf
 36. Kraft, M.A., Rogers, T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 47, 49- 63.
 37. Page, L.C., Castleman, B., Meyer K. (2016). Customized nudging to improve FAFSA completion and income verification. Working Paper. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2854345>
 38. Education Endowment Foundation (2018). *Working with parents to support Children's learning*. EEF, UK.
 39. Kim, J. S. (2006). Effects of a voluntary summer reading intervention on reading achievement: Results from a randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 335–355.
 40. Kim, J. S. (2007). The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 505–515.
 41. Kim, J. S., White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in Grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12, 1–23.
 42. Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31, 411–427.
 43. Kim, J. S., Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 20–31.
 44. McEachin, A., Atteberry, A. (2016). The Impact of Summer Learning Loss on Measures of School Performance. RAND Working Paper.
 45. Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65, 1–118.
 46. Downey, D. B., von Hippel, P. T., Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69, 613–635.
 47. Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1–31.
 48. Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Olson, L.S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. *New directions for youth development*, 11-32.
 49. Patal, E. A., Cooper, H., Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 78(4), 1039–1101
 50. Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., Bramer, W., Arends, L. (2019). *Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties. Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen*. Stichting Lezen Amsterdam.

51. Manz, P.A., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
52. Education Endowment Foundation (2020). *Supporting parents and carers at home. What schools can do to help*. EEF, UK.
53. Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(4), 567-589.
54. Grindal, T., Bowne, J.B., Yoshikawa, H., Schindler, H.S., Duncan, G.J., Magnuson, K., Shonkoff, J.P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249.
55. Menting, A.T.A., Orobio de Castro, B., Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901-913.
56. Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Crijnen, A.M. (2002). Prevalence and determinants of minor psychiatric disorder in Turkish immigrants living in the Netherlands. *The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 37(3), 118-124.
57. Bradley, R.H., Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
58. Van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92-99.
59. Fryer, R. G., Levitt, S. D., & List, J. A. (2015). Parental incentives and early childhood achievement: A field experiment in Chicago heights (No. w21477). *National Bureau of Economic Research*.
60. Education Endowment Foundation (2020). *Homework (Primary)*. Londen: Education Endowment Foundation.
61. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic.
62. Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: Evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.
63. Luyten, H., Schildkamp, K., & Verachert, P. (2009). Vooruitgang in technisch lezen gedurende het schooljaar en de zomervakantie, *Pedagogische Studiën*, 86, 196-213.
64. Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2017). Can schools enable parents to prevent summer learning loss? A text-messaging field experiment to promote literacy skills. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 85-112.
65. Cortes et al. (2018) Too little or too much? Actionable Advice in an Early-Childhood Text Messaging Experiment. NBER Working paper 24827.
66. Cortes et al. (2019). When Behavioral Barriers are Too High or Low – How Timing Matters for Parenting

Interventions. NBER Working paper 25964.

67. Doss, C., Fahle, E. M., Loeb, S., & York, B. N. (2019). More than just a nudge supporting kindergarten parents with differentiated and personalized text messages. *Journal of Human Resources*, 54(3), 567-603.
68. Onderwijsraad (2010). Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school. Den Haag.
69. Distelbrink, M, Pels, T., Jansma, A., & Van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

TECHNISCHE BIJLAGE

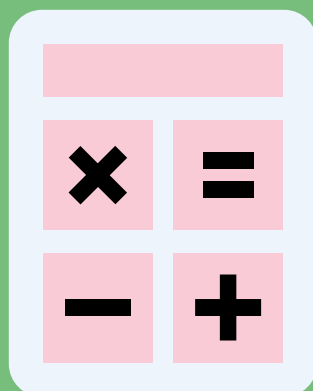
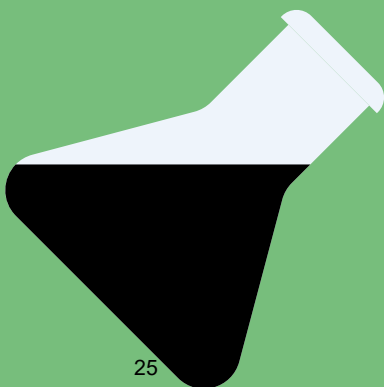
HOE BETREK JE OUDERS BIJ HET ONDERWIJS?

Definitie: Ouderbetrokkenheid heeft betrekking op activiteiten van ouders thuis en op school ter ondersteuning van het leren van hun kind.

Zoektermen: ouderbetrokkenheid (parental engagement), oudertraining (parent training), leestraining ouders (parent literacy training), rekentraining ouders (parent math training), ouders en huiswerk (parents and homework)

Hoe krijgen we inzicht in de effectiviteit van verschillende aanpakken?

Deze publicatie behoort tot de reeks van de “wat werkt?” publicaties van Education Lab NL (zie: <https://education-lab.nl/geen-onderdeel-van-een-categorie/education-lab-nl-gaat-samenwerken-met-martin-bootsma-en-eva-naaijkens/>) die in samenwerking met de Inspectie van het Onderwijs en het onderwijsveld uitgevoerd wordt. Deze reeks bestaat uit een literatuuronderzoek naar bewezen effectieve aanpakken (interventies) om onderwijsachterstanden in te halen en handreikingen te maken voor het onderwijsveld. Het doel van dit specifieke onderzoek is om scholen en besturen te helpen bij het maken van gefundeerde keuzes t.a.v. het betrekken van ouders bij het onderwijs van hun kinderen.



Selectiecriteria

Ons literatuuronderzoek baseert zich op internationale reviewstudies (meta-studies) en losse wetenschappelijke studies naar effectief aanpakken om ouderbetrokkenheid te verhogen. De in deze studie opgenomen publicaties betreffen goed uitgevoerde, gerandomiseerde experimenten¹ of quasi-experimentele studies. Bij het tweede type studies worden econometrische methodes als regressiediscontinuïteit (RD) en Difference in Differences analyse (DiD) gebruikt. Deze type studies worden gezien als 'hardst mogelijk bewijs' van het effect van een interventie op een gewenste uitkomst. Zonder een van deze onderzoeksdesigns is het namelijk onmogelijk om de effectiviteit van een bepaalde interventie te evalueren.

Op basis van meta-analyses en reviews vormen we een algemeen beeld van de effectiviteit van interventies. Om een bias te voorkomen kijken we naar zowel interventies die bewezen effectief zijn, als interventies die dat niet zijn. Hieruit proberen we ook een conclusie te trekken over werkzame elementen van verschillende interventies, waarbij we ook in kaart brengen welke aanpakken geen effect hebben. We destilleren hieruit individuele studies die de meest kansrijke interventies beschrijven. Dit betekent dus dat deze interventies potentieel heel effectief kunnen zijn, maar vaak nog niet in de Nederlandse context onderzocht zijn. Voor de selectie van deze interventies hanteren we de volgende criteria:

De interventie heeft een significant effect op cognitieve en/of non-cognitieve prestaties van de leerlingen.

De grootte van de effecten (baten) van de interventies (zie hieronder) staan in verhouding tot de kosten van de interventies. Bij iedere interventie moet idealiter een kosten-baten analyse gemaakt worden. Er zijn interventies die heel kostbaar zijn (bijvoorbeeld een-op-een bijles), maar zeer effectief (vaak voor een bepaalde groep). Ook interventies met lagere effectgroottes kunnen raadzaam zijn wanneer hun kosten heel laag zijn (een voorbeeld hiervan is het versturen van berichten aan ouders). Deze afweging is in deze publicatie impliciet opgenomen.

Ontwerp en implementatie van de interventie wordt door Nederlandse leraren en schoolleiders als kansrijk gezien (zie wederom <https://education-lab.nl/geen-onderdeel-van-een-categorie/education-lab-nl-gaat-samenwerken-met-martin-bootsma-en-evanaaijkens/>).

1. In een experiment gaat het om twee vergelijkbare groepen leerlingen waarbij de aanpak bij de ene groep wel wordt toegepast en bij de andere niet. Wie in welke groep participeert, wordt willekeurig vastgesteld (door middel van bijvoorbeeld een loting). De verschillen die zich na enige tijd manifesteren tussen de twee groepen worden gezien als effect van de interventie

Duiding effectgrootte van interventies

Volgens de gangbare richtlijnen in onderwijsonderzoek wordt het effect van een interventie (Cohen's d) aangeduid als het verschil tussen de gestandaardiseerde uitkomstmaat tussen een interventiegroep en een controlegroep. Deze effectmaat geeft daarmee aan hoeveel standaarddeviaties op een uitkomst (bijvoorbeeld bij leesvaardigheden) kinderen voor- of achteruit zijn gegaan als gevolg van een interventie. De conventie in onderwijsonderzoek is dat effecten vanaf 0,2 als betekenisvol worden ervaren. Voor de duiding van de effectgroottes van de door ons verzamelde studies hanteren we daarom de volgende criteria:

Klein effect: $d < 0,20$

Gemiddeld effect: $d = 0,20 < \rightarrow 0,40$

Groot effect: $d \Rightarrow 0,40$

Hoe duiden we verschillen in standaarddeviaties?

Een standaarddeviatie is een spreidingsmaat waardoor we uiteenlopende toetsscores met elkaar kunnen vergelijken. Volgens een recent rapport van CBP (2020) komt een effectgrootte van een halve standaarddeviatie (0,5 SD) op basis van bijvoorbeeld de CITO-toets, ongeveer overeen met een verschil van een onderwijsniveau op de middelbare school. Dus als een interventie een effectgrootte van 0,5 SD op de CITO-toets weet te bereiken, vertaalt zich dit naar een gemiddelde stijging van een heel onderwijsniveau bij de groep waarbij deze aanpak uitgevoerd is.

Wat belangrijk is om op te merken is dat het hier gaat om een gemiddeld effect en dat interventies vaak verschillende uitkomsten hebben voor verschillende groepen. Daarom is het altijd belangrijk dit nader te onderzoeken en dus de vraag te beantwoorden voor wie, binnen de groep die onderdeel uitmaakte van het experiment, een interventie de grootste en de minste effecten had.

Werkt een effectieve interventie uit het buitenland ook in Nederland?

Hoewel we strenge criteria hanteren voor de studies die we in ons onderzoek opnemen wil dat niet zeggen dat de aanpakken die in een andere context bewezen effectief waren gegarandeerd effect zullen hebben in de Nederlandse context. Bij het implementeren van deze aanpakken is een vertaling van buitenlandse literatuur naar de Nederlandse onderwijspraktijk essentieel. Om deze vertaalslag te maken werken we samen met

leraren en schoolleiders in Nederland (zie: <https://education-lab.nl/geen-onderdeel-van-een-categorie/education-lab-nl-gaat-samenwerken-met-martin-bootsma-en-evalueren/>). Tot slot, is het raadzaam dat scholen, wanneer ze aanbevolen aanpakken zelf overnemen, de resultaten hiervan op zijn minst met zorg monitoren en (wanneer het kan) door middel van effectenstudie evalueren.

Bronnen

Belangrijkste bronnen zijn de teaching and learning toolkits en de guidance reports van Education Endowment Foundation (EEF). Andere bronnen betreffen bijvoorbeeld What works clearinghouse, NBER, Google Scholar en de ERIC database. De toolkits en guidance reports van EEF bevatten meta-analyses en reviews over verschillende onderwerpen. Waar mogelijk (geven de selectiecriteria die wij hanteren) wordt ook gebruik gemaakt van de Nederlandse publicaties en onderzoeken zoals de handreikingen en literatuurstudies van Nationaal Regieorgaan Onderwijs (NRO) of Centraal Planbureau (CPB).

Een meer gedetailleerde beschrijving van de studies is te verkrijgen via Sanne van Wetten (s.vanwetten@maastrichtuniversity.nl).

Colofon

© *Education Lab Netherlands 2021*

Dit is een uitgave van Education Lab Netherlands. Niets uit deze uitgave mag op enige manier worden verveelvoudigd zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur of algemeen directeur van Education Lab.

Titel: **Betrekken van Ouders**

Auteurs: Tijana Breuer / Sanne van Wetten / Bas Aarts / Babs Jacobs / Inge de Wolf

Teksteditor: Inge Abraham

Versie: 1.0

Publicatiedatum: 15 maart 2021

Vormgeving: Machiel van Wijngaarden, Too Many Words

Kijk voor meer informatie op onze website:

www.education-lab.nl