

# Leraren en ouderbetrokkenheid

een reviewstudie naar de effectiviteit van  
ouderbetrokkenheid en de rol die leraren  
daarbij kunnen vervullen

*Joep Bakker, Eddie Denessen, Marjolein Dennissen en Helma Oolbekkink-Marchand*

Behavioural Science Institute / Radboud Docenten Academie  
Radboud Universiteit Nijmegen

# Leraren en ouderbetrokkenheid

een reviewstudie naar de effectiviteit van  
ouderbetrokkenheid en de rol die leraren  
daarbij kunnen vervullen

*Joep Bakker, Eddie Denessen, Marjolein Dennissen en Helma Oolbekkink-Marchand*

Behavioural Science Institute / Radboud Docenten Academie  
Radboud Universiteit Nijmegen

Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO  
Projectnummer 411-11-662

Radboud Universiteit Nijmegen



## Colofon

FACULTEIT DER SOCIALE WETENSCHAPPEN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN & ONDERWIJSKUNDE

### **Behavioural Science Institute**

Montessorilaan 3  
Postbus 9104  
6500 HE Nijmegen  
Telefoon (024) 361 00 82  
Fax (024) 361 59 37  
Website [www.ru.nl/bsi](http://www.ru.nl/bsi)

### **Radboud Docenten Academie**

Radboud Universiteit Nijmegen  
Erasmusplein 1  
Postbus 9103  
6500 HD Nijmegen  
Telefoon (024) 361 55 72  
Website [www.ru.nl/docentenacademie](http://www.ru.nl/docentenacademie)

### **Design**

J. Jansen • Final Design

### **Drukwerk**

Janssen Repro b.v.

© Radboud Universiteit Nijmegen, oktober 2013

## Samenvatting

Het beeld dat een goede samenwerking tussen ouders en school de leerprestaties van leerlingen ten goede komt en kan bijdragen aan het verminderen van ongelijke kansen in het onderwijs is wijdverbreid. Die overtuiging heeft er mede toe geleid dat er in het onderwijsbeleid op wordt aangedrongen dat scholen en leraren de positieve effecten van ouderbetrokkenheid benutten door te investeren in de relatie met de ouders. Ondanks het feit dat velen de overtuiging delen dat ouderbetrokkenheid inderdaad effectief is, is de relatie tussen de betrokkenheid van ouders bij de school en de prestaties van de leerlingen allerminst eenduidig. Kennis van effectief gebleken vormen van ouderbetrokkenheid kan ertoe leiden om van de kant van school en leraren interventies te plegen die de ouderbetrokkenheid helpen bevorderen.

Het doel van deze reviewstudie is tweeledig. Ten eerste brengen we in beeld wat de actuele stand van zaken is van onderzoek naar de mate waarin uiteenlopende vormen van ouderbetrokkenheid effect hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Ten tweede beschrijven we empirisch onderzoek naar de bijdrage die leraren kunnen leveren aan de betrokkenheid van ouders bij de school en het leerproces van hun kinderen.

Voor deze reviewstudie zijn 111 studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid op de prestaties en de motivatie, het welbevinden en de zelfwaardering van leerlingen van verschillende leeftijden geïnventariseerd. Daarnaast worden 54 empirische studies besproken naar de rol die leraren spelen bij de betrokkenheid van ouders.

Uit deze reviewstudie blijkt dat voor leerlingen van alle leeftijden de betrokkenheid van ouders thuis de belangrijkste bijdrage levert aan hun ontwikkeling. Aanzienlijk minder groot is de bijdrage van de betrokkenheid op school en het contact tussen ouders en leraren. Ook blijkt dat leraren in staat zijn om een bijdrage te leveren aan de betrokkenheid van ouders, mits zij over positieve attitudes beschikken en over het vermogen om ouders concrete en praktisch bruikbare adviezen te geven en hen te respecteren in de rol die ouders zichzelf toedichten bij het leren van hun kinderen. Deze studie wordt afgesloten met praktische aanbevelingen om de responsiviteit van de leraar te vergroten en met suggesties voor verder onderzoek naar de rol van leraren bij de betrokkenheid van ouders.

# Inhoudsopgave

	<b>Samenvatting</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Achtergronden van het concept ouderbetrokkenheid</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Onderzoek naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>Conclusies en discussie</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>Literatuur</b>	<b>69</b>

# 1 Inleiding

Het beeld dat een goede samenwerking tussen ouders en school de leerprestaties van leerlingen ten goede komt is wijdverbreid (zie bijvoorbeeld Herweijer & Vogels, 2013; De Bruin, Van de Linden, Van de Vegt, & Van der Aa, 2012). Menig rapport over de relatie tussen ouders en school is gebaseerd op de overtuiging dat het versterken van die relatie de prestaties van leerlingen bevordert (zie bijvoorbeeld De Bruin et al., 2012, p. 9). Die overtuiging heeft er mede toe geleid dat er in het onderwijsbeleid op wordt aangedrongen dat scholen en leraren de positieve effecten van ouderbetrokkenheid positief benutten door te investeren in de relatie met de ouders.

Ondanks het feit dat velen de overtuiging delen dat ouderbetrokkenheid inderdaad effectief is, is de relatie tussen de betrokkenheid van ouders bij de school en de prestaties van de leerlingen allerm minst eenduidig. Uit een reviewstudie van Desforges en Abouchaar uit 2003 bleek al dat onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid wisselende resultaten laat zien. Uiteenlopende uitkomsten van onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid zijn onder meer te wijten aan de wijze waarop het begrip ouderbetrokkenheid door onderzoekers wordt gedefinieerd en gemeten (zie ook Bakker & Denessen, 2007). We starten deze reviewstudie dan ook met een beschrijving van de theoretische achtergronden van het concept ouderbetrokkenheid (hoofdstuk 2).

Het ontbreken van eenduidig bewijs voor de effecten van ouderbetrokkenheid heeft consequenties voor het beleid dat erop is gericht de betrokkenheid van ouders te optimaliseren teneinde de prestaties van de leerlingen te bevorderen. Het lijkt immers niet lonend om te investeren in vormen van ouderbetrokkenheid die blijkens onderzoek weinig of geen effect hebben op de leerprestaties. Kennis van effectief gebleken vormen van ouderbetrokkenheid kan er niettemin toe leiden dat scholen en leraren interventies plegen die de ouderbetrokkenheid helpen bevorderen. Om deze reden is het doel van de reviewstudie tweeledig. Ten eerste brengen we in beeld wat de actuele stand van zaken is van onderzoek naar de mate waarin uiteenlopende vormen van ouderbetrokkenheid effect hebben op de ontwikkeling van leerlingen (hoofdstuk 3). Daarmee wordt beoogd eerdere reviewstudies die de periode tot 2003 betroffen (Carter, 2002; Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001) te actualiseren.

Ten tweede beschrijven we empirisch onderzoek naar de bijdrage die leraren kunnen leveren aan de betrokkenheid van ouders bij de school en het leerproces van hun kinderen (hoofdstuk 4). Om zicht te krijgen op de rol van leraren hebben we een inventarisatie gemaakt van empirische studies die variëren van de wijze waarop leraren met ouders communiceren (bijvoorbeeld in de vorm van nieuwsbrieven of rapport-

besprekingen) tot de wijze waarop leraren ouders betrekken bij het huiswerk van hun kinderen. De reviewstudie bevat een breed overzicht van internationaal onderzoek naar leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.

Concreet willen we met deze reviewstudie een antwoord krijgen op de volgende vragen:

1. Welke effecten hebben uiteenlopende vormen van ouderbetrokkenheid op de cognitieve ontwikkeling (leerprestaties op verschillende gebieden, waaronder taal, rekenen, zaakvakken, algemene vorming) en de niet-cognitieve ontwikkeling (zoals motivatie en welbevinden) van leerlingen van diverse leeftijdsgroepen?
2. In hoeverre dragen leraren bij aan effectieve ouderbetrokkenheid?

Naast de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die daarbij voor leraren is weggelegd, besteden we aandacht aan de condities die van belang zijn voor de bijdragen die leraren kunnen leveren om de ouderbetrokkenheid te bevorderen. We onderscheiden daarbij condities op het niveau van ouders (bijvoorbeeld rolopvattingen, taalgebruik en culturele gezinscontexten, zie Weininger & Lareau, 2003) en condities op het niveau van de leraar (bijvoorbeeld hun sociaal-communicatieve competenties, alsmede hun houding ten aanzien van de inbreng van ouders, zie Epstein & Sanders, 2006).

Behalve dat de bevindingen van de reviewstudie worden gepresenteerd, zal expliciet worden ingegaan op de implicaties van onze bevindingen voor lerarenopleidingen en de begeleiding van leraren en scholen (hoofdstuk 5). Lerarenopleiders en onderwijsadviseurs zouden in hun begeleiding van (aanstaande) leraren aandacht kunnen besteden aan gedragingen en attitudes van leraren die blijkens empirisch onderzoek bijdragen aan effectieve vormen van ouderbetrokkenheid. We haken daarbij aan bij eerder onderzoek dat werd gedaan naar de aandacht die er binnen lerarenopleidingen basisonderwijs bestaat voor de competenties van leraren om vorm te geven aan hun relaties met ouders (o.a. Denessen, Bakker, Kloppenburg, & Kerkhof, 2009).

## 2 Achtergronden van het concept ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid is in de internationale literatuur als *parent - of parental involvement* bekend. Anders dan wel wordt gesugereerd (e.g., Desforges & Abouchaar, 2003), heeft het concept een betrekkelijk lange geschiedenis. Voor zover valt na te gaan waren Ira Gordon (1979) en Anne Henderson (1987, 1988) de eerste onderzoekers die het concept in hun studies hanteerden. Is het concept dus allesbehalve nieuw, dat geldt minstens zozeer voor de ideeën en noties die eraan ten grondslag liggen; die zijn zelfs zo oud als de onderwijssociologie zelf. De aan het concept ouderbetrokkenheid ten grondslag liggende ideeën zijn in elk geval terug te vinden in de cultureel kapitaal-theorieën van Pierre Bourdieu (1973) en diens criticus DiMaggio (1982), alsmede in verschillende studies van James Coleman (1966, 1988). Tot op zekere hoogte zou men ook het werk van de Britse socioloog en linguïst Basil Bernstein (1970, 1977a, 1977b) als een belangrijke inspiratiebron voor het denken over ouderbetrokkenheid kunnen opvatten.

Hoe uiteenlopend de theoretische invalshoeken van genoemde auteurs ook zijn, gemeenschappelijk laten zij zich in met de problematiek rond de ongelijkheid van kansen, inherent aan het bestaande onderwijssysteem. Kinderen met hoog opgeleide ouders zouden volgens hen het onderwijs betreden met een van huis uit meegekregen bagage die hen op school meer op hun gemak doet voelen en bijgevolg beter doet functioneren dan kinderen wier ouders lager opgeleid zijn. De waarden die hoog opgeleide ouders hun kinderen overdragen (Bourdieu), de sociale verbanden waarbinnen ze verkeren (Coleman), alsmede de meer complexe taal die ze thuis met hun kinderen spreken (Bernstein), geven die laatsten in vergelijking met leeftijdsgenoten uit minder geschoolde milieus een niet of nauwelijks te overbruggen voorsprong en, belangrijker nog, doen hen de levenssferen van thuis en school als nagenoeg identiek ervaren.

Maar mag er dan voor kinderen uit de hoog opgeleide milieus een grote mate van overlap tussen thuis en school zijn, kinderen van laag opgeleide ouders zouden naar de opvattingen van Bourdieu, Coleman en Bernstein juist een kloof tussen thuis- en schoolklimaat ervaren. Het overbruggen van die kloof: daar was het Joyce Epstein, de bekendste en ongetwijfeld meest toonaangevende auteur op onderhavig terrein om te doen. Door ouderbetrokkenheid te stimuleren zouden thuis en school een *partnership* (Epstein, 1992) aangaan en bijgevolg *overlapping spheres of influence* (Epstein, 1996) worden, waar alle kinderen, ongeacht hun familiale achtergrond, bij gebaat zouden zijn.

Aanvankelijk stelde Epstein haar toen nog globale ideeën over ouderbetrokkenheid op de empirische bevindingen neergelegd in het in opdracht van het Amerikaanse ministerie van onderwijs geschreven rapport *Equality of Educational Opportunity* (Coleman et



al., 1966), dat als het 'Coleman-rapport' een grotere bekendheid zou verwerven. Daarin beargumenteren de samenstellers dat variabelen, geassocieerd met het ouderlijk milieu van de leerlingen nog wel de grootste invloed op een succesvolle schoolloopbaan uitoefenen; meer in elk geval dan variabelen die met de school zelf zijn verbonden.

Deden ook andere auteurs pogingen om tot een zekere typologie van de invloed van ouders op het schools functioneren van hun kinderen te komen (e.g. Gordon, 1979; Grolnick & Slowiaczek, 1994), die van Epstein en haar collega's (Epstein, 1995; Epstein & Dauber, 1991) is zonder twijfel de meest bekende geworden. Deze typologie omvat een breed spectrum van denkbare vormen van ouderbetrokkenheid. In haar *parent involvement framework* (Epstein, 1995) onderscheidt zij zes typen: *parenting* (basale opvoedingspraktijken), *communicating* (contact met de school), *volunteering* (vrijwilligerswerk op school), *support for learning at home* (thuisbetrokkenheid), *participating in decision making* (deelname aan de besluitvorming op school) en, ten slotte, *collaborating with the community* (samenwerking met de grotere gemeenschap van stad of wijk).

Wat Epsteins typologie en de daaraan ten grondslag liggende noties wezenlijk doet onderscheiden van die van menig andere auteur die in haar voetsporen trad, is dat haar conceptualisering veronderstelt dat, wil er van echt partnerschap van ouders en school sprake kunnen zijn, niet alleen het gedrag van de ouders relevant is, maar ook dat van het schoolpersoneel. Horen de basale opvoedingspraktijken, het vrijwilligerswerk en de thuisbetrokkenheid tot het verantwoordelijkheidsdomein van de ouders, voor de contacten met school, de participatie in de besluitvorming en de samenwerking met de gemeenschap, is de school minstens zozeer verantwoordelijk. Deze symmetrie, waarin overigens ook Gordons typologie al voorzag (Gordon, 1979), ontbreekt niet alleen in menig theoretische en empirische studie naar (de invloed van) ouderbetrokkenheid (e.g., Desforges & Abouchar, 2003; Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Zellman & Waterman, 1998), maar komt ook tot uiting in de vele al dan niet door nationale overheden geïnitieerde programma's die met de stimulering van ouderlijke betrokkenheid de schoolprestaties van met name kinderen uit gedepriveerde milieus beogen te verbeteren (zie o.m. Mattingly, Prislin, McKenzie, Rodriguez, & Kayzar, 2002). Met behulp van die programma's probeert men ouders op een, noem het, artificiële wijze houdingen en gedragingen bij te brengen waarover ouders uit de geprivilegieerde milieus spontaan lijken te beschikken en die tot op zekere hoogte het schoolsucces van hun zonen en dochters garanderen.

Ongetwijfeld heeft het werk van Epstein ertoe bijgedragen dat ouderlijke betrokkenheid gezien ging worden als een panacee voor nagenoeg alle problemen van achterstand en sociale ongelijkheid waarmee het onderwijs te kampen had (Bakker & Denessen, 2007). Illustratief daarvoor zijn de opvattingen van John Werry, voorzitter van *The Parent*

*Institute in Fairfax Station*, Virginia, neergelegd in een nieuwsbrief van zijn instelling (augustus, 2004) waarin hij nut en noodzaak van ouderlijke onderwijsbetrokkenheid onder de aandacht brengt alsof het een reclame voor wasmiddelen betreft: de schoolprestaties van leerlingen wier ouders een bovengemiddelde onderwijsbetrokkenheid aan de dag leggen zouden 30% hoger liggen dan de prestaties van leerlingen wier ouders een ondergemiddelde betrokkenheid tonen. En op scholen waar leerkrachten een hoge mate van ouderlijke betrokkenheid registreren zouden de leesscores maar liefst 50% hoger uitvallen in vergelijking met scholen waar leerkrachten slechts een geringe ouderbetrokkenheid rapporteren.

Feit is dat de in de VS geïnitieerde programma's om ouderbetrokkenheid en daarmee tevens de schoolprestaties van kinderen te stimuleren, bijvoorbeeld in het kader van de *No Child Left Behind Act* van 2001, lang niet altijd de verwachte successen lieten zien. Uit hun meta-analyse van 41 programma's concluderen Mattingly et al. (2002) dat de schoolvorderingen van de kinderen, noch de ouderbetrokkenheid er noemenswaardig door verbeterden. Vooralsnog ontbreekt het echter aan systematisch inzicht in de effecten van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij spelen. Dat heeft veel te maken met de wijze waarop het concept ouderbetrokkenheid in onderzoek wordt gedefinieerd. Wie de empirische literatuur overziet, moet wel tot de conclusie komen dat het aan een heldere begripsomschrijving ontbreekt. Tekenend daarvoor is de opvatting van Fantuzzo, Davis en Ginsburg (1995). Volgens hen verwijst de term 'ouderbetrokkenheid' naar een waaier van gedragingen die direct dan wel indirect de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen beïnvloeden. Kunnen daar het bijwonen van ouderavonden en het lidmaatschap van de medezeggenschapsraad onder worden verstaan, het verrichten van hand en spandiensten ten dienste van de school, het praten met het kind over school en wat daar door de dag heen voorviel, alsmede het belonen van goede prestaties kunnen daar even zozeer toe gerekend worden. Sommige onderzoekers rekken het begrip nog verder op door er bijvoorbeeld ook allerlei opvoedingspraktijken onder te rubriceren, zoals gedoseerd televisie kijken, op tijd naar bed gaan, thuis zijn als het kind van school komt en zelfs het hanteren van een autoritatieve opvoedingsstijl (cf., Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Weer andere auteurs wensen niet alleen specifiek gedrag, maar ook bepaalde opvattingen en houdingen van ouders als indicaties van ouderlijke onderwijsbetrokkenheid te zien. Zo zou volgens Astone en McLanahan (1991) het hebben van hooggespannen verwachtingen over de schoolprestaties van hun kinderen kenmerkend voor betrokken ouders zijn en is voor Hoover-Dempsey et al. (2005) de *self-efficacy* van ouders, oftewel het geloof in eigen kunnen om bij te dragen aan de vorming en scholing van hun kinderen, symptomatisch voor hun onderwijsbetrokkenheid. Vooral met dat laatste wordt geraakt aan een thema dat zelden in de literatuur over

ouderbetrokkenheid ter sprake wordt gebracht, maar niettemin expliciet aandacht verdient.

Zoals zo veel concepten in de sociale wetenschappen is ouderbetrokkenheid een waardengeladen term. Nergens wordt dat waarschijnlijk beter geïllustreerd dan in een kwalitatieve studie van Lareau (1992). Zij wist aannemelijk te maken dat leraren zich in hun interacties met ouders door een zeker ideaal-type van ouderbetrokkenheid laten leiden waardoor ouders uit de lagere sociaal-economische milieus zich welhaast per definitie buitengesloten moeten weten. Om het in de terminologie van Bourdieu en Coleman te formuleren: die ouders zou het aan het benodigde cultureel en sociaal kapitaal ontbreken om aan de verwachtingen van de leraar te kunnen voldoen. Desimone (1999) blijkt een vergelijkbare visie te hebben wanneer zij ouderbetrokkenheid definieert “as a set of group-specific actions, beliefs, and attitudes that serve as an operational factor in defining categorical differences among children from different racial-ethnic and economic backgrounds” (p. 11). Feit is dat veel van de wetenschappelijke literatuur over ouderbetrokkenheid niet de ouderbetrokkenheid als zodanig tot onderwerp heeft, maar handelt over ouders die (nog) niet betrokken zijn, dan wel niet op de ‘juiste wijze’ hun betrokkenheid tonen, maar adequaat betrokken kunnen worden indien zij zich zouden voegen naar de uitnodigingen tot betrokkenheid die van de school en haar leraren uitgaan. En dat dient dan uiteraard te gebeuren in termen die exclusief door de school en haar vertegenwoordigers worden gesteld. Dit ideologisch perspectief komt nog het meest helder naar voren in de veelal door nationale overheden geïnitieerde programma’s om de betrokkenheid van ouders bij de ontlukende geletterdheid van hun kinderen te bevorderen (voor een overzicht, zie Fan & Chen, 2001). Van dergelijke programma’s gaat volgens Lightfoot (2004) de suggestie uit “that there is one best, or one so-called *normal* path for child development and that some group of so-called experts, such as educational psychologists or program instructors, know better than participating parents how to make children following this path” (p. 100). Een en ander brengt met zich mee dat onderzoekers blind kunnen zijn voor bepaalde vormen van ouderlijke onderwijsbetrokkenheid, zeker wanneer die buiten het gangbare en alom erkende repertoire vallen, zoals bijvoorbeeld door Lopez (2001) werd geïllustreerd (zie ook Bakker & Denessen, 2007). En dit ondanks herhaalde pleidooien om bij de bevordering van onderwijsbetrokkenheid toch vooral de thuiscultuur en gewoonten van ouders te respecteren (cf., Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski, & Parker, 1999). Uitgaande van de zienswijze van Epstein (1995) dat bevordering van ouderlijke betrokkenheid samenwerking van ouders en school veronderstelt, lijkt in dergelijke pleidooien een specifieke rol voor de school en haar voornaamste vertegenwoordigers, de leraren, weggelegd. De implicaties daarvan zullen dan ook centraal staan in onderhavige reviewstudie. Maar daaraan voorafgaand wordt een alge-

meen overzicht geboden van de actuele stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsbetrokkenheid van ouders en de mogelijke effecten daarvan op de schoolloopbaan van hun kinderen.

### 3 Onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid

Zoals in het vorige hoofdstuk uiteengezet, is ouderbetrokkenheid een breed begrip dat een veelheid aan gedragingen en attitudes van ouders omvat die, naar wordt verondersteld, de prestaties, het welbevinden de motivatie en de zelfwaardering van leerlingen kunnen beïnvloeden. Daarnaast zijn effecten van ouderbetrokkenheid te verwachten op het niveau van de klas, de school, de gemeenschap rondom de school en, ten slotte, op het niveau van de ouders zelf.

In deze reviewstudie pogen we een inzicht te geven in de effecten van specifieke vormen van ouderbetrokkenheid op de prestaties van leerlingen en op enkele niet-cognitieve uitkomstmaten. Dit deel van de reviewstudie betreft twee periodes, te weten, de periode tot 2003 en die van 2003 tot 2013. Het jaar 2003 is als markeringspunt gekozen, omdat in het begin van de eenentwintigste eeuw een aantal reviewstudies naar de effecten van ouderbetrokkenheid verscheen, waaronder de omvangrijke en veel geciteerde reviewstudie van Desforges en Abouchaar (2003). Behalve van die studie, zullen we in het eerste deel van dit hoofdstuk een korte samenvatting geven van de resultaten van een tweetal andere reviewstudies, verschenen in respectievelijk 2001 (Fan & Chen) en 2002 (Carter). Vervolgens zullen we in het tweede deel van dit hoofdstuk een samenvatting presenteren van zelf geïnventariseerd onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid vanaf het jaar 2003.

#### ***Empirisch onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid tot 2003***

In 2001 hebben Xitao Fan en Michael Chen een meta-analyse gepubliceerd van 25 kwantitatieve onderzoeken naar de effecten van ouderbetrokkenheid. In hun zoektocht naar studies die voor opname in hun meta-analyse in aanmerking kwamen, stuitten zij op de enorme variëteit aan zowel de wijzen waarop het begrip ouderbetrokkenheid werd gedefinieerd als de uitkomstmaten (de prestaties van leerlingen) die aan het licht werden gebracht.

In hun meta-analyse rapporteerden Fan en Chen in totaal 92 correlaties tussen diverse aspecten van ouderbetrokkenheid en leerprestaties van leerlingen. Gemiddeld genomen was de correlatie tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties .33. Daarbij moet in acht worden genomen dat de relatie tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties per studie sterk varieerde. Twee kenmerken van studies bleken bepalend te zijn voor de sterkte van de relatie tussen ouderbetrokkenheid en de leerprestaties, te weten (1) het type ouderbetrokkenheid dat werd gemeten en (2) het betreffende prestatiedomein

(zoals rekenen, taal of techniek). Wat betreft het type ouderbetrokkenheid bleken met name de verwachtingen van ouders en de participatie van ouders op school sterk te correleren met de prestaties van hun kinderen. Daarentegen bleken de communicatie tussen ouders en leraren en de supervisie van ouders, bijvoorbeeld tot uiting komend in het stellen van regels met betrekking tot de tijd die aan TV-kijken en aan huiswerk wordt besteed, nauwelijks met de prestaties van leerlingen te correleren. Wat betreft de uitkomstmaat bleek dat in studies, waarin een algemene prestatiescore werd berekend, sterkere effecten van ouderbetrokkenheid werden gevonden dan in studies waarin domeinspecifieke prestatiescores werden vastgesteld, om het even welk domein het betrof.

In 2002 verscheen het rapport 'The impact of parent/family involvement on student outcomes' van Susanne Carter. In dit rapport, dat grotendeels bestaat uit samenvattingen van onderzoekspublicaties, presenteert zij 29 studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid die zijn gepubliceerd in de periode 1994-2001. Vier van deze studies waren ook betrokken in de meta-analyse van Fan en Chen. Met betrekking tot de effecten van ouderbetrokkenheid op leerlinguitkomsten, formuleerde Carter de volgende algemene conclusies:

1. Ouderbetrokkenheid heeft positieve effecten op leerlinguitkomsten, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs.
2. Effecten van ouderbetrokkenheid variëren, afhankelijk van de sociaal-economische en cultureel-etnische achtergrond van de leerlingen: kinderen uit de hogere sociale milieus lijken meer baat te hebben bij zowel de betrokkenheid van hun ouders thuis als die bij de school.
3. Thuisbetrokkenheid sorteert sterkere effecten dan betrokkenheid bij de school.
4. De effectiviteit van specifieke vormen van ouderbetrokkenheid varieert naarmate leerlingen ouder worden: met het vorderen van de leeftijd lijken kinderen meer baat te hebben bij vertrouwen en steun van hun ouders en minder bij concrete hulp.

Een jaar na het verschijnen van het rapport van Susanne Carter presenteerden Charles Deforges en Alberto Abouchaar (2003) een reviewstudie getiteld 'The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.' Deze studie kent, evenals de onderhavige studie, twee delen: een eerste deel met een overzicht van empirisch onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid op leerlinguitkomsten (zogenoemde 'spontane' uitingen van betrokkenheid) en een deel met beschrijvingen en evaluaties van pogingen om deze spontane uitingen van betrokkenheid extra te stimuleren.

Het deel waarin de effecten van ouderbetrokkenheid worden gerapporteerd bevat een review van 13 studies verricht in de periode 1995-2002. Geen van deze 13 studies

was opgenomen in de meta-analyse van Fan en Chen. Twee van de 13 studies waren wel eerder besproken in het rapport van Carter. Net als Carter trekken Desforges en Abouchaar de conclusie dat de effecten van de thuisbetrokkenheid van ouders groter zijn dan die van de betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind. Met name het concept 'home literacy environment' (HLE), waarmee verwezen wordt naar aan het cultureel kapitaal van het gezin gerelateerde activiteiten als samen lezen, bezoek aan de bibliotheek, het doen van educatieve spelletjes met cijfers en letters, rijmen en zingen, bleek van grote invloed te zijn op verschillende cognitieve en niet-cognitieve leerlinguitkomsten. Tevens constateerden Desforges en Abouchaar dat met name de kinderen uit de hogere sociale milieus profiteren van de betrokkenheid van ouders. Verder stellen Desforges en Abouchaar vast dat de effecten van de betrokkenheid van de ouders op de prestaties van de leerlingen indirect verloopt, namelijk via het zelfbeeld van de leerling dat ouders positief kunnen beïnvloeden door bijvoorbeeld het uiten van hoge verwachtingen.

In hun reviewstudie maken Desforges en Abouchaar, in navolging van Nechyba et al. (1999), een onderscheid tussen private en publieke effecten van ouderbetrokkenheid. Privaat zijn de effecten van de betrokkenheid van ouders op de ontwikkeling van de eigen kinderen. Publiek heten de effecten die zich niet beperken tot de eigen kinderen. Private effecten bleken groter dan de publieke. De betrokkenheid van sommige ouders kan zelfs ten koste gaan van de prestaties van andere leerlingen, bijvoorbeeld wanneer ouders druk uitoefenen op de leraar om hun eigen kind meer aandacht te geven hetgeen in het nadeel van de overige leerlingen kan uitpakken.

Het doel van het eerste deel van deze reviewstudie is om zicht te krijgen op de effectiviteit van ouderbetrokkenheid. Daartoe hebben we een update gemaakt van de reviewstudies die hierboven zijn besproken door empirisch onderzoek te inventariseren dat na 2003 is verschenen. De drie hierboven besproken reviewstudies in ogenschouw nemend, kan een aantal aandachtspunten worden geformuleerd ten behoeve van de update van de review van onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid in de periode 2003-2012.

In de eerste plaats is het voor het evalueren van de effectiviteit van ouderbetrokkenheid zaak om zichtbaar te maken hoe ouderbetrokkenheid is gedefinieerd en gemeten. In de loop van de tijd is ouderbetrokkenheid een containerbegrip geworden, waartoe, zoals al eerder is vermeld, een scala aan opvattingen en gedragingen van ouders wordt gerekend. Wat betreft het gedrag van ouders worden over het algemeen drie typen van ouderbetrokkenheid empirisch onderscheiden, te weten: 1) thuisbetrokkenheid (bijvoorbeeld voorlezen, helpen met huiswerk of het stellen van regels); 2) betrokkenheid op school (bijvoorbeeld het verrichten van hand- en spandiensten, helpen in de klas of participe-

ren in werkgroepen of ouderraden) en 3) contact met de school (bijvoorbeeld het bezoeken van ouderavonden of het lezen van nieuwsbrieven). Daarnaast worden in tal van studies attitudinale aspecten van ouderbetrokkenheid in ogenschouw genomen, zoals het hebben van hoge verwachtingen van de schoolloopbaan van het kind. Gelet op deze variëteit aan vormen van ouderbetrokkenheid is sceptis geboden ten aanzien van onderzoek waarin ouderbetrokkenheid als één globaal concept wordt gehanteerd. Juist vanwege de grote hoeveelheid aan betrokkenheids-aspecten en de zwakte van hun onderlinge relaties lijkt het weinig informatief om ouderbetrokkenheid in één score te representeren. Het gaat immers meer om de wijze waarop ouders aan hun betrokkenheid vorm geven dan om de mate waarin zij betrokken zijn.

In de tweede plaats is het belangrijk om onderscheid te maken tussen leeftijdsgroepen. De betrokkenheid van ouders krijgt bij jonge kinderen doorgaans een andere vorm dan bij oudere kinderen. Zoals ook al is opgemerkt door Carter, kan de aard en effectiviteit van de betrokkenheid van ouders variëren, afhankelijk van de leeftijd van de kinderen.

Ten derde is het zaak om bij het beoordelen van onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid de rol van achtergrondkenmerken in ogenschouw te nemen. In onderzoek waarbij de sociaal-economische en/of de cultureel-etnische achtergrond van ouders niet is verdisconteerd, kunnen indicatoren van ouderbetrokkenheid een zogenoemde proxy zijn van de achtergrondkenmerken van de ouders. Het wordt dan vrijwel onmogelijk om de vraag te beantwoorden of het nu de ouderbetrokkenheid dan wel de achtergrondkenmerken van de ouders zijn die de leerlinguitkomsten beïnvloeden. Ook eventuele interactie-effecten zouden moeten worden verkend, teneinde te kunnen vaststellen of de werkzaamheid van ouderbetrokkenheid voor diverse groepen ouders en leerlingen op eenzelfde wijze uitpakt.

Deze overwegingen indachtig zijn de reviewstudies die hierboven zijn samengevat geactualiseerd met een review van empirisch onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid na 2003. Hieronder doen we verslag van deze actualisatie.

### ***Empirisch onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid na 2003***

#### ***Zoekstrategie***

Voor dit deel van de reviewstudie hebben we gezocht naar rapportages van kwalitatief en kwantitatief empirisch onderzoek in de internationale wetenschappelijke literatuur. In eerste instantie is gezocht naar internationale publicaties in het ERIC-zoekstelsel. Concreet hebben we naar gepubliceerde artikelen gezocht met behulp van de trefwoorden *parent involvement* of *parent participation* in combinatie met de termen *influence*,



*impact* of *effect*. Deze zoekstrategie leverde in totaal een lijst met 685 publicaties op. De samenvattingen van deze publicaties zijn gescreend en op basis van de informatie die deze samenvattingen verschaften is voor elke studie bepaald of deze zou kunnen worden opgenomen in de reviewstudie. We hebben daarbij gebruik gemaakt van een aantal inclusie- en exclusiecriteria. Als inclusiecriteria (publicaties die in aanmerking kwamen om te worden opgenomen in de reviewstudie) zijn gehanteerd:

1. Verslagen van empirisch onderzoek;
2. Indicaties van ouderbetrokkenheid als onafhankelijke variabelen;
3. Leerlinguitkomsten als afhankelijke variabelen.

Als exclusiecriteria (publicaties die *niet* voor opname in de reviewstudie in aanmerking kwamen) golden:

1. Reviewstudies of meta-analyses;
2. Studies naar effecten van ouderbetrokkenheid bij leerlingen in het speciaal onderwijs of met betrekking tot leerlingen met specifieke leer- of ontwikkelingsproblemen (zoals ADHD, dyslexie of autisme);
3. Studies naar de gevolgen van psychologische problemen van ouders (zoals depressiviteit, verslaving of agressie) voor de betrokkenheid bij het onderwijs en de school van hun kind;
4. Studies naar verslavings- of gedragsproblematiek van jongeren (zoals alcoholgebruik, roken, delinquentie of eetstoornissen);
5. Studies naar de effecten van leraren op de betrokkenheid van ouders. Deze studies worden pas besproken in deel 2 van de reviewstudie.

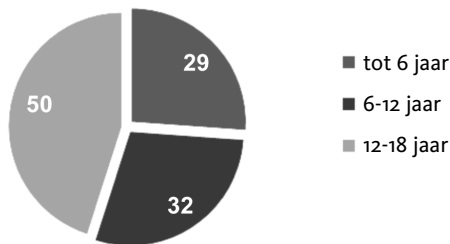
De screening van de samenvattingen van de 685 samenvattingen leverde een totaal van 93 bruikbare publicaties op die voor opname in de reviewstudie in aanmerking kwamen. Deze 93 publicaties zijn aangevuld met publicaties die gaande het onderzoek werden gevonden met behulp van andere zoekmachines, met name Google Scholar. Het totaal aantal studies voor het eerste deel van de reviewstudie kwam daarmee op 111. Gelet op dit grote aantal publicaties is besloten om niet verder te zoeken.

### *Resultaten*

De meerderheid van de 111 studies (74) was uitgevoerd in de VS. Het overgrote deel van de studies had het karakter van een survey (95 studies) waarin met zelfrapportages of percepties van ouderbetrokkenheid door anderen – voornamelijk de eigen kinderen – beoogd werd inzicht te verkrijgen in de aard en mate van ouderbetrokkenheid. De overige studies betroffen observatiestudies, hoofdzakelijk uitgevoerd in een experimentele setting. Bij het surveyonderzoek werd vaak gebruik gemaakt van grootschalige, veelal longitudinale studies, zoals de National Educational Longitudinal Study (NELS), de Early

Childhood Literacy Study (ECLS), en het Programme for International Student Assessment (PISA). Zoals eerder vermeld varieert de aard van het onderzoek naar ouderbetrokkenheid per leeftijdsgroep. Reden waarom hieronder de specifieke resultaten van onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid voor drie leeftijdsgroepen afzonderlijk worden gepresenteerd. We onderscheiden in dit verband: 1) de voor- en vroegschoolse periode (tot ongeveer 6 jaar); 2) de basisschoolperiode (vanaf groep 3, ongeveer 6-12 jaar); en 3) de periode in het voortgezet onderwijs (ongeveer 12-18 jaar). De verdeling van de studies over deze drie leeftijdsgroepen is weergegeven in Figuur 1.

**Aantal studies, per leeftijdsgroep**



*Figuur 1:* Verdeling van empirische studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid over drie leeftijdsgroepen

Per groep zullen de volgende aspecten worden besproken:

1. de conceptualisering en operationalisering van ouderbetrokkenheid;
2. de bestudeerde uitkomstmaten op leerlingniveau;
3. de geconstateerde effecten (hoofdeffecten en eventuele opmerkelijke resultaten, bijvoorbeeld interacties of de invloed van controlevariabelen).

De kenmerken van de studies en de voornaamste uitkomsten zijn per leeftijdsgroep gepresenteerd in de Tabellen 1, 2 en 3. De nummering van de studies die hieronder worden besproken verwijst naar de nummers van de studies in de tabellen. In de tabellen worden alleen de naam van de eerste auteur en het jaartal van de publicatie vermeld. De volledige bronnen zijn opgenomen in de literatuurlijst.

## **Effecten van ouderbetrokkenheid in de voor- en vroegschoolse periode (leeftijdsgroep tot 6 jaar, 29 studies, Tabel 1).**

### *De conceptualisering en operationalisering van ouderbetrokkenheid*

Onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid bij jongere kinderen concentreert zich veelal op het taalstimulerende karakter van de thuisomgeving. Het gaat dan om activiteiten die ouders met kinderen ondernemen zoals voorlezen, het voeren van gesprekken met de kinderen tijdens de maaltijd of het doen van educatieve spelletjes, maar ook om kenmerken van het cultureel thuismilieu, zoals de mate waarin ouders zelf lezen. Daarnaast zijn enkele indicatoren van ouderbetrokkenheid het contact tussen ouders en school (of kinderdagverblijf dan wel peuterspeelzaal) en de mate waarin ouders het gevoel hebben om gezamenlijk met de professionele opvoeders verantwoordelijk te zijn voor de cognitieve ontwikkeling van hun kind. In vijf van de 29 studies was sprake van een quasi-experimenteel design en was deelname aan een gezinsinterventieprogramma één van de condities van onderzoek.

Het onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid bij jonge kinderen betreft hoofdzakelijk zelfrapportages van ouders. Daarnaast zijn vier studies uitgevoerd waarin inschattingen van leraren van de betrokkenheid van ouders als indicatoren zijn gehanteerd. In een achttal studies werd verslag gedaan van observaties van interacties tussen ouders en kinderen (zowel in een spelkamer als in de thuissituatie) om inzicht te verkrijgen in de kwaliteit van de interacties die dan als maat voor de betrokkenheid van ouders gold. In deze studies werd voornamelijk gepoogd om de responsiviteit van ouders en de kwaliteit van de taalstimulering door ouders in beeld te brengen.

### *De bestudeerde uitkomstmaten op leerlingniveau*

De hoofdmoot van de onderzoeken is gericht op de predictie van de taal- en rekenvaardigheid van de kinderen, in veel gevallen gemeten met gestandaardiseerde toetsen, zoals de Woodcock-Muñoz Language Survey (WMLS; studies 10 en 29), de Woodcock-Johnson Tests of Achievement (WJ-R; studies 1, 11, 12, 15 en 27), de Peabody Pictures Vocabulary Test (PPVT; studies 8, 12, 14, 27) dan wel de Bayley Scale of Infant Development (BSID; studies 12 en 19). Naast deze gestandaardiseerde instrumenten zijn zelf geconstrueerde tests gebruikt of in enkele gevallen oordelen of inschattingen van de taalvaardigheid door hetzij de ouders (studie 7) dan wel de leraren (studies 2, 4, 5 en 11).

Tabel 1. Empirische studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten bij leerlingen in de voor- en vroegschoolse periode (leeftijdsgroep tot 6 jaar).

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
1	Mantzicopoulos (2003)	Survey (o)	261	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
2	Hill (2003)	Survey (l/o)	103	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, opvattingen over onderwijs	Taal- en rekenvaardigheid, sociale vaardigheden	Positieve en negatieve effecten
3	Labrell (2004)	Observatie	72	Frankrijk	Ouder-kindinteracties	Taalvaardigheid	Positieve effecten
4	Supplee (2004)	Observatie	174	VS	Ouder-kindinteracties	Competenties en emotieregulatie	Positieve effecten
5	Englund (2004)	Longitudinale survey (l), observatie	187	VS	Ouder-kindinteracties, algemene ouderbetrokkenheid	Competenties	Positieve effecten
6	Porter Decusati (2004)	Quasi-experimenteel (o)	56	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taalvaardigheid	Positieve effecten
7	McWayne (2004)	Survey (o)	307	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Competenties en sociale vaardigheden	Positieve effecten
8	Fantuzzo (2004)	Survey (o)	144	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met school	Competenties, motivatie, gedrag in de klas	Positieve effecten
9	Schulting (2005)	Survey (o)	17212	VS	Betrokkenheid op school, contact met school	Taal- en rekenvaardigheid, wereldoriëntatie	Positieve en negatieve effecten
10	St Clair (2006)	Quasi-experimenteel	29	VS	Cultuurreponsief gezinsprogramma	Taalvaardigheid	Positieve effecten
11	Hughes (2007)	Survey (l)	443	VS	Algemene ouderbetrokkenheid, kwaliteit van de relatie ouders-leraar	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
12	Cabrera (2007)	Observatie	313	VS	Ouder-kindinteracties	Taalvaardigheid	Positieve effecten
13	Evangelou (2007)	Quasi-experimenteel (o)	604	UK	Participatie in een gezinsinterventie	Taalvaardigheid	Positieve effecten
14	Arnold (2008)	Survey (l)	163	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Taalvaardigheid	Positieve effecten
15	Watson (2008)	Quasi-experimenteel	15	Australië	Computer based home reading program	Taalvaardigheid	Positieve effecten
16	Pegorraro Schull (2008)	Survey (o)	164	VS	Intensiteit van huisbezoek	Taal- en rekenvaardigheid, sociale vaardigheden	Positieve effecten
17	Datar (2008)	Survey (o)	6198	VS	Thuisbetrokkenheid, contact met school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
18	Willson (2009)	Survey (o)	784	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met school, opvattingen	Zittenblijven	Positieve en negatieve effecten
19	Keels (2009)	Observatie	1198	VS	Ouder-kindinteracties	Competenties	Positieve effecten

Tabel 1 (vervolg)

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
20	Feldman (2010)	Observatie	141	Israel en Palestina	Ouder-kindinteracties	Sociale vaardigheden	Positieve en negatieve effecten
21	Fekonja-Peklaj (2010)	Survey (o)	229	Slovenië	Thuisbetrokkenheid	Taalvaardigheid	Geen effecten
22	Levine (2010)	Observatie	44	VS	Ouder-kindinteracties	Rekenvaardigheid	Positieve effecten
23	Harris (2011)	Interview (o)	17	UK	Betrokkenheid op school	Taalvaardigheid, sociale vaardigheden, concentratie, zelfvertrouwen	Positieve effecten
24	Stylianides (2011)	Survey (o)	9000	VS	Thuisbetrokkenheid	Taal- en rekenvaardigheid, algemene kennis	Positieve effecten
25	Graves (2011)	Survey (o)	14951	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taalvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
26	Durand (2011)	Survey (o)	2051	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taalvaardigheid	Positieve effecten
27	Wen (2012)	Survey (o)	1968	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
28	Brophy-Herb (2012)	Observatie	123	VS	Ouder-kindinteracties	Coping effectiviteit, uitstel van beloning	Positieve effecten
29	St Clair (2012)	Quasi-experimenteel	50	VS	Participatie in een gezinsinterventie	Taalvaardigheid	Positieve effecten

<sup>1</sup> Informant: o = ouders, l = leraar

### *De geconstateerde effecten*

Op één uitzondering na (studie 21) worden in alle studies positieve effecten van ouderbetrokkenheid gerapporteerd. Zijn in het algemeen de geconstateerde effecten klein, relatief sterke effecten worden geconstateerd van de thuisbetrokkenheid en de kwaliteit van interacties tussen ouders en kind. De effecten van contact van de ouders met school en hun betrokkenheid op school zijn kleiner. In effectstudies wordt in de meeste gevallen gecontroleerd voor effecten van het sociaal-economisch thuismilieu. Waar dat niet gebeurt, zijn de effecten doorgaans groter, hoofdzakelijk vanwege het gunstige culturele klimaat dat in gezinnen met een hoge sociaal-economische status heerst.

Waar in Tabel 1 melding wordt gedaan van negatieve effecten betekent dat in vier gevallen (studies 9, 17, 18 en 27) hoofdeffecten en in de overige gevallen interactie-effecten. De vier hoofdeffecten betroffen negatieve relaties tussen de door leraren geïnitieerde contacten met de ouders enerzijds en de leerprestaties van de kinderen anderzijds (studie 9), negatieve relaties tussen de frequentie van ouder-kind interacties (hoe vaak ondernemen ouders activiteiten, zoals het spelen van spelletjes of het bezoeken van een bibliotheek) met de taalscores van het kind (studie 17), negatieve relaties tussen de frequentie van het contact met de school en de mate waarin ouders een gedeelde verantwoordelijkheid met de school ervaren inzake het zittenblijven van hun kind (studie 18), benevens een negatief effect van de thuisbetrokkenheid van ouders met de groei in de scores op de PPVT (studie 27).

De verklaringen die de auteurs geven voor deze negatieve effecten zijn dat, wanneer kinderen een achterstand vertonen, de intensiteit van de interacties met hun kinderen toeneemt (studies 9 en 17), dat ouders wier kind blijft zitten zich minder assertief opstellen en louter koersen op het oordeel van de leraar (studie 18), of, in het geval van een longitudinale studie (studie 27), de effecten negatief zijn voor kinderen bij wie hoge voormetingscores werden vastgesteld aangezien er voor hen minder ruimte voor groei zou zijn.

In drie studies (2, 20 en 25) werden verschillende effecten gevonden voor onderscheiden (cultureel-etnische) groepen leerlingen. In studie 2 bleek betrokkenheid op school positieve effecten te hebben voor 'African Americans', maar negatieve voor 'European Americans', terwijl de effecten van de overige variabelen positief waren voor 'European Americans' en niet-significant voor 'African Americans'.

Een onderzoek naar de effecten van betrokkenheid in Israël en Palestina (studie 20) leverde een significant effect op van de sensitiviteit die moeders toonden bij het spelen met hun kinderen in een spelkamer (bv. oogcontact houden, affectief reageren en adequaat stemgebruik), althans waar het om de Israëli ging; voor de Palestijnen kon dat effect niet worden vastgesteld. Daarnaast werd een positief effect gevonden van contro-

le die bij vaders werd geobserveerd tijdens het spel bij de Palestijnen (corrigeren van het gedrag en de fysieke houding van het kind, negatieve feedback geven), een effect dat negatief uitviel bij de Israëli. Tot slot bleek in studie 25 voor 'European Americans' een positief effect van het reguleren van TV-kijkgedrag van het kind, en een negatief effect van betrokkenheid op school, terwijl voor 'African Americans' een positief effect van thuisbetrokkenheid, maar een negatief effect van het reguleren van TV-kijkgedrag werd geconstateerd.

Voor de verklaringen van de resultaten in studie 2 wijzen de auteurs op het ontbreken van informele sociale netwerken bij 'African Americans', waardoor zij meer profijt hebben van het contact met de school. 'European Americans' zouden daarentegen via meer informele kanalen kennis van de gang van zaken op school krijgen. Ook de auteurs van het onderzoek in Israël en Palestina wijzen op cultuurverschillen (i.c. meer afstandelijke relaties en meer interactieve relaties in respectievelijk Palestina en Israël) die de differentiële effectiviteit van verschillende vormen van ouderbetrokkenheid kunnen verklaren. De auteurs van studie 25 beperken zich tot de constatering dat de effecten van ouderbetrokkenheid voor verschillende groepen zich langs verschillende wegen laten gelden.

Naast de effecten van de betrokkenheid van ouders op de leeruitkomsten van hun eigen kinderen, wijst één studie (13) op zogeheten *spill-over* effecten van betrokkenheid van ouders op andere kinderen in de buurt. In deze studie werden effecten van een interventie geconstateerd bij ouders en kinderen die weliswaar niet in de experimentele groep opgenomen waren, maar die wel bij de ouders en kinderen uit de experimentele groep in de buurt woonden. Deze ouders zouden, door in contact te komen met de inhoud van de interventie, op een effectievere manier dan voorheen de taalontwikkeling van hun kinderen kunnen ondersteunen.

### **Effecten van ouderbetrokkenheid in de basisschoolperiode vanaf groep 3 (leeftijdsgroep van 6 tot 12 jaar, 32 studies, Tabel 2).**

#### *De conceptualisering en operationalisering van ouderbetrokkenheid*

In deze leeftijdsgroep zijn hoofdzakelijk surveystudies uitgevoerd, waarbij met zelfrapportages van ouders hun betrokkenheid en met gestandaardiseerde toetsen de leerprestaties van de leerlingen in beeld zijn gebracht. De instrumenten die de verschillende auteurs hanteerden om aan de hand van zelfrapportages van ouders zicht te krijgen op hun betrokkenheid bij de school of het leren van hun kinderen, liepen uiteen. Er werden nauwelijks eerder gehanteerde instrumenten gebruikt, waardoor er nogal wat variatie ontstond in zowel de inhoud van de vragenlijsten als in de gekozen antwoordformats.

De inhoud van zelfrapportages varieerde van enkele items om de betrokkenheid te meten tot complete schalen die diverse aspecten van ouderbetrokkenheid representeerden. Deze schalen betroffen veelal de betrokkenheid thuis, waaronder bijvoorbeeld werd verstaan het helpen met huiswerk, het bieden van ondersteuning, het cultureel kapitaal in het gezin (bibliotheek- en museumbezoek, boekenbezit, leesgedrag van ouders), het stellen van regels met betrekking tot TV-kijken en het praten over school. Andere schalen richtten zich op de betrokkenheid van ouders bij de school, waaronder bijvoorbeeld het verrichten van vrijwilligerswerk, ouderparticipatie in besluitvorming en het contact met de school, waartoe onder meer het bezoeken van ouderavonden en het lezen van de nieuwsbrieven van de school werd gerekend. Naast deze indicatoren van de betrokkenheid van ouders werden ook opvattingen van ouders als indicaties van hun betrokkenheid in het onderzoek opgenomen, met name hun verwachtingsniveau van de prestaties van hun kinderen, oftewel hun onderwijsaspiraties. Als antwoordformat werd veelal een vorm van frequentierating gekozen; soms een tamelijk grove, bijvoorbeeld in de vorm van ja/nee antwoordcategorieën, soms een meer verfijnde, variërend van 'nooit' tot 'altijd' of van 'dagelijks' tot 'minder dan eenmaal per jaar'.

De quasi-experimentele studies en de case-studies betroffen zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyses van interventies waarin de betrokkenheid van ouders een rol speelde, bijvoorbeeld in de vorm van een gezinsstimuleringsprogramma om de effecten van de thuisbetrokkenheid van ouders te vergroten (studies 47, 58, 61) dan wel in de vorm van een ouderinterventie om de onderlinge relaties van ouders en die tussen ouders en school te versterken (studies 40 en 59). Het observatieonderzoek (studie 42) betrof een experimenteel onderzoek waarin ouders die hun kind hielpen met het oplossen van zogenoemde balansproblemen werden geobserveerd. De kwaliteit van de geboden ondersteuning werd gecodeerd en gold als indicatie van hun betrokkenheid.

#### *De bestudeerde uitkomstmaten op leerlingniveau*

Effectmaten van de studies in deze leeftijdsgroep betreffen hoofdzakelijk prestaties op het gebied van taal, rekenen en 'science', getoetst met gestandaardiseerde toetsen, zoals de Woodcock-Johnson Battery Revised (WJ-R, studies 33, 37, 39, 48, 53 en 57). Incidenteel zijn inschattingen van het prestatieniveau door leraren (studie 41) of door de leerlingen zelf (studie 48) als uitkomstmaat gehanteerd. Enkele studies richtten zich op niet-cognitieve effecten, zoals bijvoorbeeld sociale vaardigheden (studies 53 en 60) of zelfwaardering (studies 30 en 51).



Tabel 2. Empirische studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten bij leerlingen in de leeftijdsgroep van 6 tot 12 jaar (po).

<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
30	Ho (2003)	2100	Hong-Kong	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Zelfwaardering	Positieve en negatieve effecten
31	Osburn (2004)	190	VS	Algemene ouderbetrokkenheid, ervaren druk om kind te ondersteunen	Stanford achievement test (SAT-9)	Negatieve effecten
32	Shymansky (2004)	600	VS	Betrokkenheid op school	Science-prestaties	Geen effecten
33	Dearing (2004)	167	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taalvaardigheid	Positieve effecten
34	Adeyemo (2005)	250	Nigeria	Algemene ouderbetrokkenheid	Self-efficacy	Positieve effecten
35	Domina (2005)	1445	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
36	Driessen (2005)	12000	Nederland	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
37	Davis-Kean (2005)	868	VS	Ouder-kindinteractie, thuisbetrokkenheid	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
38	Sheldon (2005)	18	VS	Ouderbetrokkenheidsbevorderende activiteiten van school	Rekenvaardigheid	Positieve effecten
39	Dearing (2006)	281	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Taalvaardigheid	Positieve effecten
40	Washor (2006)	1	VS	Ouderbetrokkenheidsbevorderende activiteiten van school	Algemene prestaties	Positieve effecten
41	Lee (2006)	415	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
42	Philips (2007)	144	UK	Ouder-kindinteracties	Taakuitvoering	Positieve effecten
43	Hung (2007)	261	Taiwan	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, verwachtingen van ouders	Taal- en rekenvaardigheid, zelfbeeld	Positieve effecten
44	Eskeland (2007)	1113	Argentinië	Betrokkenheid op school, ouderparticipatie bij schoolbeleid	Taal- en rekenvaardigheid	Geen effecten
45	Aikens (2008)	10998	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taalvaardigheid	Positieve effecten
46	Melhuish (2008)	2354	UK	Thuisbetrokkenheid	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
47	Manjula (2009)	418	India	Participatie in een gezinsinterventie	Taalvaardigheid	Positieve effecten

<sup>1</sup> Informant: k = kind, o = ouders, l = leraar, s = schoolleiding

Tabel 2 (vervolg)

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
48	McBride (2009)	Survey (o)	390	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taalvaardigheid	Positieve en negatieve effecten
49	Cheung (2009)	Survey (o)	289	Hong-Kong	Betrokkenheid op school	Algemene prestaties	Geen effecten
50	Myrberg (2009)	Survey (o)	10632	Zweden	Thuisbetrokkenheid	Taalvaardigheid	Positieve effecten
51	Lagace-Seguín (2010)	Survey (k)	72	Canada	Thuisbetrokkenheid	Competenties, zelfwaardering, sociale vaardigheden	Positieve en negatieve effecten
52	Xu (2010)	Survey (o)	10120	VS	Thuisbetrokkenheid	Taalvaardigheid, zelfregulatie	Positieve en negatieve effecten
53	Nokali (2010)	Survey (l/o)	1364	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden	Positieve en negatieve effecten
54	Kloosterman (2011)	Longitudinale survey (o)	10000	Nederland	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
55	Khajehpour (2011)	Survey (o)	200	Iran	Algemene ouderbetrokkenheid	Taal- en rekenvaardigheid	Positieve effecten
56	Frempong (2011)	Survey (s)	34015	Zuid-Afrika	Algemene ouderbetrokkenheid	Algemene prestaties	Positieve effecten
57	Banerjee (2011)	Survey (o)	92	VS	Relatie ouders-leraar	Taalvaardigheid	Positieve effecten
58	van Voorhis (2011)	Quasi-experimenteel (k/o)	153	VS	Huiswerkbetrokkenheid-interventie	Rekenvaardigheid	Positieve effecten
59	Bolivar (2011)	Case-studie (o)	2	VS	Ouder-leiderschapinterventie	Schoolklimaat, veiligheid	Positieve effecten
60	Antonopoulou (2011)	Survey (o)	475	Griekenland	Contact met de school, kwaliteit van de relatie met de leraar	Algemene prestaties, sociale vaardigheden, motivatie	Positieve effecten
61	Scanlan (2012)	Case-studie	11	UK	Thuisbetrokkenheid	Schrijfvaardigheid	Positieve effecten

<sup>1</sup> Informant: k = kind, o = ouders, l = leraar, s = schoolleiding

*De geconstateerde effecten*

De in deze studies geconstateerde effecten zijn klein. Met name de effecten van betrokkenheid op school bleken zeer klein en statistisch niet significant te zijn. En als er al significante effecten aan het licht kwamen, dienden die vooral aan de thuisbetrokkenheid toegeschreven te worden. Met name het cultureel kapitaal in het gezin en de frequentie en aard van de communicatie tussen ouders en kind blijken samen te hangen met zowel cognitieve als niet-cognitieve leerlingeffecten. Naast deze positieve effecten blijken de door leerlingen ervaren prestatiedruk (studies 31 en 51) en het stellen van regels (studies 30 en 52) tot negatieve uitkomsten te leiden. Het controleren voor de sociaal-economische achtergrond van de kinderen heeft in het ene geval wel (studie 35) en in het andere geval geen drukkende werking op de effecten van ouderbetrokkenheid (studie 46). Voor alle verschillende typen uitkomstmaten zijn effecten gevonden, al zijn die op de taalprestaties het grootst. Dat bleek onder meer uit het Nederlandse onderzoek van Kloosterman et al. (studie 54). Daar bleek ook dat in het basisonderwijs de effecten van ouderbetrokkenheid bij jongere kinderen groter is dan bij oudere kinderen.

Net als bij kinderen tot 6 jaar, zijn ook bij kinderen tussen 6 en 12 jaar differentieële effecten gevonden. In vier studies werden interactie-effecten van ouderbetrokkenheid en achtergrondkenmerken van de leerlingen op hun prestaties vastgesteld. In drie van de vier studies (33, 39 en 61) bleken bij kinderen uit de lagere sociale milieus de effecten van betrokkenheid op de prestaties van de leerlingen groter. Uit het onderzoek van Lee (studie 41) bleek dat de communicatie thuis tussen ouder en kind een positief effect had op de prestaties van 'European Americans', terwijl die negatief uitpakte voor 'Latino's / Hispanics'. Een verklaring hiervoor zou zijn dat de laatste groep ouders met name met het kind over school praat als het op school niet goed gaat, terwijl de 'European Americans' met grotere regelmaat met hun kinderen over school praten. Voor het helpen met huiswerk kon in deze studie ook een interactie-effect vastgesteld worden. Helpen met huiswerk had een positief effect op de prestaties van 'African-Americans', maar een negatief effect op die van de 'European Americans'. De auteurs verklaren dit door erop te wijzen dat het helpen met huiswerk niet de oorzaak, maar het gevolg is van lage prestaties en dat 'European Americans' hun kinderen wellicht meer hulp bieden, naarmate de prestaties te wensen overlaten, terwijl de 'African Americans' het als hun taak zouden zien hun kinderen, ongeacht hun prestaties, een helpende hand bij het schoolwerk te bieden.

Uit onderzoek van McBride (studie 48) bleek dat de betrokkenheid van moeders op school een positief effect, maar die van vaders een negatief effect had op de prestaties van hun kinderen. Ook in deze studie wordt gewezen op de potentieel inverse relatie tussen betrokkenheid van ouders en de prestaties van hun kinderen. De auteurs suggereren

althans dat vaders wellicht pas in actie komen wanneer de prestaties van het kind te wensen overlaten.

**Effecten van ouderbetrokkenheid in het voortgezet onderwijs (leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar, 50 studies, Tabel 3).**

*De conceptualisering en operationalisering van ouderbetrokkenheid*

In vergelijking met de studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid bij kinderen tot 12 jaar, zien we in het onderzoek bij kinderen in de middelbare schoolleeftijd vaker dat leerlingen gevraagd werden naar hun oordeel over de betrokkenheid van hun ouders (35 van de 50). Ook zien we een relatief groot aantal grootschalige surveystudies, hoofdzakelijk in de VS uitgevoerd. Veertien van deze surveystudies zijn verricht op basis van data die werden verzameld in het kader van de National Educational Longitudinal Survey (NELS; studies 63, 65, 69, 70, 71, 72, 76, 83, 86, 89, 95, 98, 101 en 109). Overigens zijn ten behoeve van de NELS ook gegevens bij ouders zelf en bij de school verzameld. Voor deze leeftijdsgroep zijn relatief weinig interventiestudies gevonden (studies 85 en 92).

De 50 studies in deze leeftijdsgroep laten een breed scala aan ouderbetrokkenheidsactiviteiten zien. Er is, net als bij de leerlingen in het basisonderwijs, onderzoek gedaan naar de betrokkenheid thuis, de betrokkenheid van ouders op school, het contact met de school en de onderwijsaspiraties van de ouders. In studies waarbij leerlingen werd gevraagd om de betrokkenheid van hun ouders te beoordelen werd veelvuldig gevraagd naar de ervaren ondersteuning (encouragement en support), de ervaren sociale controle (monitoring), en de ervaren druk (pressure) als aspecten van de thuisbetrokkenheid van hun ouders.

*De bestudeerde uitkomstmaten op leerlingniveau*

Wat betreft uitkomstmaten is er veel aandacht voor taal- en wiskundeprestaties. Ook niet-cognitieve uitkomsten, zoals zelfbeeld, motivatie en self-efficacy zijn als uitkomstmaten in onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid bestudeerd. Daarnaast zijn voor deze leeftijdsgroep spijbelen, voortijdig schoolverlaten en oriëntatie op de loopbaan na het voortgezet onderwijs relevant geachte uitkomstmaten.

*De geconstateerde effecten*

Met één uitzondering (studie 110, waar thuisbetrokkenheid werd geoperationaliseerd als de door leerlingen ervaren druk van hun ouders om te presteren) laten de studies positieve effecten zien van ouderbetrokkenheid. Met name de ervaren ondersteuning van ouders als aspect van de thuisbetrokkenheid laat positieve effecten zien op de uitkomst-

maten. Ook hoge verwachtingen die ouders van hun kind hebben leiden tot hogere prestaties. Naast positieve effecten werden geregeld niet-significante effecten gevonden, hoofdzakelijk van aspecten gerelateerd aan de betrokkenheid op school (studies 69, 86, 89 en 101) of het contact tussen ouders en school (studie 82). Overigens zijn deze aspecten niet in alle studies ineffectief gebleken. In een aantal studies worden juist positieve effecten van schoolbetrokkenheid (studies 62, 65, 68, 77, 94 en 102) of contact tussen school en ouders gerapporteerd (studies 68, 72, 81, 88, 89, 94 en 98). Waar in de meeste studies effecten zijn gerapporteerd die zijn gecontroleerd voor het sociaal-economische herkomstmilieu van de leerlingen, wordt in één onderzoek (studie 71) gemeld dat de positieve effecten van ouderbetrokkenheid verdwijnen als rekening wordt gehouden met de sociaal-economische achtergrond.

In negen studies werden, naast positieve effecten, ook negatieve effecten van ouderbetrokkenheid op uitkomstmaten gerapporteerd. Met name de ervaren druk van ouders en hun overmatige sociale controle (bijvoorbeeld het controleren van huiswerk, zie studie 98) hadden negatieve gevolgen voor de uitkomstmaten. Ook blijkt in enkele studies een negatieve relatie van het contact tussen school en ouders met uitkomstmaten van leerlingen (studie 95, 98, 106).

In de beide interventiestudies (85 en 92) werden positieve effecten van de betrokkenheid van ouders gerapporteerd. Deze effecten werden versterkt door de interventies die erop waren gericht de ouderlijke ondersteuning van de kinderen te optimaliseren.

In een tweetal studies (67, 88) werd geconstateerd dat de effecten van betrokkenheid groter zijn voor kinderen uit lage sociale milieus. Ouders uit de lagere sociale milieus zouden volgens de betreffende auteurs meer baat hebben bij de betrokkenheid bij school, omdat een geringe mate van contact met de school hen het zicht op de schoolcontext van hun kinderen belemmert.

Ten slotte wezen twee studies op genderspecifieke effecten. In een onderzoek naar de effecten van de betrokkenheid van vaders en moeders in China (studie 99) werden, in tegenstelling tot de positieve effecten van de betrokkenheid van moeders, geen effecten van de betrokkenheid van vaders gevonden. En in de studie van Bhanot (studie 91) bleek het effect van ouderlijke steun op de zelfinschattingen aangaande 'science' positief voor meisjes, maar negatief voor jongens uit te vallen. Ter verklaring voor deze verschillen werd door de onderzoekers enerzijds gewezen op cultuurspecifieke gender-patternen in het gezin (studie 99), anderzijds op vakspecifieke socialisatieprocessen voor jongens en meisjes (studie 91).

Tabel 3. Empirische studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten bij leerlingen in de leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar (vo).

<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
62	Aypay (2003)	873	Turkije	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Keuze voor niveau voortgezet onderwijs	Positieve en negatieve effecten
63	Trusty (2003)	1185	VS	Thuisbetrokkenheid, verwachtingen van ouders	Verwachtingen van leerlingen	Positieve effecten
64	Bean (2003)	155	VS	Thuisbetrokkenheid	Algemene prestaties, zelfwaardering	Positieve en negatieve effecten
65	Holt (2004)	16489	VS	Schoolbeleid om betrokkenheid te vergroten	Wiskundeprestaties	Positieve effecten
66	Hill (2004)	463	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Taal- en wiskundeprestaties, aspiraties	Positieve effecten
67	Barwegen (2004)	127	VS	Algemene ouderbetrokkenheid, relatie ouders-leraar	Algemene prestaties	Positieve effecten
68	Martinez (2004)	564	VS	Thuisbetrokkenheid	Huiswerkgedrag, algeme prestaties, voortijdig schoolverlaten	Positieve effecten
69	Anguiano (2004)	13366	VS	Betrokkenheid op school, contact met de school	High school completion	Positieve effecten
70	Haghighat (2005)	20165	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school, uitnodigende rol van de school	Taal- en wiskundeprestaties	Positieve effecten
71	Jeynes (2005)	2260	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Prestaties op taal, wiskunde, zaakvakken en science, zittenblijven	Positieve effecten
72	Kim (2005)	12524	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Keuze voor vervolgonderwijs	Positieve effecten
73	Wettersten (2005)	689	VS	Thuisbetrokkenheid	Self-efficacy, carrièreverwachtingen, betrokkenheid bij school	Positieve effecten
74	Constantine (2005)	151	VS	Thuisbetrokkenheid	Loopbaanoriëntatie	Positieve effecten
75	Opdenakker (2005)	4403	België	Algemene ouderbetrokkenheid	Wiskundeprestaties	Positieve effecten

Tabel 3 (vervolg)

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
76	Ozturk (2006)	Survey (k)	23000	VS	Thuisbetrokkenheid	Keuze voor extra wiskundemodule	Positieve effecten
77	Abd-El-Fattah (2006)	Survey (k)	275	Egypte	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Algemene prestaties	Positieve effect
78	Flores (2006)	Survey (k)	302	VS	Thuisbetrokkenheid	Loopbaankeuze	Positieve effecten
79	Bartram (2006)	Survey (k)	411	Engeland, Duitsland, Nederland	Thuisbetrokkenheid	Opvattingen van leerlingen over onderwijs in vreemde talen	Positieve effecten
80	Menning (2006)	Survey (k)	2544	VS	Thuisbetrokkenheid	Voortijdig schoolverlaten	Positieve effecten
81	Powers (2006)	Survey (k)	240	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Algemene prestaties, voortijdig schoolverlaten	Positieve effecten
82	Birman (2007)	Survey (o)	240	VS	Kennis van schoolpraktijken, contact met de school	Algemene prestaties, bestraffingen, sense of school belonging	Positieve effecten
83	Diemer (2007)	Survey (k/o)	1298	VS	Thuisbetrokkenheid	Loopbaanoriëntatie	Positieve effecten
84	Benner (2007)	Survey (o)	522	VS	Verwachtingen van ouders	Taal- en wiskundeprestaties	Positieve effecten
85	Oyserman (2007)	Quasi-experimenteel (o)	239	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Algemene prestaties, gedrag in de klas	Positieve effecten
86	Stewart (2008)	Survey (k)	1238	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Algemene prestaties	Positieve effecten
87	Bong (2008)	Survey (k)	756	Zuid-Korea	Thuisbetrokkenheid	Doeloriëntatie, self-efficacy, motivatie, leerstrategieën	Positieve en negatieve effecten
88	Park (2008)	Survey (k)	265000	Internationaal	Thuisbetrokkenheid	Taalprestaties	Positieve effecten
89	Houtenville (2008)	Survey (k)	24599	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Taal- en wiskundeprestaties	Positieve effecten
90	Claes (2009)	Survey (o)	93096	Internationaal	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school	Spijbelen	Positieve effecten
91	Bhanot (2009)	Survey (o)	165	VS	Thuisbetrokkenheid	Zelfinschatting mbt science	Positieve en negatieve effecten
92	Bradshaw (2009)	Quasi-experimenteel	574	VS	Ouderinterventie	Algemene prestaties	Positieve effecten
93	Al-Yousef (2009)	Interview (o)	54	UK	Thuisbetrokkenheid	Keuze voor vervolgonderwijs	Positieve effecten

<sup>1</sup> Informant: k = kind, o = ouders, l = leraar, s = schoolleiding

Tabel 3 (vervolg)

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
94	Mo (2009)	Survey (k)	1971	VS	Thuisbetrokkenheid, aspiraties van ouders	Algemene prestaties	Positieve effecten
95	Fan (2010)	Survey (o)	15325	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school, aspiraties van ouders	Self-efficacy, motivatie en betrokkenheid bij school	Positieve en negatieve effecten
96	Ahmed (2010)	Survey (k)	238	Nederland	Thuisbetrokkenheid	Wiskundepreraties, houding tav wiskunde	Positieve effecten
97	Hong (2010)	Survey (k)	3116	VS	Thuisbetrokkenheid	Wiskundepreraties	Positieve effecten
98	Strayhorn (2010)	Survey (k)	24599	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school, contact met de school, verwachtingen van ouders	Wiskundepreraties	Positieve en negatieve effecten
99	Hsu (2011)	Longitudinale survey (k)	8108	Taiwan	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Algemene prestaties	Positieve effecten
100	Mena (2011)	Survey (k)	137	VS	Thuisbetrokkenheid	Betrokkenheid bij school, academische houding, self-efficacy, intentie om school af te maken	Positieve effecten
101	Altschul (2011)	Survey (o)	1609	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Algemene prestaties	Positieve en negatieve effecten
102	Henry (2011)	Survey (k)	64350	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	Verwachting te slagen	Positieve effecten
103	Chun (2011)	Survey (k)	478	VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Betrokkenheid bij school, self-efficacy, prestaties voor wiskunde, taal en science	Positieve effecten
104	Shumow (2011)	Survey (k)	244	VS	Thuisbetrokkenheid, betrokkenheid op school	efficacy, huiswerkgedrag verwachtingen, prestaties	Positieve en negatieve effecten
105	Zepke (2011)	Mixed (k)	1246	Nieuw-Zeeland	Thuisbetrokkenheid	Perceptie van succes	Positieve effecten
106	Park (2011)	Longitudinale survey (o)	6430	Zuid-Korea	Thuisbetrokkenheid, contact met de school	Taal- en wiskundepreraties	Positieve en negatieve effecten
107	Dumont (2012)	Survey (k)	1270	Duitsland	Thuisbetrokkenheid	Taal- en wiskundepreraties, zelfbeeld, self efficacy, motivatie	Positieve effecten



Tabel 3 (vervolg)

	<i>Auteur (jaar)</i>	<i>Design (informant<sup>1</sup>)</i>	<i>N</i>	<i>Land</i>	<i>Type ouderbetrokkenheid</i>	<i>Uitkomstmaat</i>	<i>Effecten</i>
108	Sin-Sze (2012)	Longitudinale survey (k)	825	China en VS	Algemene ouderbetrokkenheid	Algemene prestaties	Positieve effecten
109	Mcneal (2012)	Longitudinale survey (k)	7983	VS	Thuisbetrokkenheid	Spijbelen, science-prestaties	Positieve effecten
110	Elstad (2012)	Survey (k)	1112	Noorwegen	Thuisbetrokkenheid	Motivatie, leerstrategie	Geen effecten
111	Miller (2012)	Survey (k)	3945	VS	Thuisbetrokkenheid	Deelname aan extra module	Positieve effecten

<sup>1</sup> Informant: k = kind, o = ouders, l = leraar, s = schoolleiding

## Conclusies met betrekking tot de effectiviteit van ouderbetrokkenheid

In dit hoofdstuk hebben we de stand van zaken van empirisch onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid geschetst. Uit de review van 111 effect-studies die vanaf 2003 zijn verschenen in internationale peer-reviewed tijdschriften blijkt dat het onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid zeer uiteenlopend van karakter is. Deze diversiteit wordt hoofdzakelijk veroorzaakt door de variatie in de wijze waarop het concept ouderbetrokkenheid is geconceptualiseerd en geoperationaliseerd. De aard van de gedragingen en de opvattingen van ouders die onder het concept ouderbetrokkenheid worden geschaard variëren sterk. Ook het aggregatieniveau van aspecten van ouderbetrokkenheid varieert van specifieke itemscores tot globale oordelen over de betrokkenheid van ouders. Er zijn veel indicatoren van ouderbetrokkenheid, waarvan de meeste zich toespitsen op respectievelijk de betrokkenheid van ouders thuis, hun betrokkenheid bij school en het contact tussen ouders en school. Het ontbreekt in wetenschappelijk onderzoek aan overeenstemming over de wijze waarop ouderbetrokkenheid gedefinieerd en gemeten dient te worden. Dit gebrek aan consensus leidt ertoe dat veel onderzoekers in hun studies steeds weer besluiten zelf de benodigde instrumenten te ontwerpen om de betrokkenheid van ouders in beeld te brengen. Deze praktijken komen de validiteit van de metingen van het concept ouderbetrokkenheid bepaald niet ten goede. Het heeft er alle schijn van dat in studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid op de leerprestaties meer aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van de uitkomstmaten (scores van leerlingen op gestandaardiseerde en gevalideerde toetsen e.d.) dan aan de kwaliteit van de meting van ouderbetrokkenheid. Ook de grote hoeveelheid surveystudies roept vragen op bij de kwaliteit van het onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid. Er is in het verleden vaker geweest op de validiteitsproblemen van surveys, met name van zelfrapportages (Bakker & Denessen, 2007). De in deze review betrokken observatiestudies lijken dan ook objectievere metingen van de aard van de interacties tussen ouders en kinderen en daarmee van hun ouderbetrokkenheid op te leveren. Echter, door de zwaktes in de designs van het gereviewde onderzoek in zijn algemeenheid, dienen onderstaande conclusies met enig voorbehoud te worden gelezen.

De eerste conclusie die kan worden getrokken is dat er voldoende bewijs is voor de effectiviteit van ouderbetrokkenheid voor zowel de cognitieve als niet-cognitieve uitkomsten bij de leerlingen. In de overgrote meerderheid van de studies worden in dit verband positieve effecten van aspecten van ouderbetrokkenheid gerapporteerd. De grootte van de effecten varieert echter, al naar gelang het aspect van ouderbetrokkenheid. Van jong tot oud blijkt de thuisbetrokkenheid van ouders nog de grootste invloed te hebben op de leerprestaties, maar ook op de niet-cognitieve uitkomsten, zoals de motivatie, de zelfwaarde-

ring of het spijbelgedrag van leerlingen. Naarmate het gezinsklimaat meer academisch en intellectueel van aard is (gelet op het aantal in huis aanwezige boeken en de mate waarin ouders zelf danwel samen met hun kind lezen - in de Engelstalige artikelen ook wel als aangeduid HLE: Home Literacy Environment), des te groter zijn de effecten op de kinderen. Daarnaast blijkt bij oudere kinderen de gepercipieerde steun (bijvoorbeeld interesse tonen in het kind, het kind aanmoedigen om zijn best te doen) effectief te zijn. Echter, niet alle vormen van thuisbetrokkenheid pakken gunstig uit.

Naast positieve effecten van ouderbetrokkenheid worden ook negatieve relaties tussen ouderbetrokkenheid en uitkomstmaten gerapporteerd. Overmatige bemoeienis met het kind, bijvoorbeeld in de vorm van hulp bij huiswerk, sociale controle of het stellen van regels, kan een negatief effect hebben op de kinderen. Ook een grote druk om te presteren kan averechts uitwerken. Dat zijn redenen waarom in onderzoek zowel positieve als negatieve effecten van ouderbetrokkenheid worden gerapporteerd. Negatieve effecten worden ook geconstateerd van het contact tussen ouders en school. De reden hiervan zou zijn dat de frequentie van het contact toeneemt, naarmate de prestaties van de kinderen te wensen overlaten of, bijvoorbeeld, wanneer de kinderen spijbelen. In dat geval is niet de betrokkenheid van ouders de predictor van leerlinguitkomsten, maar zijn de leerlinguitkomsten de predictor van ouderbetrokkenheid (de zogenoemde 'reactive hypothesis', zie McNeal, 2012). Ook voor het negatieve effect van het helpen met huiswerk zou deze verklaring kunnen gelden. Er zijn geavanceerde longitudinale designs nodig om de wederkerigheid van de relaties tussen de prestaties van leerlingen en de diverse aspecten van de betrokkenheid van ouders in beeld te brengen.

Naast de positieve en negatieve effecten blijken aspecten van ouderbetrokkenheid geregeld geen enkel effect te sorteren. Het gaat dan vooral om de betrokkenheid van ouders bij school. Het lijkt erop dat zowel het helpen op school, het verrichten van handen spandiensten, het bezoeken van ouderavonden als het participeren in raden of commissies geen invloed hebben op de leerlinguitkomsten, hoewel in een enkele studie wel een effect van de schoolbetrokkenheid of het contact tussen ouders en school op leerlinguitkomsten wordt geconstateerd.

Bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid speelt de sociaal-economische en de culturele achtergrond van het gezin een rol. Echter, deze rol laat zich overigens niet eenduidig vaststellen. Blijkt in een deel van de gereviewde studies ouderbetrokkenheid een mediator te zijn van de gezinsachtergrond, in andere studies wijzen interactie-effecten op differentiële effecten van ouderbetrokkenheid voor uiteenlopende groepen. Waar interactie-effecten worden gerapporteerd, wijzen die veelal op gunstiger effecten van betrokkenheid voor de lagere dan voor de hogere sociaal-economische milieus. Blijkbaar hebben kinderen uit de lagere milieus meer baat bij de betrokkenheid van hun ouders.

Om meer zicht te krijgen op de wijze waarop de invloeden van ouderbetrokkenheid voor verschillende groepen anders uitpakken, is meer onderzoek nodig. Dat geldt eveneens voor de verschillen in de effecten van ouderbetrokkenheid van vaders en moeders en voor jongens en meisjes.

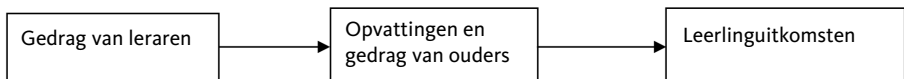
*Implicaties voor het vervolg van deze reviewstudie*

Het onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid overziend, kan de conclusie worden getrokken dat het voor de prestaties, de motivatie en het welbevinden van leerlingen wenselijk zou zijn om te investeren in de thuisbetrokkenheid van ouders. Willen scholen profijt hebben van de inzet van ouders ten behoeve van de ontwikkeling van hun kinderen, dan zouden ze met name de thuisbetrokkenheid van ouders dienen te stimuleren. Zo zagen we bijvoorbeeld bij de jongste kinderen dat zij er baat bij hebben wanneer hun ouders talige activiteiten met hen uitvoeren, zoals voorlezen en spelletjes doen, bij basisschoolleerlingen wanneer hun ouders educatieve activiteiten met hen ondernemen, zoals samen lezen, naar de bibliotheek of naar een museum gaan, en bij de kinderen in het voortgezet onderwijs wanneer hun ouders hen ondersteunen en stimuleren door interesse te tonen in hun schoolwerk en door te praten over de keuzes die de leerlingen gaan maken, bijvoorbeeld voor een vervolgopleiding. Het valt te verwachten dat interventies op deze aspecten van ouderbetrokkenheid de meeste vruchten afwerpen. Daarmee is niet gezegd dat het investeren in de overige aspecten van betrokkenheid niet lonend zou zijn. Met name het inzicht dat aspecten van ouderbetrokkenheid voor diverse sociaal-maatschappelijke groepen uiteenlopende gevolgen kunnen hebben, kan voor leraren van waarde zijn. Te verwachten valt dat leraren die in hun contacten met ouders responsief zijn ten aanzien van deze diversiteit, bijdragen aan een grotere effectiviteit van de betrokkenheid van ouders. Of en in hoeverre dat aan de orde is, bespreken we in het volgende hoofdstuk, waarin we verslag doen van het tweede deel van de reviewstudie, de rol van leraren bij (de effectiviteit van) ouderbetrokkenheid.

## 4 Onderzoek naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid

In dit hoofdstuk bespreken we een review van empirisch onderzoek naar de rol die leraren kunnen spelen bij het bevorderen en effectueren van ouderbetrokkenheid. Leraren kunnen op diverse manieren bijdragen aan de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs en de school van hun kinderen. Daar is bijvoorbeeld al sprake van wanneer leraren ouders uitnodigen om op school als leesouder op te treden of hen verzoeken in de klas iets te komen vertellen over het beroep dat ze uitoefenen.

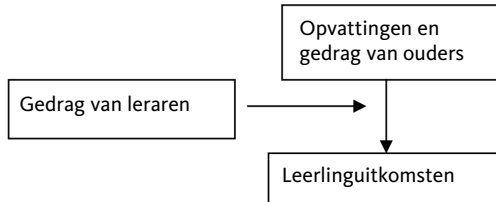
Waar in het vorige hoofdstuk het accent lag op de effectiviteit van het gedrag van ouders, concentreren we ons in dit hoofdstuk op de bijdrage die leraren daaraan leveren. We zijn daarbij in eerste instantie uitgegaan van het model zoals weergegeven in Figuur 2. De leraar kan de betrokkenheid van ouders verhogen, bijvoorbeeld door hen te betrekken bij het huiswerk van hun kinderen of door hen uit te nodigen voor een ouderavond om de voortgang van hun kind te bespreken. Als deze betrokkenheid vervolgens een positief effect heeft op leerlinguitkomsten zoals de prestaties, de motivatie, of het welbevinden van het kind, kan geconcludeerd worden dat de leraar een positieve bijdrage levert aan een effectieve vorm van ouderbetrokkenheid.



*Figuur 2.* De rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid I: de leraar draagt bij aan effectieve vormen van ouderbetrokkenheid

De rol van de leraar in relatie tot ouderbetrokkenheid kan daarnaast ook op een andere manier worden ingevuld. Zoals weergegeven in Figuur 3 kan de leraar ook interveniëren in de effecten die ouderbetrokkenheid op mogelijke leerlinguitkomsten heeft. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer een leraar in de interacties met leerlingen in de klas inspeelt op reeds aanwezige vormen van ouderbetrokkenheid, bijvoorbeeld door in de lessen gebruik te maken van verhalen die de ouders thuis aan hun kinderen vertellen of door de kinderen boekjes mee naar school te laten nemen die thuis samen met de ouders zijn gelezen. In veel gevallen is dit type onderzoek gericht op de zogeheten cultuurrepon-

siviteit van de leraar, oftewel op de mate waarin de leraar zich rekenschap geeft van de specifieke achtergronden van de leerlingen in zijn klas.



*Figuur 3.* De rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid II: de leraar draagt bij aan de effectiviteit van bestaande vormen van betrokkenheid.

Of en hoe de leraar diens rol in relatie tot de betrokkenheid van ouders invult, kan per leraar variëren. We veronderstellen dat het gedrag van leraren mede bepaald wordt door hun opvattingen over hun eigen rol in het opvoedingsproces naast die van de ouders. In dit hoofdstuk zal dan ook, behalve aan het gedrag van leraren en de effecten daarvan, tevens aandacht worden besteed aan de opvattingen die aan dat gedrag ten grondslag liggen. Alvorens de resultaten van onze review te presenteren, bespreken we hieronder eerst de zoekstrategie die we hebben gehanteerd om studies te verzamelen die voor dit deel van de review in aanmerking kwamen.

### *Zoekstrategie*

Om studies te inventariseren naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid hebben we gezocht naar peer-reviewed artikelen in internationale tijdschriften. In eerste instantie hebben we aan de trefwoorden die we eerder hanteerden om onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid te inventariseren, het trefwoord *teachers* toegevoegd. In feite betekent dit dat uit de artikelen die voor het eerste deel van deze reviewstudie zijn gebruikt die artikelen zijn geselecteerd waarin, naast de effectiviteit van ouderbetrokkenheid, aandacht was voor de rol van de leraar (zie exclusiecriteria 5 van deel 1 van de reviewstudie). Dat leverde vijf bruikbare artikelen op. Verder is een nieuwe zoekprocedure gestart in het ERIC-zoeksysteem met de trefwoorden *parent involvement*, *parent participation* en *teachers*. Gezocht is naar publicaties die sinds 2003 zijn verschenen in internationale tijdschriften. Deze zoekprocedure resulteerde in 696 publicaties. Net als bij het eerste deel van deze reviewstudie hebben we ook bij deel 2 een aantal inclusie- en exclusiecriteria gehanteerd. Dat waren de volgende:

*Inclusiecriteria*

1. Verslagen van empirisch onderzoek;
2. Het onderzoek is gericht op de betrokkenheid van ouders;
3. Het onderzoek is gericht op opvattingen en gedragingen van leraren, gerelateerd aan de betrokkenheid van ouders.

*Exclusiecriteria*

1. Reviewstudies of meta-analyses;
2. Studies naar leraren en ouders in het speciaal onderwijs of in relatie tot leerlingen met specifieke leer- of ontwikkelingsproblemen (zoals ADHD, dyslexie of autisme);
3. Studies naar de gevolgen van psychologische problemen van ouders (zoals depressiviteit, verslaving of agressie) voor de betrokkenheid van ouders;
4. Studies naar verslavings- of gedragsproblematiek van jongeren (zoals alcoholgebruik, roken, delinquentie of eetstoornissen);
5. Studies naar effecten van interventies op schoolniveau om de betrokkenheid van ouders te stimuleren waarin de rol van de individuele leraar niet specifiek werd bestudeerd.

Na lezing van de 696 samenvattingen van de artikelen bleken 54 publicaties bruikbaar (inclusief de vijf publicaties uit de database van deel 1 van deze reviewstudie). Veel studies vielen buiten het bestek van deze reviewstudie, omdat ze of niet empirisch van aard waren dan wel schoolbrede of niet-leraarspecifieke interventieprogramma's betroffen. De 54 geselecteerde publicaties zullen hieronder worden besproken.

*Resultaten*

In de publicaties die we hier bespreken werden verschillende perspectieven op de rol van leraren ten aanzien van ouderbetrokkenheid gehanteerd. Van de 54 studies hadden 12 een volledig design, dat wil zeggen dat daarin zowel onderzoek naar de leraar als naar de ouders werd verricht en waarin uitkomsten op leerlingniveau werden bestudeerd. Deze studies zijn samengevat in Tabel 4. In 10 studies werd onderzoek naar de effecten van leraren op de betrokkenheid van ouders gerapporteerd, maar ontbrak het aan inzicht in de mogelijke effecten op leerlingniveau. Deze studies worden gepresenteerd in Tabel 5. In een grote groep van 27 studies, gepresenteerd in Tabel 6, stonden de opvattingen van leraren ten aanzien van ouderbetrokkenheid en hun ideeën aangaande de rol van ouders centraal. Tot slot worden vijf studies besproken die zijn uitgevoerd om de professionalisering van leraren in het kader van ouderbetrokkenheid te evalueren (zie Tabel 7).

Allereerst bespreken we de studies naar de effecten van het gedrag van leraren op ouderbetrokkenheid en de mogelijke gevolgen daarvan voor de leerlinguitkomsten. Dan

besteden we aandacht aan onderzoek waarin de opvattingen van leraren over de rol van ouders in het onderwijsleerproces en hun onderwijsbetrokkenheid centraal staan, om ten slotte stil te staan bij de resultaten van onderzoek naar de professionalisering van leraren aangaande ouderbetrokkenheid.

**Onderzoek naar de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders en de effecten daarvan op leerlingen (12 studies, Tabel 4).**

*VVE-programma's*

Een fraai voorbeeld van onderzoek naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid is het Australisch onderzoek van Elias et al. (studie 4). In deze studie wordt verslag gedaan van een interventie gericht op het stimuleren van ontluikende geletterdheid bij de 62 cognitief zwakste kinderen van vier peuterspeelzalen. Ouders van deze kinderen werden gestimuleerd om een aantal activiteiten met hun kind te ondernemen. Een belangrijk aandachtspunt van de interventie was dat de ontwikkelde lesmaterialen ook door de ouders als betekenisvol moesten worden beschouwd. Alleen dan, zo werd verondersteld, zouden ouders de overtuiging hebben een waardevolle bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling en het leren van hun kinderen. Om daarvoor zorg te dragen werden zelf boeken gemaakt, geïllustreerd met foto's die door ouders en leraren zelf waren geschoten tijdens dagelijkse activiteiten op school of tijdens educatieve uitjes. Aan de ouders werd gevraagd om samen met hun kind bijschriften bij de foto's te bedenken, om het even in het Engels of in hun moedertaal. Het resultaat was een persoonlijk boek dat voor zowel de kinderen als hun ouders betekenis had.

Na afloop van de interventieperiode rapporteerden de ouders een verdubbeling van de tijd die ze met hun kind aan lezen besteedden. De leraren op hun beurt observeerden een groter zelfvertrouwen van niet-Engelstalige ouders bij het ondersteunen van hun kind en bij de kinderen zelf werd een grotere vertrouwdheid met het concept 'boek' alsmede een grotere woordenschat geconstateerd.

Ook het onderzoek van Hindman en Morrison (studie 5) is uitgevoerd in de context van ontluikende geletterdheid. Zij doen verslag van een survey (Family and Child Experiences Survey, FACES) waaraan behalve 3100 kinderen (gemiddeld iets jonger dan 4 jaar), ook hun ouders en hun 286 leraren deelnamen. In het bijzonder werd nagegaan of de uitdrukkelijke uitnodigingen van leraren tot grotere ouderbetrokkenheid tot betere schoolprestaties van de kinderen leidden. Uit deze survey bleek dat naarmate leraren meer moeite deden om ouders te betrekken bij de school (bijvoorbeeld door hen te vragen te helpen in de klas of mee te helpen met het verspreiden van informatie aan andere ouders) de betrokkenheid van de ouders bij de school in zijn algemeenheid groter werd.



Tabel 4. Onderzoeken naar de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders en de effecten daarvan op leerlingen

	<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>doelgroep</b>
1	Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. <i>Educational Studies</i> , 33(2), 175- 190.	Nederland	Kwantitatief	Vragenlijsten	278	Ouders en leraren	PO
2	Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among hispanic adolescents. <i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 40(12), 1581-1594	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	478	Leerlingen	VO
3	Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. <i>Music Education Research</i> , 12(1), 13-32.	UK	Kwantitatief	Vragenlijsten	1011	Leraren, leerlingen en ouders	-
4	Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-child book reading in a disadvantaged community. <i>Australian Journal of Early Childhood</i> , 31(1), 20-25.	Australië	Kwalitatief	Interviews en leraren	62	Ouders en leraren	VVE
5	Hindman, A.H., & Morrison, F.J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, extent and contributions to early literacy skills. <i>Elementary School Journal</i> , 111(3), 359-386.	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	3100	Leerlingen, ouders, Leraren en directieleden	VVE
6	Kim, J.S., & White, T.G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. <i>Scientific Studies of Reading</i> , 12(1), 1-23.	VS	Kwantitatief	Leestoetsen	424	Leerlingen	PO
7	Milne, L., & Eames, C. (2011). Teacher responses to a planning framework for junior technology classes learning outside the classroom. <i>Design and Technology Education</i> 16(2), 33-44.	Nieuw-Zeeland	Kwalitatief	Interviews	2	Leraren	PO
8	Passey, D. (2011). Implementing learning platforms into schools: An architecture for wider involvement in learning. <i>Learning, Media and Technology</i> , 36(4), 367-397.	UK	Mixed	Discussies, observaties, schoolbezoeken	83*	Sleutelpersonen	VVE, PO, VO
9	Pelletier, J., & Corter, C. (2005). Design, implementation, and outcomes of a school readiness program for diverse families. <i>School Community Journal</i> , 15(1), 89-116.	Canada	Mixed	Interviews, vragenlijsten	200	Leraren, leerlingen en ouders	VVE
10	Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers'practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. <i>Journal of School Psychology</i> , 46, 477-505	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	36089	Leraren	PO/VO

Tabel 4 (vervolg)

	<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>doelgroep</b>
11	Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009). Between-teacher-differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions and achievement. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 101(1), 176-189.	Zwitserland	Kwantitatief	Vragenlijsten, toetsen, <i>cognitive ability</i> test	1326	Leerlingen en leraren	VO
12	Van Voorhis, F.L. (2011). Costs and benefits of Family involvement in homework. <i>Journal of Advanced Academics</i> , 22(2), 220-249.	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten, cijfers, testcores	611	Leraren, leerlingen en ouders	PO en VO

Ook de thuisbetrokkenheid bleek bevorderd te kunnen worden door de ouders uitdrukkelijk te vragen meer samen met hun kind te gaan lezen. Zowel de thuisbetrokkenheid van de ouders als hun betrokkenheid bij school bleken een positieve uitwerking op de woordenschat van de kinderen te hebben. Wat betreft de rol van leraren is het blijkens dit onderzoek van belang dat zij ouders expliciet uitnodigen om zich in te spannen voor de school of het leren van hun kind thuis. Zij kunnen daarmee zowel een positieve bijdrage leveren aan de betrokkenheid van de ouders en daarmee indirect aan de leerprestaties van hun leerlingen.

Een ander onderzoek dat zich richt op de rol van leraren bij de stimulering van ouderbetrokkenheid in de vroegschoolse periode (vierjarigen) is dat van Pelletier en Corter (studie 9). Zij onderzochten in hoeverre een twaalf weken durend voorschools programma op peuterspeelzalen (zogenoemde Readiness Centers) invloed had op de schoolrijpheid van kinderen in het eerste jaar van de basisschool. Het programma werd gegeven aan paren van ouders en kinderen. Die opzet garandeerde dat de ouders direct betrokken raakten bij de leeractiviteiten van hun kinderen. Uit de reacties van de ouders op de vraag wat hen nog het meeste aanstond aan het programma, bleek dat het contact met de leraar (met name genoemd door Engelstalige ouders) en het kind zien leren (met name genoemd door niet-Engelstalige ouders) het vaakst werden genoemd. Uit effectanalyses van participatie aan het programma kwam naar voren dat de kinderen die aan het programma hadden deelgenomen significant hogere lees- en spellingsscores behaalden en een positievere attitude jegens school in zijn algemeenheid hadden ontwikkeld dan de kinderen uit de controlegroep, ongeacht de taal die in het gezin thuis werd gesproken. Hoewel de leerwinst niet enkel aan de participatie van ouders kon worden toegeschreven, maakten zij wel een belangrijk onderdeel van de gepleegde interventie uit. De onderzoekers concludeerden dan ook dat participatie van ouders aan het programma van de peuterspeelzaal positief uitviel, met name dankzij het contact met de leraar en de directe betrokkenheid van de ouders bij de leeractiviteiten van hun kind.

#### *Door leraren geïnitieerd contact met ouders*

Een grootschalig onderzoek naar de effecten van strategieën van leraren om de betrokkenheid van ouders te bevorderen en daarmee de schoolse ontwikkeling van de kinderen te stimuleren, werd uitgevoerd door Seitsinger et al. (studie 10). Zij onderzochten de mate waarin leraren op scholen voor basis en voortgezet onderwijs in de VS contact zochten met de ouders van hun leerlingen. Dat kon om een veelheid van redenen gebeuren, bijvoorbeeld om de prestaties en mogelijke problemen van de kinderen te bespreken, maar bijvoorbeeld ook om met de ouders te bespreken hoe zij hun kinderen thuis het beste konden helpen. Hoewel de door de leraren genomen initiatieven tot contact vrijwel

altijd beantwoord werden, constateerden de onderzoekers een drastische daling in de frequentie van het contact tussen leraren en ouders naarmate de leerlingen ouder waren. In het basisonderwijs was er sprake van veel meer contact tussen leraren en ouders dan in het voortgezet onderwijs. De effecten van het contact verschilden overigens voor niet-cognitieve en cognitieve uitkomsten. De frequentie van contact tussen leraren en ouders ging voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs samen met hogere scores op hun onderwijsaspiraties en het beeld van de eigen bekwaamheid. Deze samenhang kon bij de leerlingen in het basisonderwijs, noch bij de leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden vastgesteld. De correlaties tussen de frequentie van contact met de leerprestaties van de leerlingen verschilden eveneens per leeftijdscategorie. Waren die voor de basisscholieren niet significant, voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs vielen ze zelfs negatief uit, al bleven die voor de leerlingen in de bovenbouw tot de taalprestaties beperkt. Ter verklaring van de negatieve correlaties tussen contactfrequentie en prestaties wijzen de onderzoekers op het eerder besproken mechanisme dat leraren meer contact met de ouders zoeken wanneer de prestaties van de leerlingen te wensen overlaten.

#### *Ouderbetrokkenheid bij huiswerk*

Drie studies waren specifiek gericht op de wijze waarop leraren ouders bij het huiswerk kunnen betrekken en welke effecten deze betrokkenheid heeft op de resultaten van de leerlingen (studies 6, 11 en 12). Eén van deze studies is verricht door Van Voorhis (studie 12). Zij richtte haar onderzoek op de werkzaamheid van zogeheten TIPS, 'Teachers Involving Parents in Schoolwork'. De TIPS-interventie bestaat uit vier vaste onderdelen: een brief aan de ouders, leerlinggestuurde interacties met ouders, communicatie tussen ouders en leraar en een handtekening van de ouder(s)/verzorger(s) waarmee zij zich tot samenwerking met de school verplichten. Van Voorhis beschreef het volgende voorbeeld van een TIPS-activiteit: *For example, in a third-grade math activity, students practice counting money and writing it in two ways. The student completes several practice problems independently and shows his work on two of them to his family partner. Then, the student and family partner each put a few coins in their hands. The student counts both his coins as well as the family partner's and records the answers* (Van Voorhis, p. 227). Het onderzoek van Van Voorhis richtte zich op verschillende vakken (rekenen, taal, 'science') en is voor verschillende leeftijdsgroepen (basis- en voortgezet onderwijs) bestemd. Een vergelijking van ervaringen met huiswerk van leerlingen in de TIPS-condities en leerlingen in controlegroepen gedurende een heel schooljaar (30 weken), leerde dat de TIPS-leerlingen meer betrokkenheid van ouders bij hun huiswerk ervoeren en zelf positievere gevoelens rondom huiswerk ontwikkelden dan hun leeftijdgenoten uit de controlegroep. Dat deze inter-

ventie ook effect had op leerlinguitkomsten bleek uit het gegeven dat de scores op gestandaardiseerde toetsen van leerlingen die twee jaar met TIPS hadden gewerkt significant hoger uitvielen dan die van de leerlingen in de controlegroepen. Na één jaar werken met TIPS waren deze effecten nog niet zichtbaar.

Ook het onderzoek van Trautwein et al. (studie 11) was erop gericht de betrokkenheid van ouders bij het huiswerk van hun kinderen te stimuleren. In een één jaar durende longitudinale studie werd nagegaan in hoeverre de opvattingen en praktijken van leraren Frans op een aantal Zwitserse scholen (waar Duits de voertaal was) van invloed waren op de betrokkenheid van ouders bij het huiswerk, op de houding van de leerlingen ten aanzien van het maken van huiswerk en op hun prestaties voor het vak Frans. Uit het onderzoek kwam naar voren dat leerlingen een negatievere houding ten aanzien van het maken van huiswerk ontwikkelden, bovendien lager gingen presteren naarmate hun leraren meer de intentie hadden hun ouders bij het huiswerk te betrekken en een poging deden om via het huiswerk een verbinding te leggen tussen school en thuis. In deze studie bleek met name de autonomie die leerlingen ervoeren bij het maken van huiswerk positieve effecten te hebben, in tegenstelling tot een sterke controle op het maken van huiswerk onder het toezicht van de ouders. Ter verklaring van deze resultaten wijzen de auteurs op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan waarin de nadruk wordt gelegd op de behoefte aan autonomie en zelfregulatie van leerlingen. Een sterke controle van ouders zou deze autonomie aantasten met alle negatieve gevolgen van dien. Dergelijke negatieve effecten van controle door ouders werden eerder in hoofdstuk 3 besproken.

Een derde onderzoek naar hulp bij huiswerk werd uitgevoerd door Kim en White (studie 6). Zij evalueerden een interventie waarbij leraren de ouders stimuleerden om hun kind tijdens de zomervakantie bij het lezen te ondersteunen. Kinderen van twee scholen, overwegend bezocht door leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus, kregen gratis boeken mee naar huis bij de start van de zomervakantie. Drie experimentele groepen werden vergeleken met een controlegroep van kinderen die geen boeken meekreeg: 1) een groep die louter boeken meekreeg om tijdens de zomervakantie te lezen; 2) een groep waarbij de ouders daarnaast gevraagd werd hun kind bij het lezen te ondersteunen door te luisteren naar het hardop voorlezen en hun kind daarover van feedback te voorzien; en 3) een groep waarbij de ouders naast het geven van feedback werd gevraagd hun kind te ondersteunen bij het toepassen van zogenoemde begrijpend leesstrategieën. Als effectmaat werden leesprestaties van de vier groepen na afloop van de zomervakantie vergeleken (een test voor vloeiend lezen, benevens tests voor woordenschat en begrijpend lezen). Uit deze vergelijking bleek dat het louter meegeven van boeken geen effect had. Het ondersteunen door ouders had daarentegen wel effect. Voor de beide

groepen met een oudercomponent (de groepen 2 en 3) bleek een effect op de woordenschat en begrijpend lezen, maar niet op het vloeiend lezen; in dat opzicht vertoonden de groepen geen verschil. Aandacht voor de leesstrategieën bleek dus geen toegevoegde waarde te hebben.

### *Helpen op school*

Naast onderzoek naar de effecten van het helpen bij het maken van huiswerk, is ook onderzoek verricht naar de effecten van het betrekken van ouders bij het leren op school. Milne en Eamer (studie 7) bestudeerden een Nieuw-Zeelands project waarin ouders van vijfjarige kinderen werden betrokken bij techniekonderwijs. Het doel van dit project was om ouders in een rol van mede-leerkracht te laten functioneren bij bezoeken van de kinderen buiten de klas en hen te ondersteunen bij het leerproces. Zo werden ouders betrokken bij het bezoek aan een chocoladefabriek waar de kinderen leerden zelf chocolade te maken. Ouders werden uitgebreid geïnstrueerd hoe zij hun rol als mede-leerkrachten zouden moeten invullen. Zo was er bijvoorbeeld veel aandacht voor de wijze waarop ouders de activiteiten van de kinderen konden verbinden met de leerdoelen van de les. Elke ouder had een kleine groep leerlingen onder zijn of haar hoede. Uit een kleinschalig onderzoek in de vorm van interviews met twee participerende leraren bleek dat zij zeer positief waren over de manier waarop de ouders hun rol van co-leraar hadden ingevuld. Ook waren zij van oordeel dat de betrokkenheid van de ouders ertoe leidde dat de leerlingen beter in staat waren om zich later de activiteit te herinneren en om het geleerde toe te passen in andere situaties.

Een specifieke studie naar de rol van ouders bij het helpen op school is uitgevoerd door Creech (studie 3). Deze studie werd uitgevoerd op een muziekschool in Groot-Brittannië bij leerlingen die vioolles kregen. Het onderzoek van Creech had als doel om te laten zien hoe ouders zo constructief mogelijk de muzikale ontwikkeling van hun kind kunnen ondersteunen. Daarnaast kon vastgesteld worden of interactiestijlen tussen ouders en leraren enerzijds en tussen ouders en hun kinderen anderzijds, van invloed waren op de steun die kinderen van hun ouders ontvingen. Ook de effecten van de betrokkenheid van ouders op de muzikale ontwikkeling van de kinderen (hun motivatie, zelfwaardering, zelfbeeld en competentiegevoel) werden onderzocht. Op basis van de oordelen van ouders over de leiderschapsstijl van de leraar en de ontvankelijkheid voor steun van hun kinderen, werden clusters onderscheiden waarmee de triadische relaties tussen leraar, ouder en kind werden gerepresenteerd. Uit een analyse van de verschillen in ouderlijke ondersteuning binnen deze clusters bleek dat naarmate de ouders de leraar als een sterke leider percipieerden en hun kind als ontvankelijk voor hun steun beoordeelden, zij hun kind des te meer ondersteunden en positievere resultaten werden

behaald. De conclusie van deze studie was dat een harmonieuze relatie tussen zowel ouders en leraren als tussen ouders en kinderen bijdraagt aan meer betrokkenheid van ouders bij het leren hetgeen de muzikale ontwikkeling van hun kind uiteindelijk ten goede komt.

### *Effecten van de inzet van ICT*

Naast het helpen met huiswerk of het helpen op school, kunnen leraren ook investeren in de communicatie met ouders. In een onderzoek van Passey (studie 8) werd de implementatie geëvalueerd van een digitaal platform dat mede als doel had de betrokkenheid van ouders te vergroten. Hij bestudeerde de effecten van een technologische innovatie op scholen (zowel po als vo) in Groot-Brittannië. Het digitale platform bood scholen en leraren de mogelijkheid om via internet informatie uit te wisselen met ouders, leerlingen met behulp van ICT te laten leren, leerlingen in staat te stellen om datgene dat ze op school hadden geleerd aan hun ouders te laten zien en ouders uit te nodigen en te faciliteren om hun kind met schoolwerk te helpen. In deze studie laat Passey zien dat er een breed scala aan toepassingen is ontwikkeld en dat, afhankelijk van de wensen en voorkeuren van leraren en ouders, accenten werden gelegd in het gebruik daarvan. Het onderzoek van Passey betreft een kwalitatieve evaluatie van de activiteiten op het digitale platform. Uit deze evaluatie blijkt dat het digitaal platform bijdroeg aan verschillende vormen van ouderbetrokkenheid (met name het contact met de leraar en de thuisbetrokkenheid) en dat het bovendien bijdroeg aan met name de cognitieve, metacognitieve en sociale vaardigheden van de leerlingen. De evaluatie van de onderzoekers blijft echter te algemeen om er stellige conclusies aan te verbinden. Daarvoor ontbreekt het aan specifiek inzicht in welke effecten op leerlingniveau toe te schrijven zijn aan de versterking van welke aspecten van de ouderbetrokkenheid door de leraren.

### *Cultuurresponsiviteit*

Met een onderzoek onder leerlingen van 11 tot 14 jaar, zijn Chun en Dickson (studie 2) nagegaan in hoeverre de zelfinschatting en de leerprestaties van een groep Hispanic leerlingen in de Verenigde Staten beïnvloed wordt door de betrokkenheid van hun ouders en de cultuurresponsiviteit van hun leraar. Daarbij werd de betrokkenheid in algemene termen gemeten (bijvoorbeeld met de stelling 'mijn ouders helpen me met huiswerk als ik hen dat vraag'). Onder cultuurresponsiviteit werd verstaan de betrokkenheid van de leraar bij de thuiscultuur van de leerling, diens vermogen om te variëren in instructiegedrag en diens waardering voor anderstaligheid. Dit concept werd bevraagd met stellingen zoals 'mijn leraar helpt leerlingen te leren over andere leerlingen en hun culturen' en 'mijn leraar spreekt met mij en andere Spaanstalige kinderen Spaans'. De resultaten van

dit onderzoek laten zien dat zowel de percepties die leerlingen hadden van de betrokkenheid van hun ouders als hun percepties van het cultuurresponsief gedrag van hun leraren een unieke positieve invloed hadden op de inschattingen die leerlingen maakten van hun eigen bekwaamheid. Via deze zelfinschattingen hadden ouderbetrokkenheid en cultuurresponsiviteit een indirect effect op leerprestaties van leerlingen voor wiskunde, Engels en 'science'. Deze studie leert dat de betrokkenheid van ouders, ongeacht de mate van cultuurresponsiviteit van de leraar, een positief effect had op de prestaties van de leerlingen en dat de cultuurresponsiviteit van de leraar een additief effect had op de prestaties van de leerling, en dat weer ongeacht de betrokkenheid van de ouders. Een ommissie is dat de onderzoekers geen informatie verschaffen over het al dan niet significant zijn van een mogelijk interactie-effect. De vraag in hoeverre de cultuurresponsiviteit van de leraar bijdraagt aan de effectiviteit van ouderbetrokkenheid blijft in deze studie dan ook onbeantwoord.

#### *Leraarpercepties van ouderbetrokkenheid*

Tot slot bespreken we het onderzoek van Bakker et al. (studie 1) naar de percepties die leraren basisonderwijs hebben van de betrokkenheid van ouders met een verschillende sociaal-economische achtergrond. Nagegaan werd in welke mate de percepties van leraren corresponderen met de door ouders zelf gerapporteerde betrokkenheid en in hoeverre de betrokkenheid van ouders en de leraarpercepties gerelateerd waren aan de leerprestaties van de leerlingen op spelling, woordenschat, begrijpend lezen en rekenen. Uit het onderzoek bleek dat leraren de betrokkenheid van ouders uit de hogere sociale milieus overschatten en dat de leraarpercepties van de ouderbetrokkenheid een sterker effect hadden op de prestaties van de leerlingen dan de door de ouders zelf gerapporteerde betrokkenheid. De resultaten van dit onderzoek wijzen op een risico van self-fulfilling prophecies. Wanneer leraren een vertekend beeld hebben van de betrokkenheid van de ouders van hun leerlingen zouden zij bepaalde leerlingen (i.c. leerlingen met vermeend zeer betrokken ouders uit de hogere sociale milieus) kunnen bevoordelen. Hoe dit proces zich in de klaspraktijk voltrekt viel buiten het bestek van deze studie.

De twaalf studies naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid die we hierboven hebben besproken leveren een tamelijk gevarieerd beeld op. Tegelijkertijd is de bewijsvoering aangaande de bijdrage die leraren kunnen leveren aan effectieve vormen van ouderbetrokkenheid enigszins beperkt. Daar is immers weinig gericht onderzoek naar verricht. Daarom vervolgen we deze reviewstudie met de bespreking van onderzoek dat zich uitdrukkelijk op de leraar richt. Deze onderzoeken kunnen het inzicht vergroten in de rol die leraren kunnen spelen om de ouderbetrokkenheid niet alleen te stimuleren, maar ook meer te effectueren.



### Onderzoek naar de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders (10 studies, Tabel 5).

Leraren kunnen de betrokkenheid van ouders op diverse manieren stimuleren. Met een vragenlijstonderzoek bij Finse leraren heeft Hirsto (studie 18) een analyse gemaakt van de wijze waarop leraren hun contact met ouders vormgeven. Een factoranalyse van scores op 24 gedrags-items leverde de volgende zes vormen van communicatie op (tussen haakjes staat een voorbeeld van een item behorend bij de betreffende factor):

1. ouders als ontvangers van informatie (ik bespreek de voortgang van de kinderen met de ouders);
2. ouders als helpers (de ouders van de kinderen in mijn klas helpen bij de lessen, de ouders van de kinderen in mijn klas participeren in de besluitvorming op school);
3. ouders als ondersteuners van het leren thuis (ik geef mijn leerlingen huiswerk mee dat ze samen met hun ouders moeten maken);
4. de leraar als ondersteuner van de opvoeding (wij bespreken opvoedingsproblemen met de ouders);
5. de leraar als vraagbaak voor ouders (ouders nemen contact met mij op bij problemen);
6. ouders als bron van informatie om het leren van de kinderen te bevorderen (ouders participeren in het opstellen van de leerdoelen van mijn leerlingen).

Hoge scores van de leraren op de factoren 1 en 5 wezen uit dat leraren zichzelf vooral zagen als vraagbaak voor ouders, terwijl ouders vooral werden gezien als ontvangers van informatie. Lage scores op de factoren 2 en 6 wezen erop dat ouders relatief weinig werden betrokken bij de school en het leren van de leerlingen in de klas. Overigens bleken leraren vaker opvoedingskwesties met ouders te bespreken naarmate ze meer ervaring hadden en wanneer ze zelf kinderen hadden in de leeftijd van hun leerlingen.

Het onderzoek van Hirsto schetst de rol die leraren zichzelf en ouders toedichten in het wederzijds contact. Of en in welke mate de communicatie tussen leraren en ouders daadwerkelijk van invloed is op de wijze waarop ouders betrokken zijn bij het leren thuis en op school is onderwerp van onderzoek in de overige negen studies die in Tabel 5 zijn opgenomen.

#### *Specifieke uitnodigingen van leraren aan ouders*

In navolging van het werk van Hoover-Dempsey en Sandler (zie onder meer Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997), zijn drie onderzoeken uitgevoerd naar de effecten van gerichte uitnodigingen door de leraar op de betrokkenheid van ouders (studies 13, 16 en 22). Volgens Hoover-Dempsey en Sandler besluiten ouders hun betrokkenheid te tonen op basis van 1) hun opvattingen over hun rol; 2) de inschatting van hun competentie

Tabel 5. Onderzoeken naar de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders

	<b>Artikel</b>	<b>land</b>	<b>type studie</b>	<b>Databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>doelgroep</b>
13	Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents decision making. <i>Journal of Educational Research, 100</i> (5), 311-323	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	431	Ouders	PO
14	Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? <i>Computers and Education, 59</i> (2), 701-709.	Israël	Kwantitatief	Samenvattingen van activiteiten leraren in data systeem	828	Leraren	VO
15	Castro, D.C., Bryant, D.M., Peisner-Feinberg, E.S., & Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in head start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. <i>Early Childhood Research Quarterly, 19</i> (3), 413-430.	VS	Kwantitatief	Interviews, vragenlijsten, observaties	1190	Ouders en leraren	VVE
16	Drummond, K.V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents beliefs about their role in childrens'academic learning. <i>Elementary School Journal, 104</i> (3), 197-213	VS	Kwantitatief	Telefonische interviews, vragenlijsten	234	Ouders, leraren en leerlingen	PO
17	Grant, L. (2011). I'm a completely different person at home: Using digital technologies to connect learning between home and school. <i>Journal of Computer Assisted Learning, 27</i> (4), 292-302.	UK	Kwalitatief	Interviews (groep en individueel)		Ouders, leraren en Leerlingen	VO
18	Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. <i>Scandinavian Journal of Educational Research, 54</i> (2), 99-108	Finland	Kwantitatief	Vragenlijsten	365	Leraren	PO
19	Ladky, M., & Stagg Peterson, S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. <i>Multicultural Perspectives, 10</i> (2), 82-89	Canada	Kwalitatief	Vragenlijsten, interviews	139	Ouders, leraren, schoolleiders	PO
20	Lewis, L.L., Kim, Y.A., & Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. <i>Teaching and Teacher Education, 27</i> , 221-234	VS	Kwalitatief	Interviews, observaties, documenten	2	Leraren	PO
21	Markström, A. (2011). To involve parents in the assessment of the child in parent-teacher conferences: A case study. <i>Early Childhood Education Journal, 38</i> , 465-474	Zweden	Kwalitatief	Gesprekken docent-ouders	5	Leraar, ouders	VVE
22	Walker, J.M.T., Ice, C.L., Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. <i>The Elementary School Journal, 111</i> (3), 409-429.	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	147	Ouders	PO

om het kind daadwerkelijk te kunnen helpen; en 3) de gelegenheid die de school voor betrokkenheid biedt, alsmede de vraag naar betrokkenheid van het kind dan wel de school.

Het onderzoek van Anderson en Minke (studie 13) was er onder meer op gericht na te gaan in welke mate de beslissing van ouders om hun betrokkenheid thuis of op school te demonstreren bepaald werd door hun perceptie van uitnodigingen daartoe van de kant van de leraren. Uit hun onderzoek bleek dat ouders meer betrokkenheid toonden, naarmate zij meer uitnodigingen daartoe percipieerden. Dat gold overigens in even sterke mate voor de betrokkenheid thuis als voor die op school.

Ook het onderzoek van Walker et al. (studie 22) naar de betrokkenheid van Latino ouders was erop gericht de effecten van uitnodigingen van de leraar op de betrokkenheid van ouders in beeld te brengen. Hun onderzoek betrof de effecten op de thuisbetrokkenheid alsmede op de betrokkenheid op school van een algemeen uitnodigende houding (gemeten met stellingen als 'leraren op school zijn geïnteresseerd en coöperatief als ze over mijn kind praten') en specifieke uitnodigingen (gemeten met stellingen als 'de leraar van mijn kind heeft mij gevraagd om op school te komen helpen'). Uit dit onderzoek bleek dat noch de algemene uitnodigende houding noch de specifieke enig effect hadden op de thuisbetrokkenheid van de ouders. De thuis-betrokkenheid werd namelijk vooral bepaald door uitnodigingen van de leerling zelf (verzoeken om hulp). Specifieke uitnodigingen van de leraar om op school betrokken te zijn werden door de ouders niettemin wel beantwoord. Dit in tegenstelling tot de algemeen uitnodigende houding, waarvan een negatief effect uitging op de betrokkenheid op school. Volgens de auteurs kan deze laatste uitkomst vermoedelijk aan een statistisch suppressor-effect worden toegeschreven.

De resultaten van het onderzoek van Drummond en Stipek (studie 16) doen echter een ander beeld schetsen. Uit hun onderzoek naar de betrokkenheid van ouders uit lagere sociaal-economische milieus bleek dat die eerder geneigd zijn om hun kind thuis te helpen wanneer de leraar daarom vraagt. Volgens Drummond en Stipek hebben ouders behoefte aan gedetailleerde en eenvoudige op te volgen adviezen van leraren om hun kind thuis te helpen.

#### *Effecten van communicatiestrategieën om ouders te betrekken*

Een drietal studies (studies 15, 19 en 20) biedt een breder perspectief op de door leraren gehanteerde strategieën om de betrokkenheid van ouders te stimuleren dan het hierboven beschreven onderzoek naar uitnodigingen tot betrokkenheid. Zo doen Lewis et al. (studie 20) verslag van een kleinschalig onderzoek waarin twee leraren van een volledig zwarte basisschool gedurende acht maanden zijn gevolgd. Deze leraren werden door de

ouders en leraren van de school voorgedragen voor deelname aan dit onderzoek omdat zij succesvol waren gebleken in het betrekken van ouders bij de school en bij het leren van de kinderen thuis. Uit gesprekken met de leraren en observaties op school werden vijf strategieën geïdentificeerd die de leraren inzetten om ouders te betrekken bij het onderwijs van hun kinderen: 1) handreikingen doen aan ouders, bijvoorbeeld door ze op school uit te nodigen, telefonisch contact op te nemen of nieuwsbrieven te verspreiden; 2) een relatie aangaan met ouders, bijvoorbeeld door met ouders te bespreken hoe de leraar en de ouder samen het leren van de leerling kunnen ondersteunen; 3) een positief klasklimaat creëren, waarbij het van belang was dat de sfeer op school model stond voor de relatie tussen ouders en leraren; 4) ouders bij het leerproces betrekken, door huiswerk mee te geven dat leerlingen met hun ouders moesten maken of door ouders uit te nodigen in de klas te komen helpen; en 5) een verbinding leggen tussen ouders en de gemeenschap, bijvoorbeeld door netwerken van ouders te helpen opbouwen. Deze strategieën om ouders te betrekken worden door de auteurs als succesvol bestempeld, omdat deze leraren erin waren geslaagd een goede relatie met ouders te realiseren en zij ouders ertoe bewogen om op verschillende manieren betrokken te raken bij het leren van de kinderen zowel thuis als op school.

Castro et al. (studie 15) onderzochten school- en leraarfactoren die van invloed waren op de betrokkenheid van ouders als vrijwilliger in de klas bij het programma Head Start. Net als wat uit het onderzoek van Hirsto (studie 18) bleek, werd ook in het onderzoek van Castro et al. geconstateerd dat meer ervaren leraren beter in staat waren om de participatie van de ouders als vrijwilligers in de klas te vergroten. Naast de ervaring van de leraar droeg ook de kwaliteit van het onderwijs bij aan de participatie van ouders in de klas. Er kwamen meer ouders als vrijwilligers in de klas naarmate de kwaliteit van het onderwijs door de onderzoekers als positiever werd geobserveerd.

In het onderzoek van Ladky en Stagg Peterson (studie 19) werden praktijken van leraren ten aanzien van de ouderbetrokkenheid van migranten bestudeerd. Volgens de leraren en de ouders was huiswerk dé sleutel tot effectieve ouderbetrokkenheid. De leraren zeiden het van belang te vinden dat leerlingen thuis veel oefenen door samen met hun ouders te lezen, zowel in het Engels als in hun moedertaal. Leraren probeerden deze activiteiten te stimuleren door ouders tips te geven over de manier waarop ze hun kind thuis konden helpen of door voorlichtingsavonden op school te organiseren. Ook werkten leraren met vertalers bij ouderavonden of werden leerlingen zelf gevraagd om als tolk voor de ouders op te treden. Daarnaast participeerden leraren in professionaliseringsactiviteiten die erop waren gericht de taal en cultuur van hun leerlingen beter te begrijpen. Dit resulteerde in een open houding bij de leraren die de ouders veel mogelijkheden boden tot informeel contact en als zodanig bijdroegen aan een verbetering van het contact met de ouders en aan de betrokkenheid van de ouders bij de school.

*Betrokkenheid tijdens gesprekken met ouders*

In het onderzoek van Ladky en Stagg Peterson (studie 19) werd geconstateerd dat leraren de betrokkenheid van ouders kunnen versterken door gesprekken met ouders over de voortgang van hun kind op een open en informele manier in te richten. In het onderzoek van Ladky en Stagg Peterson ging het daarbij onder meer om het inzetten van tolken. Een onderzoek dat specifiek gericht was op de inrichting van gesprekken met ouders over de voortgang van hun kind was dat van Markström (studie 21). Met een casestudie van een leraar in Zweden liet zij zien hoe deze leraar ouders de mogelijkheid bood om de kwaliteiten van hun kind te bespreken aan de hand van zogenoemde 'strength cards': kaartjes waarop positieve eigenschappen stonden vermeld. De leraar besprak deze eigenschappen met ouders waarbij het oordeel van de leraar over de leerling op een natuurlijke manier aan bod kwam. Door op deze manier het gesprek in te richten voelden ouders zich een gelijkwaardige gesprekspartner en werd bijgedragen aan de competentiebeleving van ouders om van betekenis te zijn als ondersteuners van het leerproces van hun kind. De conclusie van deze studie is dat leraren door deze wijze van communiceren met ouders niet alleen bijdragen aan de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kind, maar ook aan hun betrokkenheid bij de school.

*De inzet van ICT*

We hebben twee onderzoeken aangetroffen naar de effecten van het gebruik van ICT op de betrokkenheid van ouders: de studies van Blau en Hameiri (studie 14) en Grant (studie 17). Blau en Hameiri bestudeerden online interacties via een digitaal communicatiesysteem tussen ouders en leraren van scholen voor voortgezet onderwijs in Israël. Uit een evaluatie bleek dat naarmate leraren actiever waren, ook de ouders – met name de moeders – meer gebruik maakten van het systeem. Het bleek vooral effectief voor het bevorderen van de participatie van ouders wanneer leraren dagelijks informatie (zoals nieuwsberichten, cijfers of huiswerk) op internet plaatsten.

Ten slotte bleek uit het onderzoek van Grant naar het gebruik van digitale communicatie (e-mail) tussen leraren en ouders op twee scholen voor voortgezet onderwijs dat zowel de ouders als de leraren het als een voordeel zagen dat zij op elk gewenst tijdstip met elkaar konden communiceren. Hoewel leraren in staat bleken om door middel van ICT de betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen te vergroten, plaatst Grant een kanttekening bij het inzetten van digitale communicatiemiddelen. Door het gebruik ervan kan de grens tussen school en thuis vervagen, hetgeen niet door alle ouders en leraren als wenselijk wordt ervaren.

## Onderzoek naar opvattingen van leraren over ouders en ouderbetrokkenheid (27 studies, Tabel 6)

Een grote groep studies naar de rol van leraren bij ouderbetrokkenheid is gericht op de opvattingen van leraren. Inzicht in deze opvattingen is van belang, omdat uit veel onderzoek is gebleken dat het professioneel handelen van de leraar, onder meer de wijze waarop de leraar het contact met ouders vormgeeft, het resultaat is van diens professionele opvattingen. Deze opvattingen variëren nogal. In het onderzoek naar opvattingen van leraren in relatie tot de betrokkenheid van ouders, zien we onder meer onderzoek naar opvattingen over het belang van ouderbetrokkenheid in het algemeen en over de waarde van specifieke aspecten van ouderbetrokkenheid, opvattingen over de rol van ouders en opvattingen over bepaalde groepen ouders.

### *Opvattingen van leraren over ouderbetrokkenheid*

De onderzoeken naar opvattingen van leraren laten over het algemeen een positieve houding zien van leraren ten aanzien van ouderbetrokkenheid. Leraren achten het doorgaans wenselijk dat ouders hun betrokkenheid bij het leren van hun kind tonen en dat er geregeld contact is met ouders over de voortgang van de leerlingen. Leraren lijken de thuisbetrokkenheid van ouders van meer waarde te vinden voor het stimuleren van de prestaties van leerlingen dan hun betrokkenheid op school (zie bijvoorbeeld studies 31 en 43). Daarbij gaat het niet alleen om het helpen met schoolwerk, maar in eerste instantie vooral om, zoals Epstein het noemt, 'good parenting', zoals zorgen dat het kind 's ochtends ontbijt, elke dag op tijd naar school komt en op tijd naar bed gaat. Dat het daaraan naar het oordeel van leraren nogal eens schort, bleek onder meer uit het Nederlandse onderzoek van Van den Berg en Van Reekum (studie 47). Leraren zelf blijken ouderbetrokkenheid overigens voornamelijk te definiëren in termen van contact tussen hen en de ouders en minder in termen van helpen met huiswerk of het tonen van interesse in het kind (zie studies 40, 47 en 49).

Uit onderzoeken van Baeck (studie 27), Koutrouba et al. (studie 37), Addi-Raccah en Ainhoren (studie 24), Lawson (studie 40) en Wanat (48) komt naar voren dat leraren in zowel het basis- als voortgezet onderwijs een positieve houding hebben ten opzichte van de betrokkenheid van ouders op hun school. Leraren zeggen het contact met ouders als positief te ervaren en het belang in te zien van een goed partnerschap van ouders en leraren. Deze positieve houding van leraren blijkt gerelateerd aan de ervaring van leraren; hoe meer ervaring leraren hebben, des te ontspannener ze in het contact met ouders zijn en des te positiever zij erover spreken.

Tabel 6. Onderzoeken naar opvattingen van leraren over ouderbetrokkenheid

<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>Databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>Doelgroep</b>
23 Addi-Raccah, A. & Ariv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. <i>Urban Education</i> , 43(3), 394-415.	Israël	Kwalitatief	Interviews	5	Leraren	PO
24 Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(6), 805-813.	Israël	Mixed	Vragenlijst, interviews	194	Leraren, schoolleiders, voorzitters oudercommissies	PO
25 Adler, S.M. (2004). Home-school relations and the construction of racial and ethnic identity of Hmong elementary students. <i>The School Community Journal</i> , 14(2), 57-75.	VS	Kwalitatief	Vragenlijsten, interviews, observaties	61	Leraren en ouders	PO
26 Al-Momani, I.A., Ihmeideh, F.M., & Naba' h Abu, A.M. (2010). Teaching reading in the early years: Exploring home and kindergarten relationships. <i>Early Childhood Development and Care</i> , 180(6), 767-785	Jordanië	Kwalitatief	Interviews	60	Leraren en ouders	PO
27 Baeck, U.D.K. (2010). We are the professionals: A study of teachers' views on parental involvement in school. <i>British Journal of Sociology of Education</i> , 31(3), 323-335	Noorwegen	Mixed	Vragenlijsten, interviews	395	Leraren en ouders	PO, VO
28 Barnyak, N.C., & McNelly, T.A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. <i>The School Community Journal</i> , 19(1), 33-58.	VS	Kwantitatief	Vragenlijst	99	Leraren en schoolleiders	PO, VO
29 Bojuwoye, O. (2009). Home-school partnership: A study of opinions of selected parents and teachers in Kwazulu Natal province, South Africa. <i>Research Papers in Education</i> , 24(4), 461-475.	Zuid-Afrika	Kwantitatief	Vragenlijst	58	Leraren en ouders	PO
30 Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. <i>British Educational Research Journal</i> , 33(3), 295-313.	UK	Kwalitatief	Interviews	666	Leerlingen, leraren, ouders en jeugdwerkers	PO, VO
31 De Planty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. <i>Journal of Educational Research</i> , 100(6), 361-368.	VS	Mixed	Survey, focus groepen, interviews	557	Ouders, leerlingen, leraren en schoolstaf	VO
32 Felix, N., Dornbrack, J., & Scheckle, E. (2008). Parents, homework and socio-economic class: Discourses of deficit and disadvantage in the "New" South Africa. <i>English Teaching: Practice and Critique</i> , 7(2), 99-112.	Zuid-Afrika	Kwalitatief	Interviews, observaties, focus groepen	8	Leraren en schoolleiders	PO

Tabel 6 (vervolg)

	<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>Databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>Doelgroep</b>
33	Fischer Valdez, M., Dowrick, P.W., & Maynard, A.E. (2007). Cultural misperceptions and goals for Samoan children's education in Hawai'i: Voices from home, school, and community. <i>The Urban Review</i> , 39(1), 67-92.	VS	Kwalitatief	Interviews, observaties	14	Leraren en ouders	VO
34	Guo, Y. (2010). Meetings without dialogue: A study of ESL parent-teacher interactions at secondary school parents' nights. <i>The School Community Journal</i> , 20(1), 121-140.	Canada	Kwalitatief	Interviews, focus groepen, observaties	15	Leraren	VO
35	Hughes, J.N., Gleason, K.A., & Zhang, D. (2004). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. <i>Journal of School Psychology</i> , 43(4), 303-320.	VS	Kwantitatief	Vragenlijsten	173	Leraren	PO
36	Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. <i>Early Childhood Education Research Journal</i> , 17(1), 57-76.	Internationaal	Mixed	Vragenlijst, interviews	1198	Leraren	PO
37	Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. <i>School Psychology International</i> , 30(3), 311-328.	Griekenland	Kwantitatief	Vragenlijst	213	Leraren	VO
38	Kwon, K.Y., Suh, Y., Bang, Y-S, Jung, J., & Moon, S. (2010). The note of discord: Examining educational perspectives between teachers and Korean parents in the U.S. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 26(3), 497-506	VS	Mixed	Vragenlijsten, interviews	579	Leraren en ouders	PO
39	Lahman, M., & Park, S. (2004). Understanding children from diverse cultures: Bridging perspectives of parents and teachers. <i>International Journal of Early Years Education</i> , 12(2), 131-142.	VS	Kwalitatief	Interviews, observaties	25	Leraren en ouders	VVE
40	Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parental involvement. <i>Urban Education</i> , 38(1), 77-133.	VS	Kwalitatief	Interviews, focus groepen	25	Leraren en ouders	PO
41	Montecinos, C., Sisto, V., & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. <i>Comparative Education</i> , 46(4), 487-508	Chili	Kwalitatief	Groepsinterviews, observaties	40	Stakeholders verschillende scholen	PO, VO
42	Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2004). Making home an advantage in the prevention of reading failure: Strategies for collaborating with parents in urban schools. <i>Preventing School Failure</i> , 48(4), 15-21.	VS	Kwalitatief	Interviews	4	Leraren en ouders	PO, VO



Tabel 6 (vervolg)

	<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>Databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>Doelgroep</b>
43	Patel, N., & Stevens, S. (2010). Parent-teacher-student discrepancies in academic ability beliefs: Influences of parent involvement. <i>The School Community Journal</i> , 20(2), 115-136	VS	Kwantitatief	Vragenlijst, prestaties leerlingen	191	Leraren en ouders	VO
44	Quiucho, A.M.L., & Daoud, A.M. (2006). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. <i>The Educational Forum</i> , 70(3), 255-267.	VS	Kwalitatief	Interviews, observaties	148	Leraren en ouders	PO
45	Stagg Peterson, S., & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. <i>Canadian Journal of Education</i> , 30(2), 881-910.	Canada	Mixed	Vragenlijsten, interviews	92	Leraren, schoolstaf	PO
46	Torres, M.N., & Hurtado-Vivas, R. (2011). Playing fair with Latino parents as parents; not teachers: Beyond family literacy as assisting homework. <i>Journal of Latinos and Education</i> , 10(3), 223-244	VS	Kwalitatief	“testimonies”		Leraren en ouders	
47	Vanden Berg, M., & Van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: Professionals' struggle for power in dutch urban deprived areas. <i>Journal of Education Policy</i> , 26(3), 415-430	Nederland	Kwalitatief	Interviews	50	Leraren, schoolmanagement, maatschappelijk werkers	VO
48	Wanat, C.L. (2012). Home-school relationships: Networking in one district. <i>Leadership and Policy in Schools</i> , 11, 275-295.	VS	Kwalitatief	Interviews	39	Ouders, schoolleiders,	PO/VO
49	Williams, T.T., & Sanchez, B. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. <i>Urban Education</i> , 47(3), 625-652.	VS	Kwalitatief	Interviews	25	Leraren en ouders	VO

Leraren blijken de mate van betrokkenheid van ouders in het algemeen laag in te schatten. Zo bleken in de studies van Barnyak en McNelly (studie 28) en Bojuwoye (studie 29) discrepanties te bestaan tussen de mate van betrokkenheid die leraren percipieerden (het contact tussen leraar en ouders, maar ook de betrokkenheid van ouders thuis en op school) en de mate van betrokkenheid die ze wenselijk achtten. Volgens de auteurs zou het de leraren aan competenties en strategieën ontbreken om de betrokkenheid van de ouders te stimuleren. Een uitzondering was de betrokkenheid van ouders bij het bestuur van de school. Leraren vonden dat ouders te veel betrokken waren bij het bestuur van de school.

Dat leraren minder enthousiast zijn over de participatie van ouders bij het bestuur van de school bleek uit meerdere studies (studies 23, 41 en 47). Uit deze studies komt naar voren dat leraren vooral negatieve opvattingen hebben ten aanzien van de participatie van ouders in de besluitvorming op school waar ouders naar het oordeel van leraren te veel macht hadden. Op scholen waar sprake was van beleid gericht op partnerschap met ouders en een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de kinderen, waren leraren aanzienlijk positiever over de inbreng van ouders in het beleid van de school. Dat een sfeer van wederzijds wantrouwen negatieve consequenties heeft voor de relatie tussen leraren en ouders, is aangetoond door Montecinos et al. (studie 41). Zij concludeerden dat de wijze waarop door leraren over ouders wordt gesproken een weerspiegeling is van het schoolklimaat.

Een ander onderzoek naar het belang van een goede relatie tussen leraren en ouders en naar de inzet die leraren daartoe bereid zijn te leveren, is dat van Patel en Stevens (studie 43). Zij constateerden dat leraren meer moeite deden om ouders te betrekken naarmate er meer overeenstemming was tussen hen en de ouders aangaande hun oordeel over het prestatieniveau van de leerling. Als leraren en ouders daar uiteenlopende opvattingen over hadden, had dit een negatief effect op de bereidheid van de leraar om in deze ouders te investeren.

Leraren kunnen niet alleen wantrouwend zijn over de inbreng van ouders op school, maar ook ten aanzien van de ouderbetrokkenheid thuis. Een aantal onderzoeken toonde aan dat leraren geen al te hoge dunk hebben van de mogelijkheden van ouders om hun kinderen adequate hulp te bieden bij het leren thuis. De studies van Al-Momani et al. (studie 26), Koutrouba et al. (studie 37) en Van den Berg en Van Reekum (studie 47) duiden erop dat leraren de competenties van met name ouders uit de lagere sociaal-economische milieus en van ouders die thuis een andere dan de op school gesproken taal bezigen, met argwaan bezien.

Een aantal studies laat zien dat leraren soms bewust afstand nemen van ouders. Onder meer het onderzoek van Hujala et al. (studie 36), laat zien dat er accentverschil-

len zijn tussen leraren in verschillende Europese landen wat betreft hun visie op de rolverdeling tussen ouders en school. Zo blijken Finse leraren zich ten aanzien van een mogelijk partnerschap tussen ouders en school aanzienlijk passiever op te stellen dan leraren in Portugal, Litouwen, Noorwegen en Estland. Hujala et al. spreken van *'educational professionalism with respectful social distance'* (p. 70). Deze professionele autonomie van de leraar is ook onderwerp van het onderzoek van Baeck (studie 27). Volgens Baeck houden leraren bewust afstand van ouders, zodat zij zich niet te veel met hun onderwijs kunnen bemoeien. Ook in de Nederlandse studie van Van den Berg en Van Reekum wordt geconstateerd dat leraren, door afstand te nemen, ouders de mogelijkheid ontnemen om kritiek op de leraar te uiten.

Diverse onderzoekers concludeerden dat leraren ouders meer als supporters wensen te zien dan als meebeslissers over de gang van zaken op school en in de klas. De machtspositie die leraren hebben stelt hen in de gelegenheid deze rol bij ouders af te dwingen, tenzij de ouders al een zekere macht op school hebben verworven. In dat geval kan een conflict tussen leraren en ouders ontstaan. Het realiseren van een situatie van gelijkwaardig partnerschap eist een grote mate van vertrouwen van ouders in de leraar, maar ook van de leraar in de ouders (zie onder meer de studies van Wanat, studie 48, en van Montecinos et al., studie 41).

Tot slot wordt in studies naar leraaropvattingen een aantal suggesties gedaan voor leraren om hun inbreng in de betrokkenheid van ouders te vergroten. Volgens Musti-Rao en Cartledge (studie 29) en Barnyak (studie 28) moeten leraren goed op de hoogte zijn van de thuissituatie van de leerlingen en van de betrokkenheid van ouders thuis, willen ze in de klas op een adequate manier kunnen inspelen op de pedagogische behoeften van hun leerlingen en een vruchtbare relatie met de ouders kunnen aangaan. Daarnaast adviseren Addi-Racah en Ariv-Elyashiv (studie 23) dat leraren een open houding moeten aannemen en transparant moeten zijn in hun communicatie met ouders om hun vertrouwen te winnen. Dit vertrouwen zien de auteurs als de basis voor een goede samenwerking tussen leraar en ouders.

#### *Opvattingen van leraren over ouders uit een cultureel-etnische minderheid*

Van de studies naar opvattingen van leraren over ouderbetrokkenheid waren er elf specifiek gericht op de beeldvorming van leraren jegens ouders uit een cultureel-etnische minderheid. Uit alle elf studies bleken discrepanties tussen de percepties die leraren hebben van de betrokkenheid van ouders enerzijds en de rol die de ouders zichzelf toeschrijven in de ontwikkeling van hun kind en in hun contact met de leraar anderzijds. Uit een aantal studies blijkt dat leraren de betrokkenheid van ouders uit cultureel-etnische minderheidsgroepen stelselmatig onderschatten. Dergelijke ouders wordt zelfs onver-

schilligheid of desinteresse verweten. Zo bleek uit een Brits onderzoek naar de betrokkenheid van ouders met een Bengalese of Pakistaanse achtergrond (Crozier & Davies, studie 30) dat leraren weinig contact hadden met deze ouders en dat zij hen als moeilijk bereikbaar of zelfs onverschillig typeerden. De ouders bevestigden dat ze weinig contact hadden met de school, maar waren, naar eigen zeggen, niet moeilijk te bereiken en allerm minst onverschillig. Zij zagen echter niet de noodzaak van frequent contact met de school en verkeerden in de veronderstelling dat die zich wel bij hen zou melden als er zich op school problemen met hun kind voordeden.

Een vergelijkbaar resultaat vonden Quiocho en Daoud (studie 44) naar vooroordelen van leraren met betrekking tot de betrokkenheid van Latino ouders bij de school van hun kinderen. Uit dat onderzoek bleek dat deze ouders hoge verwachtingen hadden van de prestaties van hun kinderen en dat ze meer betrokken zouden willen zijn bij de school. Ze voelden zich echter door de leraren buitengesloten. Leraren waren daarentegen van oordeel dat deze ouders weinig betrouwbaar en ongeïnteresseerd waren en niet bereid tot het verrichten van hand- en spandiensten op school of tot het helpen van hun kind thuis. Bovendien zouden de ouders volgens de leraren niet competent zijn om hun kinderen thuis adequate hulp te bieden.

Een kleinschalig onderzoek in Zuid-Afrika van Felix et al. (studie 32) laat zien dat de perceptie van de betrokkenheid van ouders sterk samenhangt met de sociaal-economische status van de ouders. Op een school in een sociaal-economisch gezien, gunstige wijk werd aan ouders meer betrokkenheid en invloed toegeschreven dan aan ouders van een school in een minder gunstige wijk. Zij werden beoordeeld als ongeïnteresseerd en niet in staat om hun kinderen te begeleiden bij het maken van huiswerk.

Ook het onderzoek van Kwon et al. (studie 38) naar de percepties die leraren in de VS hadden van de betrokkenheid van Koreaanse ouders wees op stereotiepe beeldvorming. Uit hun onderzoek bleek dat leraren ten onrechte het beeld van de Koreaanse ouders hadden dat zij weliswaar erg prestatiegericht waren maar zichzelf geen grote rol in het leren van hun kinderen toedichtten. Volgens de ouders zelf waren zij echter minder prestatiegericht dan de leraren dachten en waren zij thuis zeer begaan met het leren van hun kind.

Uit Canadees onderzoek van Stagg Peterson en Ladky (studie 45) naar de opvattingen van leraren over de betrokkenheid van migranten bleek dat leraren pessimistisch waren over de competenties van deze ouders om hun kind te helpen met het leren thuis. Volgens de ouders zelf hielpen ze hun kinderen inderdaad weinig thuis, maar niet omdat ze zichzelf incompetent achtten, maar omdat de verwachtingen en instructies van de leraren te algemeen van aard en te weinig specifiek waren, zodat het voor hen onduidelijk bleef wat zij geacht werden thuis met hun kinderen te doen.

Ook Adler (studie 25) wijst op negatieve percepties die leraren hebben van competenties van ouders. Onderzoek naar de relatie tussen leraren en ouders uit een Hmong-gemeenschap in de VS leerde dat ook hier leraren niet erg positief waren over de mate waarin ouders een bijdrage kunnen leveren aan het huiswerk. Zij zagen de taal in dit verband als de belangrijkste barrière. Daarnaast zeiden leraren zich niet erg comfortabel te voelen in de communicatie met de Hmong-ouders.

Naast het onderzoek van Adler wijzen andere studies op een weinig gemakkelijke houding van leraren in hun contact met ouders uit cultureel-etnische minderheidsgroepen. Zo bleek uit een kleinschalig onderzoek van Lahman en Park (studie 39) naar de relatie tussen leraren en Koreaanse en Chinese ouders dat leraren het contact met deze ouders weliswaar als waardevol zagen, maar ook dat zij de communicatie met hen als lastig ervoeren en bovendien onzeker waren over de manier waarop zij de ouders het beste welkom konden heten in de klas. Blijkens het onderzoek van Hughes et al. (studie 35) oordeelden leraren positiever over hun communicatie met ouders met wie ze het minst verschil in cultuur ervaren. Uit hun onderzoek bleek dat leraren zich beduidend minder op hun gemak voelen bij 'African American' dan bij 'European American' en 'Hispanic' ouders.

Behalve dat leraren de betrokkenheid en competenties van ouders nogal eens onderschatten, blijkt dat leraren ook te hoge verwachtingen van ouders kunnen hebben en dat sommige groepen ouders bewust afstand houden van de school. Dat bleek onder meer uit het onderzoek naar de relatie tussen leraren en Samoa-ouders in Hawaï van Fischer Valdez et al. (studie 33), waar de ouders niet beantwoordden aan de uitnodigingen van leraren om te participeren op school of te helpen met huiswerk. De ouders zagen hun rol vooral in het disciplineren van hun kind en verantwoordelijkheid nemen voor diens spirituele ontwikkeling. Zij zagen voor zichzelf geen taak weggelegd op of ten behoeve van de school. Het was volgens hen primair de taak van leraren om zich met onderwijszaken in te laten.

Een dergelijke mismatch in verwachtingen bleek ook tijdens oudergesprekken van leraren met Chinese ouders in Canada (Guo, studie 34). Waar de ouders graag informatie wensten te ontvangen over de voortgang van hun kind en specifieke vragen wilden kunnen stellen over het onderwijs, wilden leraren de ouders vooral informeren over onderwijs op school en het Canadese onderwijssysteem. Door dit verschil in verwachtingspatroon ontstond een ongelijke machtsrelatie tussen de leraren en de ouders en voelden laatstgenoemden zich gemarginaliseerd.

Dat het van belang is dat leraren realistisch zijn in wat zij van ouders mogen verwachten bleek uit het onderzoek van Torres en Hurtado-Vivas (studie 46) onder Latino gezinnen in de VS. Ouders voelden zich bezwaard omdat ze, mede vanwege taal-

problemen, hun kind niet goed konden helpen met huiswerk. Als onderwijstaken aan ouders worden gedelegeerd, kan dat leiden tot overvraging van de ouders. Vooral als ouders niet aan die verwachtingen tegemoet kunnen komen, kunnen deze te hoge verwachtingen van de thuisbetrokkenheid juist leiden tot een grotere afstand tussen school en gezin en bijgevolg tot een vergroting van de kansongelijkheid in het onderwijs. De auteurs concludeerden dat *'teachers need to realize that parents are parents, and not schoolteachers at home'*.

### **Onderzoek naar professionalisering van leraren inzake ouderbetrokkenheid (6 studies, Tabel 7)**

Aan het slot van deze review naar de rol van leraren bij de betrokkenheid van ouders bespreken we vijf studies die zijn uitgevoerd naar de professionalisering van leraren. Het betrof kleinschalige studies gericht op de ontwikkeling van kennis en opvattingen van leraren inzake ouderbetrokkenheid. Uit al deze onderzoeken bleek een positief effect van professionaliseringsactiviteiten (training, coaching, begeleiding) op de competenties van leraren inzake ouderbetrokkenheid.

In alle onderzoeken stond de waarde van reflectie op praktijkervaringen met ouders centraal. In de studie van Hedges en Gibbs (studie 52) onder studenten van een lerarenopleiding worden concrete ervaringen van twee studenten met het samenwerken met ouders van jonge kinderen beschreven. Deze ervaringen hadden een positieve invloed op het begrip van de leraren voor de gezinssituatie en op hun opvattingen over een goede relatie met ouders. Beide leraren zeiden de intentie te hebben in de toekomst een effectief partnerschap met ouders aan te willen gaan.

Colombo (studie 51) beschrijft een professionaliseringsprogramma voor leraren ten behoeve van hun relatie met Latino ouders. Het programma was gericht op het stimuleren van de betrokkenheid van ouders op school bij de taalontwikkeling van hun kinderen, genaamd PAL (Parent Partnership for Achieving Literacy). De evaluatie van het programma wees uit dat bij de meeste participerende leraren de waardering van de gezinscultuur van de kinderen was toegenomen. Voor leraren die in beginsel al weinig cultuurreponsief waren, bleek het programma niet effectief.

Ook de studie van Brown et al. (studie 50) was gericht op de leerervaringen van leraren naar aanleiding van praktijkervaringen. Zij beschrijven een langdurig coachingsprogramma voor leraren om de betrokkenheid van ouders te stimuleren. In dit programma reflecteerden leraren op hun contacten met ouders. Uit het onderzoek naar de effecten van het programma bleek dat het zelfvertrouwen en de competenties van leraren sterk waren toegenomen. Leraren zeiden bijvoorbeeld dat ze meer vertrouwen hadden

gekregen in hun bekwaamheid om met ouders te communiceren en dat ze ouders vaker om hun mening durfden te vragen.

Het onderzoek van Wood en Oliver (studie 54) getuigt van een originele invalshoek. Zij lieten leraren van een Zuid-Afrikaanse *township*-school documentaires maken over de kinderen in hun buurt en bespraken die met andere leraren om zicht te krijgen op hun attitude jegens ouders en om de discussie te starten over de samenwerking met ouders. Hun onderzoek laat zien dat leraren reflecteerden op de wijze waarop hun oorspronkelijke negatieve houding ten aanzien van ouders een goede samenwerking in de weg stond. Uit de discussies naar aanleiding van de video's bleek dat leraren de ouders voornamelijk als onderdeel van de problemen van de leerlingen zagen en niet als gelijkwaardige partners. De reflecties op de documentaires leidden tot een sterker probleem-bewustzijn bij leraren in de samenwerking met ouders. Dat bewustzijn is volgens de auteurs een belangrijk startpunt voor verdere activiteiten gericht op de stimulering van ouderbetrokkenheid.

Tot slot doen Schecter en Sherri (studie 53) verslag van een kleinschalig onderzoek bij drie leraren die betrokken waren bij een naschools compensatieprogramma voor leerlingen uit cultureel-etnische minderheidsgezinnen. Daarbij kwamen de ouders naar school om onder begeleiding van de leraar educatieve activiteiten met hun kinderen te ondernemen. Uit de door leraren beschreven ervaringen met het programma bleek dat zij het programma succesvol vonden, niet alleen voor de ouders maar ook voor zichzelf. Zij zeiden dat ze dankzij het programma meer begrip hadden gekregen voor de positie van minderheden en in het vervolg beter in staat waren om een goede relatie met ouders uit minderheidsgroepen vorm te geven.

Tot zover de bespreking van 54 studies naar de rol van leraren bij ouderbetrokkenheid. In het volgende hoofdstuk staan we stil bij de belangrijkste conclusies en discussiepunten die deze reviewstudie heeft opgeleverd.

Tabel 7. Onderzoeken naar professionalisering van docenten met betrekking tot ouderbetrokkenheid

	<b>Artikel</b>	<b>Land</b>	<b>type studie</b>	<b>databronnen</b>	<b>N</b>	<b>onderzoeksgroep</b>	<b>Doelgroep</b>
50	Brown, J.R., Knoche, L.L., Edwards, C.P., & Sheridan, S.M. (2009). Professional development to support parent engagement: A case study of early childhood practitioners. <i>Early Education and Development</i> , 20(3), 482-506	VS	Kwalitatief	Interviews	28	Leraren	VVE
51	Colombo, M.W. (2007). Developing cultural competence: Mainstream teachers and professional development. <i>Multicultural Perspectives</i> , 9(2), 10-16	VS	Kwalitatief	interviews, vragenlijsten observaties	27	Leraren	PO
52	Hedges, H., & Gibbs, C. (2005). Preparation for teacher-parent partnerships: A practical experience with a family. <i>Journal of Early Childhood Education</i> , 26(2), 115-126.	Nieuw-Zeeland	Kwalitatief	Interviews	2	Leraren-in-opleiding	PO?
53	Schecter, S.R., & Sherri, D.L. (2009). Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. <i>Urban Education</i> , 44(1), 59-87.	Canada	Kwalitatief	Observaties, interviews	3	Leraren	PO
54	Wood, L., & Olivier, T. (2011). Video production as a tool for raising educator awareness about collaborative teacher-parent partnerships. <i>Educational Research</i> , 56(4), 399-414	Zuid-Afrika	Kwalitatief	Focus groepen, observaties	9	Leraren	PO/VO



## 5 Conclusies en discussie

In deze reviewstudie hebben we empirisch onderzoek besproken naar de effecten van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen spelen. We wilden daarmee inzicht geven in de effecten van uiteenlopende vormen van ouderbetrokkenheid en de wijze waarop leraren de betrokkenheid van ouders kunnen stimuleren om de prestaties, de motivatie, het welbevinden, het zelfbeeld en de zelfwaardering van leerlingen te verhogen. In dit hoofdstuk trekken we conclusies ten aanzien van de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders en doen we enkele aanbevelingen voor verder onderzoek en voor de professionalisering van leraren.

### *Ouderbetrokkenheid doet ertoe*

Uit het eerste deel van deze reviewstudie blijkt dat ouderbetrokkenheid bijdraagt aan zowel de leerprestaties van leerlingen als aan hun motivatie, hun welbevinden, hun zelfbeeld en hun zelfwaardering. Voor alle leeftijdsgroepen blijkt dat de betrokkenheid van ouders bij het leren thuis de grootste effecten sorteert. De effecten van de betrokkenheid bij school en het contact met de leraar zijn veel minder sterk, in veel studies niet-significant of vallen zelfs negatief uit. Het lijkt er dus op dat kinderen vooral baat hebben bij de betrokkenheid die ouders thuis tonen. De invloed van de betrokkenheid van ouders thuis is echter niet eenduidig positief. Een aantal onderzoekers wijst op de negatieve effecten van een teveel aan bemoeienis van ouders, bijvoorbeeld in de vorm van een sterke controle op huiswerk of een te hoge prestatiedruk. Een te sterke betrokkenheid van ouders kan de autonomie van de leerlingen aantasten en daarmee hun ontwikkeling negatief beïnvloeden.

Een belangrijke kanttekening bij het onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid is dat het ontbreekt aan een consistente conceptualisering en operationalisering van het begrip ouderbetrokkenheid. Doordat verschillende onderzoekers steeds weer zelf instrumenten ontwikkelen om de betrokkenheid van ouders in beeld te brengen, is het moeilijk om een systematische vergelijking te maken van de uitkomsten van de verschillende studies. Daarbij dient te worden aangemerkt dat onderzoekers zich meer moeite getroosten om de afhankelijke variabelen op een valide wijze in kaart te brengen dan het begrip waar het feitelijk om draait: de ouderbetrokkenheid.

### *Leraren doen ertoe*

De onderzoeken naar de rol van leraren bij ouderbetrokkenheid laten zien dat leraren een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de betrokkenheid van ouders. Leraren blijken

op verschillende manieren in staat om zowel de betrokkenheid van ouders thuis als op school te bevorderen, al laat onderzoek zien dat het leraren in het algemeen beter lukt om het contact met de ouders en de betrokkenheid van ouders op school te bevorderen dan hun thuisbetrokkenheid.

Het blijken vooral de door ouders gepercipieerde uitnodigingen van leraren te zijn, die de betrokkenheid van ouders stimuleren. Deze bevinding sluit aan bij het werk van Hoover-Dempsey en Sandler (1995, 1997), die stellen dat de betrokkenheid van ouders mede wordt bepaald door hun perceptie van uitnodigingen van de leraar. Onderzoek naar de manier waarop leraren ouders proberen te betrekken bij de school en het leren van het kind thuis laat zien dat de uitnodigingen van de leraar niet te algemeen mogen zijn, maar dat ouders gebaat zijn bij specifieke vragen en verzoeken om hun kind te helpen. Een voorbeeld van dergelijke concrete activiteiten die leraren kunnen ondernemen is het TIPS-project, zoals beschreven door Van Voorhis (2011)<sup>1</sup>. Doordat leraren gerichte opdrachten aan leerlingen meegeven om met ouders te ondernemen, worden ouders gestimuleerd om betrokken te zijn bij het huiswerk van hun kind. Uit de evaluatie van TIPS blijken zowel positieve effecten op de houding van leerlingen als op hun leerprestaties.

#### *Het belang van attituden van leraren*

Anders dan het hierboven genoemde TIPS-project wellicht suggereert, is het stimuleren van ouderbetrokkenheid niet louter een kwestie van het kiezen van de juiste aanpak. Naast concrete activiteiten van leraren blijken met name hun attituden van invloed op de betrokkenheid van ouders. In onderzoek worden positieve, maar zeker ook negatieve invloeden geconstateerd van de attituden van leraren op de betrokkenheid van ouders.

Uit diverse studies blijkt dat leraren nogal eens een verkeerde indruk hebben van de betrokkenheid van ouders en dat ze het moeilijk vinden om het contact met ouders met een andere cultureel-etnische achtergrond vorm te geven. De betrokkenheid van ouders uit lagere sociaal-economische milieus en van cultureel-etnische minderheden wordt door leraren vaak onderschat en leraren voelen zich minder comfortabel in het contact met deze ouders dan in contact met ouders uit hogere milieus en met dezelfde cultureel-etnische achtergrond als zijzelf. De onderschatting van de betrokkenheid en het ongemak in de communicatie draagt bij aan een grotere afstand tussen ouders en leraren en wakert bij ouders gevoelens van onbegrip en onzekerheid aan. Waar in de inleiding van deze studie is gesproken over de aandacht voor de betrokkenheid van ouders om ongelijkheid in het onderwijs te reduceren, blijkt in de praktijk nogal eens het tegenovergestelde.

---

<sup>1</sup> Op de website van het Amerikaanse National Network of Partnership Schools ([www.partnershipschools.org](http://www.partnershipschools.org)) is meer informatie over TIPS te vinden.

Leraren oordelen gunstiger over de betrokkenheid van ouders uit de hogere sociale milieus en zijn beter in staat om deze ouders bij de school en het leren van hun kind te betrekken, waardoor de aandacht voor ouderbetrokkenheid juist kan bijdragen aan een grotere ongelijkheid in het onderwijs.

Mochten leraren aan de emancipatie van de ‘zwakkere’ groepen willen bijdragen, is een positieve attitude van leraren ten aanzien van de betrokkenheid van ouders uit lagere sociaal-economische milieus en ouders van cultureel-etnische minderheden van groot belang. In onderzoek dat positieve effecten van de attitudes van leraren op de betrokkenheid van ouders liet zien, stelden leraren zich sterk responsief op ten aanzien van de ouders. Deze responsiviteit bleek er onder meer uit dat leraren rekening hielden met het feit dat ouders thuis een andere taal spreken dan op school en hen vroegen om hun kind thuis ook in hun moedertaal te helpen of in sommige gevallen tolken inschakelden om met de ouders te kunnen communiceren. Niet alleen responsiviteit ten aanzien van de thuistaal, maar ook de cultuurresponsiviteit van leraren droeg bij aan de betrokkenheid van ouders. Respect voor de rolopvattingen van ouders en het zoeken naar afstemming over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden draagt bij aan een positieve relatie tussen leraren en ouders en aan het vertrouwen dat ouders in de leraar stellen.

Een evenwichtige machtsrelatie tussen leraren en ouders is van belang voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid. Een te sterke machtspositie van leraren kan de betrokkenheid van ouders negatief beïnvloeden. Leraren die de regels voor de betrokkenheid van ouders dicteren dragen juist niet bij aan de betrokkenheid van ouders. Uit de studies naar de beeldvorming van leraren over de betrokkenheid van ouders blijkt dat scholen en leraren vaak willen bepalen hoe de communicatie en het contact met ouders dienen te verlopen en daardoor ouders weinig gelegenheid bieden een stem te hebben in de wijze waarop zij aan hun betrokkenheid vorm geven. Leraren zouden, zoals blijkt uit het onderzoek naar hun attitudes, te veel verwachten dat ouders zich slechts als ‘supporter’ van de school en de leraar opstellen. Aan de andere kant blijkt dat, wanneer ouders te veel macht verwerven op school en naar het oordeel van de leraren een te groot aandeel hebben in het beleid van de school, leraren zich aangetast voelen in hun professionele autonomie. Dit leidt tot een verminderde motivatie van leraren om te investeren in ouders. Het valt overigens op dat in onderzoek wordt gesproken over de autonomie van de leerlingen en nog meer over die van de leraren, terwijl over de autonomie van de ouders met geen woord wordt gerept.

#### *Conditie voor positieve invulling van de leraarrol, implicaties voor de praktijk*

Uit het onderzoek naar de rol van leraren bij ouderbetrokkenheid vallen condities af te leiden die van belang zijn voor leraren om op een positieve wijze bij te dragen aan de

betrokkenheid van ouders. Voor het welslagen van initiatieven van leraren om de betrokkenheid van ouders te stimuleren is het in de eerste plaats van belang dat leraren een positieve houding hebben jegens de betrokkenheid van *alle* ouders bij de school en bij hun kind thuis. Concreet betekent dit dat leraren niet te snel moeten oordelen over de betrokkenheid van ouders. Vooroordelen jegens de betrokkenheid van bepaalde groepen ouders en groepsstereotypering staan een positieve relatie tussen leraren en ouders in de weg. Onderzoek wijst op een verbetering van het contact tussen leraren en ouders wanneer leraren zich inspanssen om de thuiscultuur van leerlingen te begrijpen.

Naast een positieve attitude is het ook van belang dat leraren open en transparant communiceren met ouders. Het helpt ouders als leraren helder zijn in de verwachtingen die ze hebben van de betrokkenheid van ouders. Als leraren zich bovendien realiseren dat opvattingen over de gewenste verdeling van taken en verantwoordelijkheden per ouder kunnen verschillen en het niet direct veroordelen wanneer ouders niet aan hun verwachtingen tegemoet komen, draagt dit eveneens bij aan een positieve relatie.

Ten derde draagt het bij aan de betrokkenheid van ouders als leraren in hun verzoeken aan ouders regelmatig gebruik maken van concrete en praktisch bruikbare tips en gerichte verzoeken om het kind te ondersteunen. Niet alleen worden daarmee de betrokkenheidsactiviteiten bevorderd, maar wordt ook de competentiebeleving van ouders versterkt.

Tot slot blijkt het de ouderbetrokkenheid te vergroten wanneer leraren veel informatie over het onderwijs en de voortgang van de leerling aan ouders verschaffen. Uit een aantal studies is gebleken dat informeel contact en de inzet van ICT bijdragen aan de frequentie van contact tussen leraren en ouders en de betrokkenheid van de ouders bij het leren van hun kind bevorderen.

Onderzoek naar de effecten van professionaliseringsactiviteiten levert een aantal aandachtspunten op om de rol van leraren inzake ouderbetrokkenheid te versterken. In de eerste plaats zou gestreefd moeten worden naar het realiseren van bovengenoemde condities, namelijk 1) een positieve en onbevooroordeelde houding; 2) een open en transparante communicatie; 3) het geven van concrete en praktisch bruikbare adviezen; en 4) frequent contact hebben met de ouders over de voortgang van hun kind, al dan niet met behulp van digitale middelen.

Om deze condities te realiseren is het van belang om leraren te ondersteunen in het versterken van hun responsiviteit. Deze responsiviteit kan bijvoorbeeld worden gestimuleerd door het volgen van een training in interculturele communicatie of het afleggen van huisbezoeken. Daarnaast is het reflecteren op praktijkervaringen met ouders een effectief gebleken aanpak om leraren zich bewust te laten worden van hun attitude jegens ouders en om het contact met hen te verbeteren.

*Suggesties voor verder onderzoek*

Tot slot willen we een aantal suggesties doen voor verder onderzoek naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij spelen.

Voor de kwaliteit van onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid zou geïnvesteerd moeten worden in betere meetinstrumenten om die betrokkenheid in beeld te brengen. Er wordt tot op heden te veel gekoerst op zelfinschattingen van ouders in survey-onderzoek. Aan de validiteit van de conclusies uit dergelijke studies kan worden getwijfeld.

Hoewel er de afgelopen tien jaren steeds meer longitudinale en multi-levelstudies zijn uitgevoerd, is meer longitudinaal onderzoek gewenst naar de opvattingen van leraren en hun interactie met ouders en naar de betrokkenheid van ouders op school en thuis. Om zicht te krijgen op de wijze waarop deze factoren op elkaar inwerken zouden wederkerige relaties en interactie-effecten in beeld moeten worden gebracht.

Onderzoek naar de invloed van leraren op de betrokkenheid van ouders heeft voornamelijk een kleinschalig en kwalitatief karakter. Er is nog weinig kwantitatief onderzoek uitgevoerd om zicht te krijgen op de wijze waarop leraren bijdragen aan de betrokkenheid van ouders en onder welke condities deze initiatieven van leraren door ouders worden beantwoord. Ook zou meer inzicht moeten worden verkregen in de vorming van attitudes van leraren ten opzichte van bepaalde groepen ouders. Er is nog weinig zicht op de ontwikkeling van opvattingen van leraren over de betrokkenheid van ouders.

Een opvallend resultaat van deze reviewstudie is dat meer ervaren leraren in staat zijn om op een gemakkelijkere en open manier te communiceren met ouders. Dat vraagt om meer onderzoek naar de wijze waarop onderwijservaring deze competentie van leraren doet vergroten. Biografische studies zouden hierin meer inzicht kunnen verschaffen.

Het meeste onderzoek naar de rol van leraren bij de effectiviteit van ouderbetrokkenheid is uitgevoerd bij relatief jonge kinderen. Er is behoefte aan meer onderzoek naar deze rol bij oudere leerlingen, met name leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs. Hoewel we enig bewijs hebben verzameld dat bij deze leerlingen de steun van ouders positief bijdraagt aan de loopbaanoriëntatie en het voorkomen van schooluitval, is er nog weinig bekend over de rol die de leraren daarbij kunnen spelen.

## 6 Literatuur

### Geraadpleegde literatuur

- Astone, N. M. & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Baker, A. J. L., Kessler-Klar, S., Piotrkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and First-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99, 367-380.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. In H. Phtiaka & S. Symeonidou (Eds.), *Schools and families in partnership: Looking in the future* (pp. 238-252). Nicosia: ERNAPE.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 26, 344-347.
- Bernstein, B. (1977b). Social Class, language and socialization. In B. Bernstein, *Class, codes and control, vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language* (pp. 170-189). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977a). A critique of the concept of compensory education. In B. Bernstein, *Class, codes and control, vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language* (pp. 190-201). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Carter, S. (2003). *The impact of parent/family involvement on student outcomes*. Eugene, OR: CADRE.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., James, M., Mood, A. M., Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washinton, DC: US Department of Health Education and Welfare Office of Education.
- Coleman, J. (1988). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- De Bruin, G., Van de Linden, J., Van de Vegt, A., & Van der Aa, R. (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo*. Utrecht: Oberon.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher-Parent partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 29-36.

- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 1-30.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and social success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 74, 189-201.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Report Number 433, Department of Education and Skills. Nottingham (UK): DfES Publications.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Akin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6<sup>th</sup> ed., pp. 1139- 1151). New York, NY: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81-120.
- Fan X, & Chen M (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Gordon, I. (1979). The effects of parent involvement in schooling. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Grolnick, W. S. & Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T. (Ed.). (1987). *The evidence begins to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education. ERIC Document Reproduction Service No. PS 018600.
- Henderson, A. T. (1988). Parents are a school's best friend. *Phi Delta Kappan*, 70(2), 148-153.
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2013). *Factsheet Onderzoek ouderbetrokkenheid in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teacher College Record*, 97(2), 311-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- 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. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464.
- Lightfoot, D. (2004). "Some parents just don't care." Decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education*, 39, 91-107.
- López, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71, 416-437.
- Mattingly, D.J., Prislín, R., McKenzie, T.L., Rodriguez, J.L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Weininger, E. B. & Lareau, A (2003). Translating Bourdieu into American Context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31, 375-402.



- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.

**Studies naar de effecten van ouderbetrokkenheid, opgenomen in deel 1 van de reviewstudie (hoofdstuk 3, zie Tabel 1, 2 en 3).**

- 1 Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after Head Start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 268-278.
- 2 Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.
- 3 Labrell, F., & Ubersfeld, G. (2004). Parental verbal strategies and children's capacities at 3 and 5 years during a memory task. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 189-202.
- 4 Supplee, L. H., Shaw, D. S., Hailstones, K., & Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology*, 42(3), 221-242.
- 5 Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- 6 Porter Decusati, C. L., & Johnson, J. E. (2004). Parents as classroom volunteers and kindergarten students' emergent reading skills. *The Journal of Educational Research*, 97(5), 235-247.
- 7 McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.

- 8 Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467-480.
- 9 Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860-871.
- 10 St. Clair, L., Jackson, B., & Zweiback, R. (2012). Six years later: Effect of family involvement training on the language skills of children from migrant families. *The School Community Journal, 22*(1), 9-19.
- 11 Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51.
- 12 Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to Pre-K. *Applied Developmental Science, 11*(4), 208-213.
- 13 Evangelou, M., Brooks, G., & Smith, S. (2007). The Birth to School study: Evidence on the effectiveness of PEEP, an early intervention for children at risk of educational under-achievement. *Oxford Review of Education, 33*(5), 581-609.
- 14 Arnold, D. H., Zeljo, A., & Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1), 74-90.
- 15 Watson, T., & Hempenstall, K. (2008). Effects of a computer based beginning reading program on young children. *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(3), 258-274.
- 16 Pegoraro Schull, C., & Anderson, E. A. (2008). The effect of home visiting and home safety on children's school readiness. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 313-324.
- 17 Datar, A., & Mason, B. (2008). Do reductions in class size "crowd out" parental investment in education? *Economics of Education Review, 27*(6), 712-723.
- 18 Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Who Is retained in first grade? A psychosocial perspective. *Elementary School Journal, 109*(3), 251-266.
- 19 Keels, M. (2009). Ethnic group differences in early head start parents parenting beliefs and practices and links to children's early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 381-397.
- 20 Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology, 46*(2), 455-467.

- 21 Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovic-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's story-telling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73.
- 22 Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319.
- 23 Harris, D. J. (2011). Shake, rattle and roll: Can music be used by parents and practitioners to support communication, language and literacy within a pre-school setting? *Education 3-13*, 39(2), 139-151.
- 24 Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2011). A type of parental involvement with an isomorphic effect on urban children's mathematics, reading, science, and social studies achievement at kindergarten entry. *Urban Education*, 46(3), 408-425.
- 25 Graves, S.L., & Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35-48.
- 26 Durand, T. M. (2011). Latino parental involvement in kindergarten: Findings from the early childhood longitudinal study. *Hispanic journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 469-489.
- 27 Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D. L., & Korfmacher, J. (2012). Examination of Head Start program quality: Combining classroom quality and parent involvement to understand children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 640-653.
- 28 Brophy-Herb, H. E., Stansbury, K., Bocknek, E., & Horodyski, M. A. (2012). Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: Relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 352-364.
- 29 St. Clair, L., & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *The School Community Journal*, 16(1), 31-42.
- 30 Ho, E. Sui-chu (2003). Students' self-esteem in an Asian educational system: The contribution of parental involvement and parental investment. *The School Community Journal*, 13(1), 65-84.
- 31 Osburn, M. Z., Stegman, C., Suitt, L. D., & Ritter, G. (2004). Parents' perceptions of standardized testing: Its relationship and effect on student achievement. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 75-95.

- 32 Shymansky, J. A., Yore, L. D., & Anderson, J. O. (2004). Impact of a school district's science reform effort on the achievement and attitudes of third- and fourth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 771-790.
- 33 Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- 34 Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 163-180.
- 35 Domina, Th. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233.
- 36 Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- 37 Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- 38 Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- 39 Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- 40 Washor, E., & Mojkowski, Ch. (2006). High schools as communities in communities. *The New Educator*, 2(3), 247-257.
- 41 Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-215.
- 42 Philips, S., & Tolmie, A. (2007). Children's performance on and understanding of the balance scale problem: The effects of parental support. *Infant and Child Development*, 16(1), 95-117.
- 43 Hung, C.-L. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115-125.
- 44 Eskeland, G. S., & Filmer, D. (2007). Autonomy, participation and learning: Findings from Argentine schools, and implications for decentralization. *Education Economics*, 15(1), 103-127.

- 45 Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.
- 46 Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114.
- 47 Manjula, P., Saraswathi, G., Prakash, P., & Ashalatha, K. V. (2009). Involvement of parents in the education of children with reading and writing difficulties-- Impact of an intervention. *Educational Research and Review, 4*(4), 208-212.
- 48 McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., & Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 498-508.
- 49 Cheung, C.-k. (2009). Evaluating the benefit from the help of the parent-teacher association to child performance. *Evaluation and Program Planning, 32*(3), 247-256.
- 50 Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology, 79*(4), 695-711.
- 51 Lagace-Seguin, D. G. (2010). Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development and Care, 180*(4), 453-462.
- 52 Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education, 13*(2), 237-269.
- 53 El Nokali N., Bachman H. J., Votruba-Drzal E. (2010). Parent involvement and children's academic achievement and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- 54 Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The effects of parental reading socialization on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*(3), 291-306.
- 55 Khajehpour, M. , & Ghazvini, S. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 1204-1208.

- 56 Frempong, G., Reddy, V., & Kanjee, A. (2011). Exploring equity and quality education in South Africa using multilevel models. *Compare*, 41(6), 819-835.
- 57 Banerjee, M., Harrell, Z. A. T., & Johnson, D. J. (2011). Racial/ethnic socialization and parental involvement in education as predictors of cognitive ability and achievement in African American children. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 595-605.
- 58 Van Voorhis, F. L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study. *Education and Urban Society*, 43(3), 313-338.
- 59 Bolivar, J. M., & Chrispeels, J. H. (2011). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38.
- 60 Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- 61 Scanlan, M. (2012). 'Cos um it like put a picture in my mind of what I should write': An exploration of how home-school partnership might support the writing of lower-achieving boys. *Support for Learning*, 27(1), 4-10.
- 62 Aypay, A. (2003). The tough choice at high school door: An investigation of the factors that lead students to general or vocational schools. *International Journal of Educational Development*, 23(5), 517-527.
- 63 Trusty, J., Plata, M., Salazar, C. F. (2003). Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 131-53.
- 64 Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-41.
- 65 Holt, J. K. & Campbell, C. (2004). The influence of school policy and practice on mathematics achievement during transitional periods. *Education Policy Analysis Archives*, 12(23), online publication: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n23/> .
- 66 Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- 67 Barwegen, L. M., Falciani, N. K., Putnam, S. J., Reamer, M. B., & Stair, E. E. (2004). Academic achievement of homeschool and public school students and student perception of parent involvement. *The School Community Journal*, 14(1), 39-58.

- 68 Martinez, Ch. R., DeGarmo, D. S., & Eddy, J. M. (2004). Promoting academic success among latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 128-151.
- 69 Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25(1), 61-85.
- 70 Haghighat, E. (2005). School social capital and pupils' academic performance. *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), 213-236.
- 71 Jaynes, W. H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *Journal of Negro Education*, 74(3), 260.
- 72 Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84(2), 1181-1206.
- 73 Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D., Beecher, T., Faul, K., Baker, A. A., Rudolph, S. E., Ellenbecker, K., & McCormick, J. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 658-663.
- 74 Constantine, M. G. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.
- 75 Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2005). Enhancing effort and achievement. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), online publication:  
[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/OpendakkerVanDamme.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/OpendakkerVanDamme.pdf).
- 76 Ozturk, M. A., & Singh, K. (2006). Direct and indirect effects of socioeconomic status and previous mathematics achievement on high school advanced mathematics course taking. *Mathematics Educator*, 16(2), 25-34.
- 77 Abd-El-Fattah, S. M. (2006). The relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals: A mediational analysis. *International Education Journal*, 7(4), 499-509.
- 78 Flores, L. Y., Navarro, R. L., Smith, J. L., & Ploszaj, A. M. (2006). Testing a model of nontraditional career choice goals with Mexican American adolescent men. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 214-234.
- 79 Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221.
- 80 Menning, C. L. (2006). Nonresident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1356-1382.

- 81 Powers, K. M. (2006). An exploratory study of cultural identity and culture-based educational programs for urban American Indian students. *Urban Education*, 41(1), 20-49 .
- 82 Birman, D., & Espino, S. R. (2007). The relationship of parental practices and knowledge to school adaptation for immigrant and nonimmigrant high school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 152-166.
- 83 Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 502-524.
- 84 Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- 85 Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489.
- 86 Stewart, E. B. (2008). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *High School Journal*, 91(2), 16-34.
- 87 Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- 88 Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: A comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, 52(2), 219-243.
- 89 Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437-453.
- 90 Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and schoolrelated problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142.
- 91 Bhanot, R. T., & Jovanovic, J. (2009). The links between parent behaviors and boys' and girls' science achievement beliefs. *Applied Developmental Science*, 13(1), 42-59.
- 92 Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo, N. S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926-937.



- 93 Al-Yousef, H. (2009). "They know nothing about university - neither of them went": The effect of parents' level of education on their involvement in their daughters' higher education choices. *Compare*, 39(6), 783-798.
- 94 Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- 95 Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- 96 Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
- 97 Hong, S., Yoo, S.-K., You, S., & Wu, C.-C. (2010). The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 419-439.
- 98 Strayhorn, T. L. (2010). The role of schools, families, and psychological variables on math achievement of black high school students. *High School Journal*, 93(4), 177-194.
- 99 Hsu, H.-Y., Zhang, D., Kwok, O.-M., Li, Y., & Ju, S. (2011). Distinguishing the influences of father's and mother's involvement: Analyses of Taiwan education panel survey data. *Journal of Early Adolescence*, 31(5), 694-713.
- 100 Mena, J. A. (2011). Latino parent home-based practices that bolster student academic persistence. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 490-506.
- 101 Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research*, 35(3), 159-170.
- 102 Henry, K. L., Cavanagh, T. M., & Oetting, E. R. (2011). Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1164-1177.
- 103 Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1581-1594.
- 104 Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J. A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *The School Community Journal*, 21(2), 81-98.

- 105 Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227-242.
- 106 Park, H., Byun, S-Y., & Kim, K.-K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea. *Sociology of Education*, 84(1), 3-22.
- 107 Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69.
- 108 Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 820-832.
- 109 McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89.
- 110 Elstad, E., Christophersen, K.-A., & Turmo, A. (2012). The onfluence of parents and teachers on the deep learning approach of pupils in Norwegian upper-secondary schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 35-56.
- 111 Miller, J. D., & Kimmel, L. G. (2012). Pathways to a STEMM profession. *Peabody Journal of Education*, 87(1), 26-45.

**Studies naar rol van leraren bij ouderbetrokkenheid, opgenomen in deel 2 van de reviewstudie (hoofdstuk 4, zie Tabel 4, 5, 6 en 7).**

- 1 Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 175- 190.
- 2 Chun, H., & Dickson, G. (2011). A psychoecological model of academic performance among hispanic adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1581-1594.
- 3 Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- 4 Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-child book reading in a disadvantaged community. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20-25.

- 5 Hindman, A.H., & Morrison, F.J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, Extent and Contributions to early literacy skills. *Elementary School Journal*, 111(3), 359-386.
- 6 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), 1-23.
- 7 Milne, L., & Eames, C. (2011). Teacher responses to a planning framework for junior technology classes learning outside the classroom. *Design and Technology Education*, 16(2), 33-44.
- 8 Passey, D. (2011). Implementing learning platforms into schools: an architecture for wider involvement in learning. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 367-397.
- 9 Pelletier, J., & Corter, C. (2005). Design, implementation, and outcomes of a school readiness program for diverse families. *The School Community Journal*, 15(1), 89-116.
- 10 Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- 11 Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009). Between-teacher-differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189.
- 12 Van Voorhis, F.L. (2011). Costs and benefits of Family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- 13 Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- 14 Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers and Education*, 59(2), 701-709.
- 15 Castro, D.C., Bryant, D.M., Peisner-Feinberg, E.S., & Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in head start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413-430.
- 16 Drummond, K.V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents beliefs about their role in childrens' academic learning. *Elementary School Journal*, 104(3), 197-213

- 17 Grant, L. (2011). I'm a completely different person at home: Using digital technologies to connect learning between home and school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 292-302.
- 18 Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99-108.
- 19 Ladky, M., & Stagg Peterson, S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89.
- 20 Lewis, L.L., Kim, Y.A., & Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- 21 Markström, A. (2011). To involve parents in the assessment of the child in parent-teacher conferences: a case study. *Early Childhood Education Journal*, 38, 465-474.
- 22 Walker, J.M.T., Ice, C.L., Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111(3), 409-429.
- 23 Addi-Racah, A. & Ariv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- 24 Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- 25 Adler, S.M. (2004). Home-school relations and the Construction of racial and ethnic identity of Hmong Elementary students. *The School Community Journal*, 14(2), 57-75.
- 26 Al-Momani, I.A., Ihmeideh, F.M., & Naba' h Abu, A.M. (2010). Teaching reading in the early years: Exploring home and kindergarten relationships. *Early Childhood Development and Care*, 180(6), 767-785.
- 27 Baeck, U.D.K. (2010). We are the professionals: A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- 28 Barnyak, N.C., & McNelly, T.A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58.
- 29 Bojuwoye, O. (2009). Home-school partnership: A study of opinions of selected parents and teachers in Kwazulu Natal province, South Africa. *Research Papers in Education*, 24(4), 461-475.

- 30 Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- 31 DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- 32 Felix, N., Dornbrack, J., & Scheckle, E. (2008). Parents, homework and socio-economic class: Discourses of deficit and disadvantage in the "New" South Africa. *English Teaching:Practice and Critique*, 7(2), 99-112.
- 33 Fischer Valdez, M., Dowrick, P.W., & Maynard, A.E. (2007). Cultural misperceptions and goals for Samoan children's education in Hawai'i: Voices from home, school, and community. *The Urban Review*, 39(1), 67-92.
- 34 Guo, Y. (2010). Meetings without dialogue: A study of ESL parent-teacher interactions at secondary school parents' nights. *The School Community Journal*, 20(1), 121-140.
- 35 Hughes, J.N., Gleason, K.A., & Zhang, D. (2004). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320.
- 36 Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57-76.
- 37 Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- 38 Kwon, K.Y., Suh, Y., Bang, Y-S, Jung, J., & Moon, S. (2010). The note of discord: Examining educational perspectives between teachers and Korean parents in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 497-506.
- 39 Lahman, M., & Park, S. (2004). Understanding children from diverse cultures: bridging perspectives of parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 131-142.
- 40 Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parental involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- 41 Montecinos, C., Sisto, V., & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.

- 42 Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2004). Making home an advantage in the prevention of reading failure: strategies for collaborating with parents in urban schools. *Preventing School Failure*, 48(4), 15-21.
- 43 Patel, N., & Stevens, S. (2010). Parent-teacher-student discrepancies in academic ability beliefs: influences of parent involvement. *The School Community Journal*, 20(2), 115-136.
- 44 Quioco, A.M.L., & Daoud, A.M. (2006). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. *The Educational Forum*, 70(3), 255-267.
- 45 Stagg Peterson, S., & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881-910.
- 46 Torres, M.N., & Hurtado-Vivas, R. (2011). Playing fair with Latino parents as parents; not teachers: Beyond family literacy as assisting homework. *Journal of Latinos and Education*, 10(3), 223-244.
- 47 Van den Berg, M., & Van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: Professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. *Journal of Education Policy*, 26(3), 415-430.
- 48 Wanat, C.L. (2012). Home-school relationships: Networking in one district. *Leadership and Policy in Schools*, 11, 275-295.
- 49 Williams, T.T., & Sanchez, B. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47(3), 625-652.
- 50 Brown, J.R., Knoche, L.L., Edwards, C.P. & Sheridan, S.M. (2009). Professional development to support parent engagement: A case study of early childhood practitioners. *Early Education and Development*, 20(3), 482-506.
- 51 Colombo, M.W. (2007). Developing cultural competence: Mainstream teachers and professional development. *Multicultural Perspectives*, 9(2), 10-16.
- 52 Hedges, H., & Gibbs, C. (2005). Preparation for teacher-parent partnerships: a practical experience with a family. *Journal of Early Childhood Education*, 26(2), 115-126.
- 53 Schecter, S.R., & Sherri, D.L. (2009). Value Added?: Teachers' Investments in and Orientations toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87. (4), 399-414
- 54 Wood, L., & Olivier, T. (2011). Video production as a tool for raising educator awareness about collaborative teacher-parent partnerships. *Educational Research*, 56(4), 399-414

**Radboud Universiteit Nijmegen**

**FACULTEIT DER SOCIALE WETENSCHAPPEN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN & ONDERWIJSKUNDE**

**Behavioural Science Institute**

Montessorilaan 3  
Postbus 9104  
6500 HE Nijmegen  
Telefoon (024) 361 00 82  
Fax (024) 361 59 37  
Website [www.ru.nl/bsi](http://www.ru.nl/bsi)

**Radboud Docenten Academie**

Radboud Universiteit Nijmegen  
Erasmusplein 1  
Postbus 9103  
6500 HD Nijmegen  
Telefoon (024) 361 55 72  
Website [www.ru.nl/docentenacademie](http://www.ru.nl/docentenacademie)