

Onderzoeksverslag praktijkgericht onderzoek: Thuis in School Samen leren begint bij communiceren

Projectnummer: 405-14-572
Projectleider: Agnes M. Willemen
Onderzoeker: Marina Iliás
Vrije Universiteit Amsterdam,
Pedagogische en Onderwijswetenschappen
April, 2019
E-mail: a.m.willemen@vu.nl



Dit project werd gefinancierd door NRO
Projectnummer 405-14-572

Inhoud

Samenvatting voor Ouders en Leerkrachten	3
Inleiding	7
Deelstudie I: Review Thuisbetrokkenheid	15
Deelstudie II: Analyse meetinstrumenten thuisbetrokkenheid	19
Deelstudie III: Voorwaarden voor gedeelde thuisbetrokkenheid	25
Deelstudie IV: Schoolleergemeenschappen	31
Deelstudie V: Effectstudie	38
Praktijkproducten	50
Discussie, aanbevelingen en beperkingen	52
Conclusie	56
Referenties	58

Samenvatting voor leerkrachten en ouders

Uit voorgaand onderzoek weten we dat we door ouders te betrekken bij het onderwijs, de ontwikkeling van kinderen kunnen bevorderen. Bij ouderbetrokkenheid denken we vaak aan ouderparticipatie op school. Dit onderzoek gaat echter over thuisbetrokkenheid. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat juist deze betrokkenheid van ouders thuis het meest bijdraagt aan een de ontwikkeling van kinderen. We weten echter nog maar weinig over deze thuisbetrokkenheid. Wat is thuisbetrokkenheid precies? Welke vormen van betrokkenheid zijn effectief? Hoe bevorder je deze vormen van thuisbetrokkenheid? En wat als de samenwerking moeilijk tot stand komt?

Op deze vragen geeft dit onderzoek antwoord. Samen met leerkrachten, ouders en onderzoekers is er vier jaar gewerkt aan het verkrijgen van inzicht in thuisbetrokkenheid en samenwerking tussen ouders en leerkrachten in het basisonderwijs. Daarbij is de literatuur over thuisbetrokkenheid systematisch onderzocht, zijn ouders bevestigd en zijn scholen en leerkrachten meegenomen in een ontwikkelonderzoek om te komen tot praktische handvaten voor het aangaan van educatief partnerschap; een samenwerking tussen leerkrachten en ouders waarin de bijdrage van beiden is afgestemd op elkaar en ondersteunend is aan de ontwikkeling van het kind.

De belangrijkste resultaten van dit onderzoek worden hieronder samengevat, maar niet zonder eerst onze grote dank uit te spreken voor alle ouders, leerkrachten, directeuren, secretaresses en studenten die hun bijdrage hebben geleverd aan dit belangrijke en omvangrijke onderzoek.

Heldere definitie

Uit het literatuuronderzoek is een heldere definitie van thuisbetrokkenheid gekomen:

Thuisbetrokkenheid omvat alle activiteiten die ouders met hun kind in de gezinscontext ondernemen om het leren van het kind te bevorderen. Als je thuisbetrokkenheid in kaart wilt brengen is het belangrijk te kijken naar twee kenmerken: 1) de aard en frequentie van de activiteiten en 2) de manier waarop ouders het kind hierbij ondersteunen. Het eerste aspect doelt op de educatieve activiteiten zoals het voorlezen, spelen van educatieve spelletjes en het ondernemen van educatieve uitstapjes; en het tweede aspect doelt op de ouderlijke betrokkenheidstijl, zoals de wijze waarop ouders het kind ondersteunen en het stellen van regels en verwachtingen.

Effectieve thuisbetrokkenheid

Uit de systematische analyse van alle literatuur blijkt dat voorlezen en het oefenen van letters en getallen bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling. Ook het aanbieden van boeken en het ondernemen van educatieve uitstapjes (bibliotheek, musea) blijkt relevant voor de ontwikkeling. Wanneer ouders hun kinderen helpen met huiswerk is het van belang dat ouders zich niet opdringen of overnemen, maar het kind volgen en ondersteunen waar dat nodig is. Het meeste onderzoek is echter correlatieel van aard, waardoor het nog onduidelijk blijft of er daadwerkelijk sprake is van een oorzakelijk verband.

Bruikbare Instrumenten

Om thuisbetrokkenheid in kaart te brengen zijn twee instrumenten ontwikkeld. Het eerste instrument richt zich op de leeromgeving en meet de frequentie van activiteiten. Het tweede instrument richt zich op de manier waarop ouders betrokken zijn. Deze instrumenten zijn afgenomen in een brede en diverse populatie. Uit de resultaten blijkt dat beide instrumenten geschikt zijn om thuisbetrokkenheid in kaart te brengen van ouders met en zonder een migratie achtergrond in Nederland.

Gelijke kansen

Vaak wordt verondersteld dat ouders met een migratieachtergrond minder betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind en dat dit samenhangt met minder positieve ontwikkelingsuitkomsten bij het kind. In dit onderzoek laten we zien dat dit niet klopt. Aan dit onderzoek deden scholen mee met zeer diverse populaties, waardoor meer dan 50% van de ouders een migratieachtergrond had. Ook gebruikten we het nieuw ontwikkelde instrument waarbij zowel naar formele als informele thuisbetrokkenheidsactiviteiten is gekeken, en waarin niet alleen de ouders maar de bredere gezinscontext is bestudeerd. De resultaten waren duidelijk: In gezinnen met een migratieachtergrond werden juist vaker leerzame activiteiten met het kind ondernomen dan in gezinnen zonder migratie achtergrond. Bovendien, kinderen uit gezinnen met en zonder een migratieachtergrond verschilden niet op het gebied van sociale competentie en zelfregulatie zoals door de leerkracht gerapporteerd.

Vaders en moeders

Het is niet vanzelfsprekend dat vaders evenveel betrokken zijn als moeders. Moeders nemen hierin vaak het voortouw. Toch zien we ook dat vaders steeds meer betrokken raken bij school. Opvoedvertrouwen van vaders en moeders blijkt daarbij een sleutelrol te spelen. Dit betekent dat het bevorderen en uitspreken van dit vertrouwen een manier kan zijn om ouders meer bij de ontwikkeling van hun kind op school te betrekken.

Werkzame factoren

Educatief partnerschap, ofwel de manier waarop ouders en leerkrachten samenwerken en de ondersteuning aan het kind op elkaar afstemmen, is een belangrijke voorwaarde om thuisbetrokkenheid van ouders tot een succes te maken. Immers, het kind profiteert het meest als de ondersteuning door ouders en leerkrachten op elkaar is afgestemd. In dit onderzoek hebben ouders en leerkrachten samengewerkt aan het vormgeven van hun educatief partnerschap. In werkgroepen, zogenaamde schoolleergemeenschappen, gingen ouders en leerkrachten samen op zoek naar succesfactoren voor hun samenwerking. Deze werkgroepen resulteerden in praktische tools die in de school werden ingezet om het partnerschap te bevorderen.

De werkgroep bijeenkomsten werden door studenten gefilmd en geanalyseerd. Uit deze analyses bleek dat *Gelijkwaardigheid* en *Oog voor diversiteit* belangrijke kenmerken waren voor deze gesprekken. Gelijkwaardigheid werd zichtbaar door het waarderen van elkaars expertise. Oog voor diversiteit werd zichtbaar als ouders en leerkrachten open stonden voor elkaars perspectieven en daarbij de verschillen waardeerden. Een derde kenmerk was *Reflectie*. Door het inzetten van een begeleider die de werkgroepen ondersteunde werden ouders en leerkrachten aangezet tot reflectie op hun eigen praktijken en het onderzoeken van verbeteringen binnen deze praktijken.

Effectief samenwerken

In het laatste deel van deze studie werd gekeken of deze schoolleergemeenschappen nu ook bijdroegen aan de relatie tussen ouders en leerkrachten, thuisbetrokkenheid en ontwikkeluitkomsten. Dit bleek deels het geval. Leerkrachten die aan de schoolleergemeenschap deelnamen hadden na afloop meer vertrouwen in zichzelf als het gaat om samenwerken met ouders. Ook gaven zij aan een betere relatie te hebben met ouders. Tijdens de leergemeenschappen was ook sprake van meer thuisbetrokkenheid, met name de informele activiteiten (het spelend leren) nam toe. Ouders rapporteren ook een betere relatie en laten tijdens de studie zien thuisbetrokkenheid steeds belangrijker te vinden, maar deze toename lijkt niet direct het gevolg van de leergemeenschappen. Leerkrachten rapporteerden na deelname aan de leergemeenschappen wel een toename in sociale competentie en zelfregulatie bij de kinderen. Omdat dit in een experimenteel onderzoek werd onderzocht, kunnen we deze positieve veranderingen op het gebied van vertrouwen, relatie kwaliteit, thuisbetrokkenheid en kind uitkomsten toewijzen aan het effect van de schoolleergemeenschap.

Praktische opbrengsten

Ten eerste zijn de inzichten die dit onderzoek oplevert relevant voor de praktijk. Het samen met ouders vorm geven van educatief partnerschap leidt tot positieve veranderingen voor leerkrachten op het gebied van vertrouwen en communicatie en samenwerken met ouders. Ten tweede levert dit onderzoek voor de praktijk twee belangrijke tools op voor scholen waarmee leerkrachten en ouders zelfstandig hun samenwerking vorm kunnen geven. Daarnaast levert dit onderzoek een onderwijsmodule op voor het samenwerken met ouders die gebruikt kan worden in de opleidingen voor leerkrachten en pedagogen.

Toekomst

In dit onderzoek werden de leergemeenschappen onder gecontroleerde omstandigheden uitgevoerd. Het is de vraag of scholen in staat zijn om zelfstandig aan de slag te kunnen met de praktijktools, en welke aanpassingen of ondersteuning daarbij nodig is. Deze vraag hopen we samen met NRO te kunnen oppakken.

Inleiding

Introductie

Niet alleen onderwijs op school, maar ook ondersteuning van ouders bij het leren thuis lijkt ten goede te komen aan de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbakkink-Marchand, 2013; Carter, 2002; Desforges & Abouchaar, 2003). Goede communicatie tussen ouders en leerkrachten en afstemming over de aanpak thuis en op school is daarbij cruciaal, en kan via een verbeterde ondersteuning thuis en op school bijdragen aan de schoolprestaties van kinderen (Bakker et al., 2013; Beek, Rooijen, & De Wit, 2007; Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Epstein, 1995; Epstein et al., 2009; Herweijer & Vogels, 2013). Al vanaf de jaren '80 wordt daarom gepleit voor een educatief partnerschap van leerkracht en ouders (bv. Epstein, 1995). De afgelopen decennia kreeg de term educatief partnerschap ook in de Nederlandse onderwijswereld grotere bekendheid (bv. De Wit, 2005). Ondanks investeringen van scholen, gemeenten en ouderorganisaties is een goede samenwerking nog niet vanzelfsprekend en blijven effecten op thuisbetrokkenheid en ontwikkelingsuitkomsten van kinderen nog beperkt. Vooral ouders die het Nederlands slecht beheersen of laagopgeleid zijn lijken moeilijker te bereiken en betrekken. De activiteiten vanuit scholen sluiten nog onvoldoende aan bij de leefwereld van gezinnen en oorzaken van ineffektieve of beperkte thuisbetrokkenheid zijn nog onvoldoende in kaart gebracht.

Dit onderzoek beoogt de dialoog tussen ouders en leerkrachten te bevorderen. Ten eerste wordt gezocht naar een passende definitie van ouderbetrokkenheid die de meest effectieve vormen hiervan omvat. Om deze definitie meetbaar te maken onderzoeken we de bruikbaarheid van twee vragenlijsten in een diverse ouderpopulatie en de voorwaarden van betrokkenheid van beide ouders. Vervolgens is samen met directie, leerkrachten, ouders en studenten, in een klankbordgroep, gewerkt aan ontwikkeling van een interventie, ter verbetering het educatief partnerschap, de Schoolleergemeenschap. We beschrijven hoe ouders en leerkrachten in deze schoolleergemeenschap met elkaar in gesprek gaan en samen schoolspecifieke kennis en tools ontwikkelen ter verbetering van de communicatie, relatie en het educatief partnerschap. Deelnemers onderzoeken vervolgens samen hoe de opgedane kennis en ontwikkelde tools kunnen worden ingebed in het beleid van de school. Tot slot wordt de interventie met een gerandomiseerde studie op effectiviteit onderzocht. Ten aanzien van kennisvalorisatie zijn een handleiding en handreiking ontwikkeld waarmee scholen zelfstandig of onder begeleiding van de Activiteit hun educatief partnerschap kunnen verbeteren. Tevens zijn colleges ontwikkeld voor beginnende leerkrachten die binnen het hoger onderwijs kunnen worden ingezet.

Educatief Partnerschap

In dit onderzoek gaan we uit van 'educatief partnerschap' (Bernier et al., 2010; 2012; Ministerie van OCW, 2012), van opvoeding en onderwijs als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school. Daarbij leggen we het accent op de kwaliteit (i.t.t. de kwantiteit) van de communicatie. Onderbouwing hiervoor vinden we in interventiestudies in het PO gericht op de kwaliteit van de communicatie die positieve effecten laten zien (Washor, 2006; Bolivar, 2011; Bakker et al., 2013). Onder educatief partnerschap verstaan we: een relatie tussen ouders en leerkrachten die gebaseerd is op hun gezamenlijk belang in het creëren van condities waaronder kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen en leren, en die zich richt op doelen die aansluiten bij dit belang (De Wit, 2005). Educatief partnerschap begint bij het leren kennen van elkaars praktijk en de standpunten over opvoeding en onderwijs die hieraan ten grondslag liggen (De Wit, 2005; Herweijer & Vogels, 2013). Vervolgens kunnen ouders en leerkrachten zoeken naar herkenningspunten in de praktijk van de ander, zoals activiteiten die beiden met het kind ondernemen. Tot slot kunnen ouders en leerkrachten ook samen afspraken maken over hoe ieder in zijn situatie het beste kan handelen in het belang van de ontwikkeling van het kind (De Wit, 2005). De rol die ouders thuis vervullen in het educatief partnerschap kan worden benoemd als thuisbetrokkenheid. Het Educatief Partnerschap wordt gekenmerkt door gelijkwaardigheid en oog voor diversiteit.

Voorwaarden voor een Educatief Partnerschap: Gelijkwaardigheid

Om de ondersteuning die ouders en school het kind bieden goed af te stemmen is het van belang dat ouders en leerkrachten open met elkaar communiceren en dat er sprake is van gelijkwaardigheid in de samenwerking en aandacht voor de verschillen tussen (groepen) ouders (Epstein, 2011; Epstein et al., 2009; Herweijer & Vogels, 2013; Oostdam & Hooge, 2013; Menheere & Hooge, 2010; Smit, Sluiter en Driessen, 2006; Wanat, 2012). Hoewel ouders en leerkrachten een verschillende rol hebben in de ondersteuning van het kind, kan hun rol binnen het partnerschap wel gelijkwaardig zijn. Het gezamenlijk belang ligt in het zo goed mogelijk ondersteunen van de ontwikkeling van het kind. Vanuit dit gezamenlijk belang is de bijdrage van ouders en leerkrachten gelijkwaardig te noemen (De Wit, 2005). Om ouders te betrekken bij de school en vervolgens te komen tot een gelijkwaardige samenwerking is het belangrijk dat ouders en leerkrachten wederzijds erkend worden in de rol die zij hebben in de ontwikkeling van een kind (Bakker et al., 2013; Beek et al., 2007). Door een evenwichtige communicatie en door de ander het gevoel te geven dat zijn/haar inbreng wordt gewaardeerd, kan worden bijgedragen aan gelijkwaardigheid (Beek et al., 2007; Epstein, 2008; Herweijer & Vogels, 2013). Tevens is het van belang dat ouders en leerkrachten beseft hebben van zowel hun gezamenlijke verantwoordelijkheid als hun wederzijdse afhankelijkheid in de ondersteuning van de ontwikkeling van het kind. Ook dit kan verder bijdragen aan hun gelijkwaardigheid en de

samenwerking aan de gemeenschappelijke doelen (Beek et al., 2007; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Voorwaarden voor een Educatief Partnerschap: Oog voor Diversiteit

Om álle ouders op een gelijkwaardige manier bij de school te betrekken is het van belang dat scholen oog hebben voor diversiteit. Aandacht voor verschillen in verwachtingen, behoeften en belangen van ouders én leerkrachten is hierbij belangrijk. Een positieve houding ten aanzien van overeenkomsten en verschillen in de visie op ouderbetrokkenheid draagt bij aan wederzijds begrip en zorgt voor een betere afstemming (Bakker et al., 2013; Baquedano-López, Alexander, & Hernandez, 2013; López, Scribner, & Mahtivanichcha, 2001; Montecinos, Sisto, & Ahumada, 2010). Daarnaast is het van belang dat scholen open staan voor moeilijk bereikbare ouders en hun specifieke behoeften proberen te begrijpen en hierop inspelen (Bakker et al., 2013; López et al., 2001).

Thuisbetrokkenheid

Thuisbetrokkenheid bij het leren van kinderen kan worden gedefinieerd als omgevings- en sociale praktijken met betrekking tot onderwijs en ontwikkeling door de ouder in de thuiscontext (Garcia Coll et al., 2002). Ouders kunnen ook in de schoolcontext betrokken zijn (bijv. Door vrijwilligerswerk voor schoolreisjes) (bijv. Epstein, 1995; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler en Hoover-Dempsey, 2005). Verschillende systematische reviews en meta-analyses hebben aangetoond dat betrokkenheid bij het leren in de thuisomgeving meer positieve effecten had op de ontwikkeling van het kind vanaf de kleuterschool dan de participatie van ouders op school (bijv. Bakker et al., 2013; Carter, 2002; Desforges & Abouchaar, 2003). Effectief bevonden activiteiten zijn, voorlezen, naar de bibliotheek gaan en cijferspellen spelen. Het totaal van dergelijke leermogelijkheden die door ouders worden geboden, wordt de Home-learning environment (thuisleeromgeving) genoemd (bijv. Melhuish et al., 2008). Ouders kunnen verschillen in hun stijl van betrokkenheid (Jeynes, 2007). Echter er is geen éénduidige definitie van het concept thuisbetrokkenheid die al deze activiteiten omvat. Mede hierdoor ontbreekt het aan consistentie over de effecten van thuisbetrokkenheid.

Aanleiding vanuit wetenschap en praktijk

Aanleiding voor het project “Thuis in School: Samen leren begint bij communiceren” vormen gesprekken met scholen, ouderorganisaties en de gemeente Amsterdam. Scholen werken hard aan het bevorderen van educatief partnerschap, bijvoorbeeld door het aangaan van een “pedagogisch verbond” met ouders wanneer hun kind start op school. Echter, geven zij aan dat ondanks de beschikbare kennis en instrumenten educatief partnerschap niet vanzelfsprekend is. Daarnaast geven scholen aan dat een goede communicatie en ouderparticipatie niet per

definitie de thuisbetrokkenheid bevordert. Effecten op het gedrag van ouders en ontwikkelingsuitkomsten van kinderen blijven beperkt, mede omdat onvoldoende duidelijk is welke tools de meest effectieve manier van thuisondersteuning realiseren en hoe dit effectief naar ouders kan worden gecommuniceerd. De gemeente Amsterdam (2013) investeert in verhoging van educatief partnerschap maar bevestigt dat het rendement van de investeringen gering is, vooral bij laagopgeleide en migrantenouders. Als oorzaken noemen scholen afstand en spanningen die ontstaan tussen ouders en school. Daarbij lijken leerkrachten onvoldoende toegerust te zijn om mondige ouders aan te spreken op hun rol in het partnerschap. De Onderwijs Consumenten Organisatie (OCO) onderstreept het gebrek aan structurele verankering en belang van aansluiting bij de leefwereld van gezinnen.

Ook in de wetenschap worden drempels naar een educatief partnerschap benoemd. Zo lijken ouders die de Nederlandse taal slecht beheersen en/of laagopgeleid moeilijker bereikbaar zijn, terwijl juist bij hen thuisbetrokkenheid minder vanzelfsprekend en effectief lijkt (Distelbrink & Pels, 2000; Distelbrink et al., 2012). Daarnaast bestaat ook een categorie midden- en hoogopgeleide ouders die soms overmatig betrokken en veeleisend zijn, en 'nieuwe elite' ouders die evenmin erg betrokken zijn bij schoolzaken (Herweijer & Vogels, 2013). Dat het probleem van afstand tussen ouders en school en moeizame communicatie zich vooral voordoet in de relatie tussen school en laagopgeleide en migrantenouders blijkt uit veel onderzoek (DMO Amsterdam, 2013; Lusse, 2013). Ouders die zich als partners van school opstellen hebben over het algemeen een hoog opleidingsniveau en een hoge sociaaleconomische status, terwijl het tegenovergestelde geldt voor ouders die zich minder bemoeien met het onderwijs of zelden de drempel van de school nemen (Herweijer & Vogels, 2013; Vogels, 2002; Onderwijsraad, 2010). Laagopgeleide en migrantenouders zijn oververtegenwoordigd in deze categorie; bij hen is sprake van een grotere kloof tussen de waardering van het behalen van onderwijskwalificaties en hun mogelijkheden kinderen daarbij daadwerkelijk te helpen, terwijl in deze milieus sprake is van de meeste onderwijsachterstand (Herweijer, 2011; Lusse, 2013). Met een vroege start en inzet op thuisbetrokkenheid kan meer effect op de langere termijn kan worden bereikt. Deze vroege start zou dus al moeten plaatsvinden in groep 1/2 waarin ouders voor het eerst kennis maken met de school en de leerkracht en het een natuurlijk moment is om elkaar te leren kennen en wederzijdse verwachtingen met elkaar te delen. Daarnaast kan door het vroegtijdig starten van een samenwerking met ouders al vanaf jonge leeftijd worden ingezet op het gezamenlijk ondersteunen van kinderen die door hun afkomst en/of thuistaal vaker te maken hebben met een onderwijsachterstand. En als laatste betekent het vroegtijdig investeren in een educatief partnerschap dat er op een later moment geprofiteerd kan worden, bijvoorbeeld wanneer er problemen ontstaan in het gedrag of de ontwikkelingsuitkomsten van kinderen. Het terugvallen op een goede relatie waarin problemen op een open en respectvolle manier kunnen worden besproken draagt bij aan het effectiever oplossen van deze problemen. Dit is de reden

dat in dit onderzoek specifiek wordt gekeken naar groepen 1 en 2. Echter, de voordelen van een vroegtijdige start, kunnen alleen blijven bestaan als ook in de midden- en tussenbouw leerkrachten en ouders de verantwoordelijkheid voelen om hun partnerschap samen vorm te blijven geven.

Werken aan een Educatief Partnerschap: Schoolleergemeenschappen

Oog voor diversiteit suggereert dat de vorm die aan het educatief partnerschap gegeven wordt, moet passen bij de schoolcultuur (Buitenhuis, Cox, Hogeboom, Slijpen, & De Vries, 2013). Dit impliceert dat het invulling geven aan educatief partnerschap nooit zonder hulp van ouders kan worden gerealiseerd. Het lijkt daarom van belang dat ouders en leerkrachten samen op zoek gaan naar een passende vormgeving van hun educatief partnerschap (Beek et al., 2007; Buitenhuis et al. 2013; Herweijer & Vogels, 2013; Lemmer & Van Wyk, 2004; Montecinos et al., 2010; De Wit, 2008). Wanneer ouders en leerkrachten in werkgroepen samenkomen met als doel om elkaar te leren kennen, hun expertise te delen en zo samen tot ideeën voor verbetering van de samenwerking tussen ouders en leerkrachten op school te komen, kan dit bijdragen aan een educatief partnerschap met alle ouders (Beek et al., 2007; Buitenhuis et al. 2013; Epstein et al., 2009; Menheere & Hooge, 2010). Een voorbeeld van dergelijke werkgroepen zijn action teams ontwikkeld door Epstein en collega's (bv. Epstein et al., 2002). In action teams werken scholen met ouders samen aan de verbetering van ouderbetrokkenheid om zo te verworden tot een school learning community (Epstein & Salinas, 2004). In deze school learning community wordt de school gezien als een gemeenschap waarin ook ouders betrokken worden om onder andere het leren van kinderen te ondersteunen en is op dat punt vergelijkbaar met het educatief partnerschap. De action teams functioneren hierin als officiële comités die een uitgebreid partnerschapsprogramma ontwikkelen en activiteiten hieromtrent organiseren en evalueren (Epstein et al., 2002). In 1996 werd naar aanleiding van onderzoek naar deze action teams in de Verenigde Staten het 'National Network of Partnership Schools' opgericht, dat scholen ondersteunt in het aangaan van partnerschappen met ouders en de buurt (Sanders & Epstein, 2000; Epstein et al., 2002).

Naast enthousiasme over deze aanpak is er ook kritiek te horen op de action teams. Zo stellen onderzoekers dat deze aanpak vooral gericht is op wat ouders niet kunnen of niet doen en zou deze met name de agenda van de school dienen en niet zozeer die van ouders (Baquedano-López et. al, 2013). Tevens lijkt de gestructureerde aanpak die Epstein en collega's (2002) beschrijven niet toegankelijk voor ouders die nog een drempel ervaren om met de leerkracht in gesprek te gaan, zoals dat vaak bij migrantenouders en ouders met een lage sociaaleconomische status het geval is (Baquedano-López, et. al, 2013; Herweijer & Vogels, 2013). Een laatste punt van kritiek is dat in de action teams het organiseren van activiteiten centraal staat, terwijl juist het uitwisselen van en reflecteren op praktijken een belangrijke stap

is in het samen vormgeven van het educatief partnerschap in de dagelijkse praktijk. Echter, in de context van de action teams komt dit element slechts marginaal aan de orde (Epstein et al., 2002). Het komen tot een reflectieve dialoog zou een meerwaarde kunnen bieden binnen een werkgroep van ouders en leerkrachten gericht op het verbeteren van educatief partnerschap in de dagelijkse praktijk. Het gezamenlijk voeren van deze reflectieve dialoog impliceert namelijk aandacht voor gelijkwaardigheid en diversiteit, wat nodig is voor het aangaan van een educatief partnerschap. De werkgroep kan door deze focus op reflectie gaan functioneren als een schoolleergemeenschap (SLG). Dit is echter niet hetzelfde concept als de school learning community van Epstein en Salinas (2004) wat gebruikt wordt om de hele school aan te duiden en niet alleen de deelnemers van het action team. Een SLG is te vergelijken met een professionele leergemeenschap met als voornaamste verschil dat de leergemeenschap niet volledig uit professionals bestaat; ouders zijn immers geen professionals in de school. Een werkgroep waarin ouders en leerkrachten met behulp van betekenisvolle activiteiten reflecteren op hun relatie en ontdekken wat zij willen en kunnen ('Funds of knowledge') zou een goed middel kunnen zijn om te werken aan verbeteringen van het educatief partnerschap in de school, door hiermee een samenwerking tussen ouders en leerkrachten te ontwikkelen waarin sprake is van gelijkwaardigheid en aandacht voor diversiteit (Dobber, 2015; Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009). Het lijkt dus goed om meer aandacht te besteden aan onderlinge uitwisseling en reflectie, en daarmee ook de drempel voor een divers samengestelde groep ouders te verlagen.

Voorwaarden voor een effectieve Schoolleergemeenschap: Reflectie

In de literatuur over professionele leergemeenschappen wordt gesteld dat het aangaan van een reflectieve dialoog van belang is om te komen tot een duurzame verbetering in onderwijsorganisaties (Hord, 2004; Hipp & Huffman, 2010; Verbiest, 2012; Wesley & Buysse, 2001). Het voeren van een reflectieve dialoog stelt deelnemers in staat impliciete kennis en opvattingen en implicaties hiervan te onderzoeken. In een reflectieve dialoog benoemt een deelnemer een (vraag over de) eigen praktijk en gaat hierover in gesprek met anderen, met als doel de eigen opvattingen en kennis die ten grondslag liggen aan de praktijk (opvoeding en onderwijs) en de visies van anderen hierop te verhelderen en te expliciteren (Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003; Ryan, 2005; Verbiest, 2003, 2012). Kenmerkend voor een reflectieve dialoog zijn dus het samen verhelderen, expliciteren en beoordelen van praktijken en de kennis of opvattingen die daaraan ten grondslag liggen. Er is sprake van een diepgaande reflectie wanneer in de laatste stap ook praktijken of opvattingen worden herzien (Korthagen & Vasalos, 2002).

Het huidige project en introductie van de deelstudies

Deze studie, genaamd Thuis in School (TiS) liep tussen oktober 2014 en oktober 2018 en richtte zich op de vorming en ondersteuning van educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid bij

leerkrachten en ouders van leerlingen van de onderbouw (groep 1/2). Op basis van het hierboven beschreven literatuuronderzoek vormde de *kernhypothese* van dit onderzoek dat thuisbetrokkenheid van ouders bespoedigd wordt wanneer zendende communicatie plaatsmaakt voor een dialoog waarin wederzijds informatie wordt uitgewisseld, wensen en verwachtingen worden afgestemd en op basis van gelijkwaardigheid mogelijkheden van ouders voor ondersteuning van het kind worden geïnventariseerd en ondersteund. In dit onderzoek ontwikkelen we daarom een *Schoolleergemeenschap* die leerkrachten en ouders helpt om deze dialoog te realiseren.

Werkwijze: Klankbordgroep

Het consortium bestaat uit zes kennisinstellingen (universiteiten, beroepsopleidingen en praktijk- en beleidsonderzoek), waarvan de betrokken onderzoekers expertise op het gebied van onderwijskunde, onderwijspedagogiek, opvoeding, relatie ouders-school, ouderbetrokkenheid, ontwikkelingsstimulering in het gezin, kindontwikkeling en diversiteit op deze terreinen verenigen. De groep bestaat zowel uit fundamenteel wetenschappelijke onderzoekers als praktijkwetenschappers. Daarnaast participeren vier instellingen die gericht zijn op ontwikkeling en disseminatie van voor het onderwijs en in het bijzonder ouderbetrokkenheid relevante trainingen en andere materialen, zowel voor ouders als leerkrachten. De zeven basisscholen, die uiteenlopen naar etnische samenstelling, zijn alle actief en ervaren op het gebied van ouderbetrokkenheid, en hebben op dat punt ieder specifieke expertise, invalshoeken en behoeften. De partners werken samen in een klankbordgroep die elk half jaar samenkomt. Op basis van de bijeenkomsten van de klankbordgroep; de gezamenlijke inbreng van de praktijkinstellingen, scholen en onderzoekers, worden gezamenlijk de contouren van het schoolleergemeenschap en daaruit voortvloeiende disseminatieactiviteiten bepaald.

Het onderzoek bestaat uit vijf deelstudies en de ontwikkeling van praktijkproducten:

1. Analyses van onderzoek naar thuisbetrokkenheid (Deelstudie 1)

- Welke aspecten zijn effectief?
- Welke definitie kan daarom het beste worden gehanteerd?

2. Analyse van meetinstrumenten (Deelstudie 2)

- Zijn de gekozen meetinstrumenten geschikt om thuisbetrokkenheid te meten in deze diverse populatie?
- Zijn er verschillen in thuisbetrokkenheid tussen ouders met en zonder een migratieachtergrond?

3. Voorwaarden voor gedeelde thuisbetrokkenheid (Deelstudie 3)

- Verschillen ouders die de thuisbetrokkenheid evenredig verdelen van ouders waarbij de moeder de drijfveer achter de thuisbetrokkenheid is?
- Is er meer overeenkomst in de betrokkenheidsstijlen van ouders die de verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten delen?
- Is gedeelde verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten geassocieerd met hogere niveaus van PSE bij de ouders?

4. Het oprichten en verkennen van het gebruik van SLG's ter bevordering van communicatie en thuisbetrokkenheid (Deelstudie 4)

- Op welke manier komen aandacht voor gelijkwaardigheid en diversiteit tot uiting in een SLG gericht op het verbeteren van educatief partnerschap?
- Zijn ouders en leerkrachten in staat samen een reflectieve dialoog over educatief partnerschap aan te gaan, en welke onderwerpen staan daarbij centraal?
- In hoeverre leidt een SLG tot praktische opbrengsten ten aanzien van het educatief partnerschap?

5. Het meten van de effectiviteit van de interventie. (Deelstudie 5)

- Hoe ontwikkelt de ouder-leerkracht relatie in groep 1/2?
- Hangen demografische factoren van leerkracht en ouder samen met deze ontwikkeling?
- Welke rol speelt de kwaliteit van de ouder-leerkracht relatie bij het bevorderen van thuisbetrokkenheid en de ontwikkelingsuitkomsten van het kind? En welke rol speelt de etnische achtergrond van ouders hierbij?
- Heeft een leergemeenschap gericht op de communicatie tussen ouders en leerkrachten invloed op de *self-efficacy* van leerkrachten en op de ontwikkeling van de ouder-leerkracht relatie, thuisbetrokkenheid en ontwikkelingsuitkomsten van het kind?
-

6. Het ontwikkelen van praktijkproducten voor scholen om het educatief partnerschap met ouders te verbeteren en voor PABO's om het onderwerp in te bedden in hun opleiding.

- Handleiding
- Handreiking
- Opleidingsmodule

Deelstudie 1: Analyses van onderzoek naar thuisbetrokkenheid

Inleiding

Bakker en collega's (2013) geven net als schrijvers van eerdere reviewstudies aan dat het ontbreekt aan een éénduidige definitie van het concept thuisbetrokkenheid en consistentie betreffende de instrumenten en gevonden effecten. Zo wordt uit empirische studies niet altijd duidelijk welke specifieke vormen van thuisbetrokkenheid de schoolprestaties van kinderen beïnvloeden. Daarnaast laat onderzoek naar de relatie tussen thuisbetrokkenheid en leerprestaties zowel negatieve als positieve effecten zien (Hill & Tyson, 2009). Allereerst werd binnen het huidige onderzoek getracht om op basis van vergelijking van bestaande literatuur (reviewstudie) inzicht te geven in zowel de positieve als negatieve effecten van verschillende aspecten van thuisbetrokkenheid en de relatie met verschillende uitkomstmaten te onderzoeken. Om zo te komen tot een bruikbare startdefinitie van thuisbetrokkenheid.

Werkwijze

Zoekstrategie

Om studies voor deze review te verkrijgen, is de zoekopdracht uitgevoerd zoals voorgeschreven door PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009). Twee databases relevant voor het veld van deze studie zijn gebruikt: Web of Science en PsychInfo. De volgende combinatie van zoektermen is hiervoor gebruikt voor titels, samenvatting en trefwoorden: (child* OR infant) AND (learning at home OR parent* involvement OR support* at home OR) AND (effect OR impact). Daarnaast zijn er opgehaalde artikelen uit andere databases meegenomen, waaronder Google Scholar.

Inclusie en exclusie criteria

Studies werden opgenomen in de reviewstudie als: (a) het artikel kwantitatief empirisch onderzoek betrof, (b) thuisbetrokkenheid werd gedefinieerd als onafhankelijke variabele, (c) het effect op leerlingen werd gedefinieerd als de afhankelijke variabele, (d) het effecten betrof voor leerlingen in de leeftijd van 3 tot en met 12 jaar, (e) het artikel was geschreven na 2002, (f) het artikel in de volledige tekst beschikbaar was en (g) het artikel was geschreven in het Engels of Nederlands. Artikelen werden uitgesloten als: (a) er onderzoek werd gedaan in het speciaal onderwijs, (b) het een review of meta-analyse betrof, (c) het een studie naar een andere vorm van ouderbetrokkenheid betrof.

De hierboven beschreven criteria werden gebruikt bij de eerste screening van het abstract. Na het lezen van het abstract werd van 82 artikelen de volledige tekst verzameld. Als er geen volledige tekst kon worden gevonden of verkregen werd deze studie uitgesloten. Na het zorgvuldig bestuderen van de volledige tekst werd bepaald dat 39 artikelen voldeden aan de

inclusie criteria. Voor de screeningsprocedure werd gebruik gemaakt van een flowdiagram. In deze reviewstudie werden 39 studies opgenomen.

Analyse

De 39 artikelen werden gerapporteerd volgens zeven studiefuncties: (a) eerste auteur, (b) steekproefomvang, (c) leeftijd van het kind, (d) land waar het onderzoek plaatsvond, (e) meetinstrument voor het meten van thuisbetrokkenheid, (f) de definitie van thuisbetrokkenheid, (g) de gemeten uitkomstmaten. In de resultatensectie worden ook effectgroottes genoemd van thuisbetrokkenheid op de ontwikkeling van het kind in de leeftijd van 3-12 jaar. In de studies werden verschillende effectgroottes gebruikt. Deze zijn met behulp van een effect grootte calculator omgerekend naar een Pearson correlatie coëfficiënt (Lenhard, 2016). Vier van de 39 studies rapporteerden geen of een onduidelijke parameter, waardoor geen effect grootte kon worden berekend. Effectgrootten worden gerapporteerd in klein, gemiddeld of groot.

Belangrijkste bevindingen en beantwoording onderzoeksvraag

Het concept thuisbetrokkenheid is in de bestaande literatuur omschreven als multidimensionaal. Dit leidt tot onderzoek naar een breed scala aan ouderlijke gedragingen. De gevonden studies beschrijven tevens een variëteit aan methodes om thuisbetrokkenheid te meten. Onder andere vragenlijsten voor zowel ouders als kinderen, interviews met ouders of observaties zijn gebruikt. Over het algemeen kan uit deze reviewstudie worden geconcludeerd dat thuisbetrokkenheid een positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van het kind in de leeftijd van drie tot 12 jaar. Onder cognitieve ontwikkeling worden schoolresultaten, lees-, taal- en rekenvaardigheid beschouwd. De grootte van het effect varieert.

Welke aspecten zijn effectief?

Wanneer we kijken naar de gevonden effecten van thuisbetrokkenheid. Is het allereerst van belang om te benoemen dat veel onderzoeken correlacioneel van aard waren. We dienen dus voorzichtig te zijn met benoemen van effectiviteit. Daarnaast richten veel studies zich op de formele educatieve activiteiten (lezen, rekenen) en minder op een leeromgeving die gevormd wordt door informele of creatieve vormen van leren (koken, tuinieren, muziek maken) zoals dat in de thuiscontext kan plaatsvinden met jonge kinderen. Dit blijft nog onderbelicht in de gevonden studies. In de gevonden studies lijken veelbelovende aspecten te zijn: Educatieve uitstapjes, (voor)lezen en het spelen van getallen- en letterspellen. Daarnaast lijkt ook de stijl van betrokkenheid van belang. Thuisbetrokkenheid waarbij (de autonomie van) het kind wordt gerespecteerd of zelfs ondersteund, lijkt met name effectief.

Welke definitie kan daarom het beste worden gehanteerd?

Uit deze review blijkt dat thuisbetrokkenheid in zijn algemeenheid verwijst naar wat ouders doen in de gezinscontext om het leren en de ontwikkeling van het kind te bevorderen. Thuisbetrokkenheid wordt op veel verschillende manieren gedefinieerd en geoperationaliseerd. Wanneer thuisbetrokkenheidsonderzoeken worden vergeleken, lijken met name (voor)lezen, leerzame activiteiten met letters en getallen en praten met het kind over schoolaangelegenheden steeds terugkerende operationalisaties van thuisbetrokkenheid te zijn welke positief effect hebben op de ontwikkeling van kinderen. Tevens lijkt thuisbetrokkenheid effect te hebben op zowel de cognitieve als niet-cognitieve (bijv. zelfvertrouwen) ontwikkeling van kinderen. Tot slot lijken zowel betrokkenheidsactiviteiten als de stijl waarin de betrokkenheid wordt getoond (bijv. steunend vs. controlerend) een rol te spelen in de effecten van thuisbetrokkenheid op de ontwikkeling van het kind.

Vanwege de vele concepten die tot thuisbetrokkenheid behoren, tracht deze review een bestaande definitie daarom te verdiepen door de introductie van twee subcategorieën; Thuisleeromgeving en Betrokkenheidsstijl. Onder de eerste categorie, de thuisleeromgeving, vallen de betrokkenheidsactiviteiten die met het kind worden ondernomen, zoals voorlezen en spelletjes met letters of getallen. De tweede categorie betreft het klimaat waarin de betrokkenheid wordt getoond, de betrokkenheidsstijl. Hier vallen nog eens twee subcategorieën onder. De eerste subcategorie is de ouder-kind interactie hieronder valt bijvoorbeeld het aanmoedigen van het kind om vragen te stellen en zelf keuzes te maken. De tweede subcategorie is regels en verwachtingen, zoals het uitspreken van de verwachting dat het kind zijn best doet op school en/of verantwoordelijkheid toont.

Wat opvallend is aan de beschreven onderzoeken is dat er vooral gebruik gemaakt wordt van correlationeel onderzoek. Daardoor blijft het lastig om aan te tonen wat de daadwerkelijke effecten van thuisbetrokkenheid zijn. Tevens is er een sterke focus op formele aspecten van thuisbetrokkenheid. Daarbij is sprake van activiteiten met een directe educatieve component zoals rekenoefeningen. Echter, wordt er, zeker in de leeftijd categorie 4-6 jaar, ook informele betrokkenheid getoond. Hierbij is er een indirecte educatieve component, bijv. samen de tafel dekken en bestek tellen of het vertellen van verhalen met een moraal. Verder onderzoek in dit project dient zich dus mede te richten op de operationalisatie van thuisbetrokkenheid en het meten ervan op de lange termijn.

INZICHTEN VOOR DE PRAKTIJK

Een werkbare startdefinitie van thuisbetrokkenheid:

Thuisbetrokkenheid laat zich dus definiëren als de activiteiten die ouders in de gezinscontext ondernemen om het leren van het kind te bevorderen en kent twee aspecten

- De thuisleeromgeving, zoals voorlezen en leeractiviteiten met letters of getallen, en educatieve uitstapjes.
- Ouderlijke betrokkenheid stijl, zoals de wijze waarop (de autonomie van) het kind wordt ondersteund en het stellen van regels en verwachtingen.

Een overzicht van effectieve thuisbetrokkenheidsactiviteiten voor kinderen van 3-12 jaar:

- Ouders kunnen zich richten op een thuisleeromgeving die zich kenmerkt door activiteiten als voorlezen, of leeractiviteiten met letters en getallen. Dit lijkt samen te hangen met de cognitieve ontwikkeling van het basisschoolkind.
- Voor het bevorderen van de leesvaardigheid is het voor ouders van belang om voldoende boeken in huis te hebben. Dit lijkt positief bij te dragen aan de taalontwikkeling van het basisschoolkind.
- Voor het bevorderen van de schoolresultaten is het van belang om met het kind educatieve uitstapjes te maken. Dit lijkt positief bij te dragen aan de schoolresultaten van het basisschoolkind.
- Ouders moeten oppassen voor thuisbetrokkenheid dat zich kenmerkt door een grote hoeveelheid betrokkenheid bij het maken van huiswerk en thuisbetrokkenheid dat zich kenmerkt door opdringerigheid of bemoeienis. Dit lijkt een negatieve werking te hebben op de ontwikkeling van het basisschoolkind.

Deelstudie 2: Analyse meetinstrumenten thuisbetrokkenheid

Inleiding

Migratieachtergrond en thuisbetrokkenheid.

In moderne industriële samenlevingen, zoals de Nederlandse, draait het gezinsleven om de werkweek. Tijdens deze werkweek streven ouders naar opwaartse mobiliteit door het uitoefenen van hun eigen *literacy and numeracy skills* (Gallimore and Goldenberg, 2001). Mede daarom willen ze ook de ontwikkeling van deze vaardigheden bij hun kinderen aanmoedigen. De meeste Nederlandse ouders ondersteunen het leren van hun kinderen daarom met activiteiten, zoals voorlezen, getallenspellen en het bespreken van educatieve onderwerpen (Herweijer & Vogels, 2013; Lareau, 2002). Dergelijke activiteiten worden vaak gekenmerkt door directe instructie met betrekking tot specifieke schoolse vaardigheden en kan daarom omschreven worden als formele betrokkenheid (LeFevre et al., 2009; Sénéchal & LeFevre, 2002).

In Nederland heeft ongeveer een kwart van de inwoners een migratieachtergrond. De belangrijkste groepen zijn Marokkaans, Turks, Surinaams en Antilliaans. Deze culturele groepen zijn meer collectivistisch dan de Nederlandse meerderheid (Hofstede, 2002). Hierdoor kan de invulling van het begrip betrokkenheid verschillen tussen mensen met een Nederlandse of een migratieachtergrond. Het hebben van een meer collectivistische culturele achtergrond lijkt namelijk samen te hangen met een andere kijk op betrokkenheid. Zo hechten ouders met een Marokkaanse achtergrond meer waarde aan dat kinderen zich al op jonge leeftijd aanpassen en deelnemen aan de wereld van de volwassenen. Er wordt geen aparte “wereld” voor kinderen gecreëerd (Pels & de Haan, 2007). Er ligt mogelijk minder nadruk op formele betrokkenheid en meer op informele betrokkenheid, bijvoorbeeld door het vertellen van morele verhalen en het betrekken van kinderen bij dagelijkse activiteiten (McWayne, Foster, & Melzi, 2018; Pels & de Haan, 2007). Informele betrokkenheid wordt gekenmerkt door het hebben van een indirecte educatieve component, al verschillen de gehanteerde definities (vergelijk LeFevre et al., 2009 met Sénéchal & LeFevre, 2002). Deze informele betrokkenheid blijft in het wetenschappelijke onderzoek vaak onderbelicht (McWayne, 2015). In een meer collectivistische cultuur spelen andere gezinsleden dan de ouders vaak een belangrijke rol in de opvoeding. Vragenlijsten die worden gebruikt om thuisbetrokkenheid te meten dienen zich meer op de gezinscontext te richten en ook informele activiteiten uit te vragen om cultureel inclusief en valide te zijn. Tevens is het van belang dat wordt gecheckt of de items door zowel de Nederlandse ouders als ouders met een migratieachtergrond op eenzelfde manier worden geïnterpreteerd. Dit omdat culturele verschillen en taalvaardigheid van invloed zijn op de betekenis die aan woorden en de gedragingen die ze beschrijven wordt gegeven.

De huidige studie

Deze deelstudie beschrijft de aanpassing en psychometrische evaluatie van twee vragenlijsten voor ouders over thuisbetrokkenheid die zijn afgenomen in een cultureel diverse groep ouders in Nederland. Allereerst hebben we een vragenlijst vertaald en aangepast die de frequentie van activiteiten in de thuiscontext meet en is de interne structuur van deze lijst onderzocht.

Vervolgens testten we de interne structuur van een tweede al bestaande vragenlijst die de betrokkenheidsstijl meet en wordt de meetinvariantie van deze lijst bepaald.

Werkwijze

Participanten

De steekproef bestond uit 167 ouders (34 vaders, 131 moeders, een adoptiemoeder en een grootmoeder) van 148 kinderen in groep 1/2 van het Nederlands basisonderwijs. Van de 34 vaders die deelnamen, namen van 19 ook de bijbehorende moeders deel. Omdat het aantal vaders te klein was om invloed van gender te testen, hebben we besloten om alle 34 vaders uit het huidige onderzoek te verwijderen. Tevens hebben we de grootmoeder uitgesloten van analyses. Dit resulteerde in een steekproefomvang van 131 moeders. Gemiddeld waren de moeders 36 jaar oud ($SD = 5,75$). Ongeveer de helft van de moeders gaf aan een Nederlandse etnische achtergrond te hebben (70 moeders, 53%). Van de 61 vrouwen (47%) met een andere etnische achtergrond, identificeerde vier (3%) moeders zich als Turks, 13 (10%) als Marokkaans, 23 (18%) als Surinaams en twee (2%) als Antilliaans. Verder kozen 19 (15%) moeders voor de categorie "anders". In de analyses werden de 70 moeders die zich als Nederlanders identificeerden vergeleken met de 61 moeders die zich niet als Nederlanders identificeerden.

Meetinstrumenten

Vragenlijsten voor zowel moeders als leraren werden gebruikt om demografische gegevens te verzamelen (e.g. etnische achtergrond, leeftijd van de moeder, opleidingsniveau en werkstatus), en om de ouder-leraar relatie en het sociaal emotionele functioneren van kinderen te meten. Thuisbetrokkenheid werd alleen met vragenlijsten voor ouders gemeten. Alle vragenlijsten waren in het Nederlands. Indien nodig werden ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersten om de vragenlijst in te vullen, bijgestaan door een tolk.. Eén ouder kreeg op verzoek een vertaalde versie van de vragenlijst.

Thuisleeromgeving

Om de frequentie en het type activiteiten te bepalen die binnen de gezinscontext worden ondernomen werd gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst met een adequate interne

structuur (Walker et al., 2005). Met dit instrument kan de betrokkenheid van alle leden van het kerngezin worden uitgevraagd, waardoor het instrument cultureel inclusiever wordt.. De oorspronkelijke schaal bestond uit 10 items verdeeld over twee subschalen: Thuisbetrokkenheid en Betrokkenheid op school. De vier items van de subschaal Ouderbetrokkenheid op school zijn niet opgenomen omdat onze focus lag op betrokkenheid bij het leren in de gezinsomgeving. Voor dit onderzoek is de vragenlijst door een *native speaker* van het Engels naar het Nederlands vertaald. Om de kwaliteit van de vertaling te controleren, vertaalde een andere onderzoeker de items weer terug naar het Engels. Eventuele inconsistenties werden besproken totdat een bevredigende vertaling werd bereikt. Het item "Iemand in dit gezin helpt dit kind te studeren voor tests" werd ook weggelaten omdat het ongeschikt werd geacht voor de context van de kleuterklas. Twee andere items zijn enigszins aangepast om meer geschikt te zijn voor deze context. "Iemand in dit gezin houdt toezicht op het huiswerk van dit kind" is aangepast naar "Iemand in dit gezin ziet erop toe dat dit kind taakjes of werkjes maakt.". "Iemand in dit gezin oefent spelling, wiskunde of andere vaardigheden met dit kind." Is aangepast aan "Iemand in dit gezin oefent met dit kind letter, getallen en/of begrippen." Dit gaf ons de volgende vijf items:

Iemand in dit gezin

1. Praat met dit kind over de schooldag.
2. Ziet erop toe dat dit kind taakjes of werkjes maakt.
3. Oefent met dit kind letters, getallen en/of begrippen.
4. Leest met dit kind.
5. Helpt op de school van dit kind.

Deze vijf items vertegenwoordigen formele activiteiten die ouders kunnen ondernemen om de ontwikkeling van hun kinderen te ondersteunen. We hebben zes items toegevoegd die betrekking hebben op meer informele dagelijkse activiteiten om de vragenlijst te verbreden en meer cultureel inclusief te maken (LeFevre et al., 2006). Itemontwikkeling werd gedaan door een groep van zes experts op het gebied van ouderschap, ouderbetrokkenheid en opvoedingspraktijken van ouders met een migratieachtergrond. Voor deze informele activiteiten werd gebruik gemaakt van de volgende items:

Iemand in dit gezin ...

1. ...leest dit kind voor.
2. ...zingt met dit kind.
3. ...speelt met dit kind.
4. ...vertelt verhalen aan dit kind.

Net als de originele items uit de vragenlijst voor ouderbetrokkenheid, kende deze lijst 6 antwoordmogelijkheden (1 = nooit, 2 = minder dan één keer per maand, 3 = één keer per maand, 4 = één keer per week, 5 = meerdere keren een week, en 6 = elke dag).

Betrokkenheidsstijl (kwaliteit)

De stijl van betrokkenheid van ouders werd gemeten met de Parenting Questionnaire (Hindman & Morisson, 2012). Het instrument bevat de subschalen: *Home Learning Environment (HLE)*, *Autonomy Support / Expectations (AUT)* en *Management / Discipline (MD)*. De originele Engelse versie bestond uit 14 kwalitatieve items en drie kwantitatieve items. Voor deze studie waren de drie kwantitatieve items al gedekt door de Thuisbetrokkenheidsvragenlijst en zijn daarom weggelaten. Verder is het item "Ik moedig mijn kind aan om wiskunde gerelateerde activiteiten uit te voeren" aangepast aan de context van de kleuterklas: "Ik moedig mijn kind aan om te rekenen". Voorbeelditems waren: "Ik moedig mijn kind aan om te schrijven" en "Ik vind het interessant en leerzaam om tijd met mijn kind door te brengen." De items kenden antwoordmogelijkheden op een 5-puntsschaal (1 = helemaal niet zoals ik tot 5 = heel erg zoals ik.). *Home Learning Environment* (4 items) verwijst naar het belang dat ouders hechten aan thuisbetrokkenheid, zoals "Ik moedig mijn kind aan om te schrijven". *Autonomy support* (6 items) verwijst naar de ondersteuning van zelfstandigheid en motivatie, zoals "Ik moedig mijn kind aan om dingen uit te proberen en vragen te stellen". *Management en Discipline* (3 items) verwijst naar het belang dat ouders hechten aan regels, bijvoorbeeld "Ik vind het belangrijk dat mijn kind verantwoordelijkheid toont".

Data-analyse

Ten eerste werd de interne consistentie geëvalueerd voor zowel de vragenlijst voor thuisleeromgeving als de vragenlijst over betrokkenheidsstijl door Cronbach's alpha te berekenen. Vervolgens werden de correlaties tussen de items van elke vragenlijst berekend. Om de factorstructuur van de kwantitatieve vragenlijst voor thuisbetrokkenheid te onderzoeken, hebben we een Principal Component Analysis (PCA) uitgevoerd in IBM SPSS Statistics versie 24. We kozen voor de verkennende PCA-benadering omdat de factorstructuur van de vragenlijst, bestaande uit zowel bestaande als nieuw ontwikkelde items onbekend was (Fokkema & Greiff, 2017; Ziegler, 2014). Tot slot werd door middel van multilevel analyse onderzocht hoe de verschillende groepen scoorden op deze twee subschalen en of deze scores significant van elkaar verschilden.

Voor de Betrokkenheidsstijl werd de eerder beschreven factorstructuur getest in de volledige sample met een confirmatory factor analysis in Mplus Version 7.31 (Muthén & Muthén, 2005). Vervolgens werd in vier stappen getoetst of de lijst meetinvariant was in de twee groepen ouders; ouders met een migratieachtergrond en ouders met een Nederlandse achtergrond.

Hiervoor werd een multi-group confirmatory factor analysis (MCFA) voor categorische data (met weighted least squares mean variance adjusted (WLSMV) as estimator) uitgevoerd (Gooden & Li, 2016; Milfont & Fischer, 2010; Vandenberg & Lance, 2000).

Belangrijkste bevindingen en beantwoording onderzoeksvraag

Zijn de gekozen meetinstrumenten geschikt om thuisbetrokkenheid te meten in deze diverse populatie?

Thuisleeromgeving

Het huidige onderzoek biedt een volgende stap in het conceptualiseren en meten van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aspecten van thuisbetrokkenheid van ouders met en zonder migrantenachtergrond in de Nederlandse kleuterschoolcontext.

Ten eerste suggereren de resultaten van de factoranalyses dat de thuisleeromgeving van kinderen niet alleen bestaat uit formele leeractiviteiten, maar ook meer informele activiteiten omvat zoals leren door middel van spelen. De thuisleeromgeving moet daarom op minstens twee dimensies worden beschreven. De eerste dimensie "Leren door spelen" weerspiegelt een meer informele vorm van betrokkenheid, waaronder "Spelen met het kind", "Lezen voor het kind" en "Het vertellen van verhalen aan het kind". De tweede dimensie "Ondersteuning van leren" weerspiegelt een meer formele vorm van betrokkenheid, waaronder "Ziet erop toe dat dit kind taakjes of werkjes maakt" en "oefent met dit kind letters, getallen en/of begrippen met dit kind". Omdat ouders met een migratieachtergrond mogelijk meer op informele activiteiten leunen bij het ondersteunen van het leren van hun kind, kan het toevoegen van een "Informele subschaal" aan deze vragenlijst ertoe bijdragen dat betrokkenheidspraktijken van ouders met een migratieachtergrond zichtbaar worden die anders verborgen zouden zijn gebleven (McWayne, 2015; McWayne, Foster, & Melzi, 2018; Pels & de Haan, 2007). We konden echter alleen de factorstructuur van de nieuw aangepaste vragenlijst onderzoeken. Het testen van de voorgestelde factorstructuur van twee dimensies, en vervolgens het onderzoeken of MI bij ouders met en zonder migratieachtergrond geldt voor deze vragenlijst, moet worden uitgevoerd in een onafhankelijke steekproef getrokken uit dezelfde populatie van Nederlandse minderheid en meerderheidsouders (Fokkema & Greiff, 2017). Wel was het mogelijk om de scores van de twee groepen met elkaar te vergelijken. In tegenstelling tot eerdere onderzoeken (e.g. Herweijer & Vogels, 2013; Klein, Biedinger, and Becker, 2014) scoorden ouders met een migratieachtergrond ($M = 21.34$, $SD = 3.93$) significant hoger dan autochtone ouders op de formele subschaal ($M = 18.22$, $SD = 3.68$) ($F(171) = 23.01$, $t = 4.80$, $p < .001$). De scores van beide groepen op de informele schaal verschilden echter niet significant van elkaar ($F(159) = 1.70$, $t = 1.30$, $p = .195$). Deze effecten bleven gelijk na controle voor opleidingsniveau van ouders. Deze onverwachte bevindingen zijn mogelijk een effect van de aandacht die de deelnemende scholen

besteden aan het ondersteunen van de taalontwikkeling in de thuisomgeving in gezinnen met een migratieachtergrond, bijvoorbeeld door het uitgeven van verteltassen. Tevens kan dit effect zijn gevonden doordat deze vragenlijst de thuisbetrokkenheid in de gezinscontext uitvraagt en dus niet beperkt is tot wat de ouders met hun kinderen ondernemen. Of dit effect ook breder in Nederland zichtbaar is, moet verder worden onderzocht.

Betrokkenheidsstijl

Onze tweede belangrijkste bevinding is dat de Parenting Questionnaire de drie-factorstructuur repliceert die is geïdentificeerd door Hindman en Morrison (2012). De vragenlijst beoordeelt de manier waarop ouders hun kind ondersteunen, waarbij drie facetten worden onderscheiden die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van het kind: thuisleeromgeving, autonomieondersteuning en verwachtingen ten aanzien van gedrag, en management en discipline. Bovendien geven de resultaten aan dat deze vragenlijst grotendeels meetinvariant is voor ouders met en zonder een migrantenachtergrond, behalve voor één item van de schaal. Dit houdt in dat scores die met deze vragenlijst zijn verkregen, met vertrouwen kunnen worden gebruikt om deze twee groepen te vergelijken. Eventuele verschillen in scores kunnen worden beschouwd als werkelijke verschillen in de betrokkenheidsstijlen van de ouders, in plaats van meetverschillen tussen groepen (Putnick & Bornstein, 2016).

INZICHTEN VOOR DE PRAKTIJK

- De Leeromgevingvragenlijst kan gebruikt worden in de praktijk om de frequentie van activiteiten in de gezinscontext (thuisleeromgeving) te meten of om aan de hand hiervan in gesprek te gaan met ouders over de invulling van hun rol in het educatief partnerschap.
- In gezinnen met een migratieachtergrond spelen andere gezinsleden vaak een belangrijke rol bij het ondernemen van leerzame activiteiten met het kind.
- De Betrokkenheidsvragenlijst kan in de praktijk gebruikt worden om de betrokkenheidsstijl van ouders te meten of om aan de hand hiervan in gesprek te gaan met ouders over de vormgeving van hun rol in het educatief partnerschap.

Deelstudie 3: Voorwaarden voor gedeelde thuisbetrokkenheid

Inleiding

Ouderbetrokkenheidsonderzoek is vaak gericht op moeders (bijv. Phillipson & Phillipson, 2012). Moeders lijken ook een grotere betrokkenheid bij het leren van hun kinderen thuis te tonen dan vaders. Moeders promoten bijvoorbeeld actiever een leerzame omgeving thuis voor kinderen (McWayne, Campos, Owsianik, 2008). Ze ondernemen over het algemeen ook significant meer betrokkenheidsactiviteiten met hun kinderen dan vaders (Meuwissen & Carlson, 2015). Een aantal recente betrokkenheidstudies richt zich echter wel op vaders. Deze studies suggereren dat vaders toegevoegde waarde kunnen hebben bovenop de betrokkenheid van moeders, zowel in frequentie als via unieke bijdragen, die de leeromgeving van kinderen kunnen verrijken (Sorariutta & Silvén, 2018). Omdat vaders door hun eigen unieke bijdrage thuisbetrokkenheid nog waardevoller zouden kunnen maken voor de ontwikkeling van het kind, is het belangrijk om te onderzoeken onder welke voorwaarden ouders verantwoordelijkheden voor hun betrokkenheid meer evenredig verdelen. Als zodanig testen we op basis van eerder onderzoek drie mogelijke variabelen die van invloed kunnen zijn op de betrokkenheid van de vader; werkuren, overeenkomsten in opvoedingsstijlen en 'parenting self-efficacy'.

Ten eerste moet een vader namelijk in de gelegenheid worden gesteld om thuisbetrokkenheidsactiviteiten met zijn kind te ondernemen. Het afgelopen decennium werd daarom de roep steeds luider voor het creëren van mogelijkheden voor vaders om meer betrokkenheid te tonen, bijvoorbeeld door hun opties voor ouderschapsverlof in de toekomst verder uit te breiden (bijv. Trouw, 30-08-2010). Ook door een kortere werkweek kunnen mannen mogelijk meer betrokkenheid tonen bij het leren van hun kinderen (Tanaka en Waldfogel, 2007)

Externe factoren zoals werkuren zijn mogelijk niet de enige drempels die vaders moeten nemen om betrokkenheid te tonen bij het leren van hun kinderen. Ook gezinsfactoren spelen een mogelijk een rol. Zo moet een moeder haar partner wel de kans geven om zijn betrokkenheid te tonen. Eerder onderzoek suggereert dat moeders geneigd zijn de culturele rol aan te nemen waarin zij verantwoordelijk zijn voor gezinsaangelegenheden, waaronder de opvoeding van het kind. Vaders mogen alleen deelnemen aan deze activiteiten, zoals het helpen van een kind bij het voorbereiden van schoolopdrachten, wanneer aan de normen van moeder wordt voldaan. Moeders fungeren zo als poortwachters voor de betrokkenheid van vaders (Allen & Hawkins, 1999; Berryhill, 2017). Eerder onderzoek laat tevens zien dat de kwaliteit van de coparenting-relatie gerelateerd is aan betrokkenheid van ouders in de opvoeding en academisch succes (bijv. Bernard et al. 2015; Cabrera et al. 2012). Tot dusverre richt coparenting-onderzoek zich dus vooral op betrokkenheid bij de opvoeding. De relatie tussen coparenting en thuisbetrokkenheid (activiteiten die het leren en de ontwikkeling van kinderen bevorderen) is

nog nauwelijks begrepen. Omdat moeders vanuit hun culturele rol ook het meest betrokken zijn bij het leren en ontwikkelen van kinderen gaat mogelijk ook hier de poortwachters analogie op. Vaders in een goed functionerende coparenting-relatie lijken door moeders in staat te worden gesteld om hun aandeel te leveren in thuisbetrokkenheidsactiviteiten, omdat moeders erop vertrouwen dat hun partners hun waarden en overtuigingen over deze praktijken handhaven (Berryhill, 2017). Meer overeenstemming over opvoedingsstijlen is gekoppeld aan positievere evaluaties van het ouderschap van vaders door moeders (Estlein & Theiss, 2014). Mogelijk kunnen vaders dus meer thuisbetrokkenheid tonen wanneer overeenstemming over opvoedingsstijlen groter is bij de ouders. Bovendien kunnen vaders die meer mogen bijdragen aan thuisbetrokkenheidsactiviteiten een verhoogde self-efficacy in deze rol ervaren, leidend tot een virtueuze cirkel van verhoogde betrokkenheid van de vader (Frascarolo, Tissot, Favez, Grimard, & Despland, 2015).

Dit brengt ons bij de derde mogelijke variabele die vaders in staat stelt evenredig deel te nemen aan betrokkenheidsactiviteiten in het gezin, namelijk hun 'self-efficacy' op het gebied van thuisbetrokkenheid. Wanneer vaders meer zelfvertrouwen hebben in hun capaciteiten om betrokken te zijn, zoals wanneer moeders hen actief ondersteunen bij deelname aan de opvoeding van hun kind, tonen ze mogelijk meer betrokkenheid (Berryhill, 2017). Eerder onderzoek suggereert dat vaders met meer 'parenting self-efficacy' een hogere bereidheid hebben om betrokkenheidsactiviteiten met hun kinderen te ondernemen (Green, Walker, & Hoover-Dempsey, 2007; Kwok, Ling, Leung, & Li, 2013).

Daarom zijn onze onderzoeksvragen:

1. Verschillen ouders die de thuisbetrokkenheid evenredig verdelen van ouders waarbij de moeder de drijfveer achter de thuisbetrokkenheid is in hoeveelheid uren die vader buitenshuis werkt?
2. Is er meer overeenkomst in de betrokkenheidsstijlen van ouders die de verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten delen wanneer kinderen in de kleuterklas zitten?
3. Is gedeelde verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten geassocieerd met hogere niveaus van PSE bij de ouders?

Op basis van eerder onderzoek verwachten we dat ouders die meer op elkaar lijken in hun betrokkenheidsstijlen, de verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten vaker delen als kinderen in de kleuterklas zitten (hypothese 1). Verder verwachten we dat het delen van verantwoordelijkheid voor betrokkenheidstaken alleen voor vaders geassocieerd is met hogere niveaus van PSE (hypothese 2).

Werkwijze

Steekproef

De steekproef voor het huidige onderzoek bestond uit 169 moeder-vader-paren wiens oudste kind in de kleuterklas zat. De meeste vrouwen waren Nederlands (94,1%, N = 159). 4,1% (N = 7) had een niet-Nederlandse, westerse achtergrond en 1,8% (N = 3) van de vrouwen hadden een niet-Nederlandse, niet-westerse achtergrond. Moeders waren gemiddeld hoog opgeleid: 73,8% (N = 124) van de vrouwen had een HBO- of universitair diploma. De meeste mannen waren Nederlands (91,7%, N = 155), 4,1% (N = 7) had een niet-Nederlandse, westerse achtergrond en 3,6% (N = 6) had een niet-westerse achtergrond. Vaders waren gemiddeld hoog opgeleid: 60,9% (n = 103) van de mannen had een HBO- of universitair diploma.

Procedure

Deze studie maakt niet alleen deel uit van Thuis in School, maar ook van het langlopende onderzoek Generaties². Dit is een studie naar de eerste zwangerschap en (de transitie naar) het ouderschap in Nederland. De deelnemers werden gerekruteerd in de regio Amsterdam. Moeders worden gevolgd sinds hun zwangerschap en hun kinderen zitten inmiddels in de kleuterklas. Voor dit onderdeel werden anders dan gebruikelijk ook de partners betrokken. Moeders en vaders die het toestemmingsformulier voor dit onderdeel ondertekenden, ontvingen de vragenlijsten per e-mail. Wanneer de vragenlijsten niet werden ingevuld, kregen de deelnemers reminders via e-mail, telefoon of brief. Vragenlijsten voor moeders en vaders werden gebruikt om demografische gegevens (bijvoorbeeld etnische achtergrond, leeftijd, opleidingsniveau en werktijden), thuisbetrokkenheid van ouders en PSE uit te vragen. Alle vragenlijsten waren in het Nederlands.

Vragenlijsten

Moeder-gedreven of gedeelde betrokkenheid. Nadat ouders een thuisbetrokkenheidsvragenlijst hadden ingevuld, welke is gebruikt om te meten hoe vaak ouders thuisbetrokkenheidsactiviteiten met hun kinderen ondernemen (deelstudie 2) werd aan beide ouders gevraagd: "Wie voert de meeste thuisbetrokkenheidsactiviteiten uit?". Antwoordcategorieën waren: 1 = ik, 2 = mijn partner, 3 = allebei. Op basis van hun antwoorden werden ouders verdeeld over drie groepen (gedeeld, door de moeder aangedreven, door de vader aangedreven). Alleen ouders die convergeerden op wie de meeste taken (moeder, vader of gedeeld) uitvoerde, werden gebruikt voor verdere analyses met de groepen. Omdat de groep gezinnen waarin de vader de meeste thuisbetrokkenheidsactiviteiten uitvoerde te klein was, is deze niet meegenomen in de analyses. De hieronder beschreven analyses zijn gedaan met twee groepen. Moeder-gedreven en gedeelde verantwoordelijkheid.

Betrokkenheidsstijl. De Nederlandse versie van de Parenting Questionnaire werd gebruikt om de thuisbetrokkenheidsstijlen van ouders te meten (deelstudie 2). De lijst bestond uit 14 items verdeeld over drie subschalen; Thuisleeromgeving, Autonomie ondersteuning/verwachtingen en Management / Discipline (Hindman & Morisson, 2012). De items hadden een antwoordschaal met 5 opties (1 = helemaal niet zoals ik tot 5 = heel erg zoals ik). Van de subschalen Thuisleeromgeving en Autonomieondersteuning/verwachtingen was de betrouwbaarheid acceptabel (respectievelijk $\alpha = .74$ voor moeders en $\alpha = .76$ voor vaders, en $\alpha = .77$ voor moeders en $\alpha = .87$ voor vaders). De betrouwbaarheid van de subschaal Management/discipline was te laag met $\alpha = .44$ voor moeders en $\alpha = .63$ voor vaders. Door item 17 (wanneer er veel tijd verstrijkt nadat mijn kind zich misdragen heeft, laat ik het gewoon gaan) te verwijderen werd de betrouwbaarheid verbeterd ($\alpha = .61$ voor moeders en $\alpha = .85$ voor vaders). De somscores van de subschalen werden gebruikt voor verdere analyses.

Ouderlijke self-efficacy betreffende thuisbetrokkenheid. Een vertaalde versie van Parent's Perceptions of Self-Efficacy For Helping Child Succeed in School werd gebruikt om de self-efficacy van ouders met betreffende thuisbetrokkenheid bij het leren te meten. Deze vragenlijst is aangepast van de self-efficacy schalen van de leraar (Ashton, Webb, & Doda, 1983; Dembo & Gibson, 1985) door Walker en collega's (2005). De schaal bestaat uit 11 items. Voorbeelditems zijn: "Ik weet hoe ik mijn kind moet helpen het goed te doen op school." En "Andere kinderen hebben meer invloed op hoe goed mijn kind het doet op school dan ik. (omgekeerd)". De items werden gescoord op een 5-puntsschaal (1 = Zeer sterk mee eens tegen 6 = Zeer sterk mee eens). De betrouwbaarheid van de vragenlijst was acceptabel met $\alpha = .78$ voor moeders en $\alpha = .75$ voor vaders. Omdat deze schaal geen subschalen bevatte, werden somscores gebruikt voor de analyses.

Analysestrategie

Ten eerste werden verbanden getoetst tussen relevante demografische kenmerken (gezinsinkomen, opleidingsniveau van de ouders en werkuren van ouders) en de hoeveelheid thuisbetrokkenheidsactiviteiten, de betrokkenheidsstijlen van moeder en vader en ouderlijk PSE op het gebied van thuisbetrokkenheid. Ten tweede waren ouders verdeeld over twee groepen (gedeeld en door de moeder aangestuurd). Vervolgens werden de twee groepen vergeleken op deze demografische kenmerken met behulp van t-testen. Om te onderzoeken of vaders en moeders (van dezelfde familie) die verantwoordelijkheden voor betrokkenheid delen, min of meer in overeenstemming zijn dan vaders en moeders (van dezelfde familie), waar betrokkenheid door de moeder wordt aangestuurd, hebben we een MANOVA uitgevoerd. Om onze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden: "Zijn er verschillen in de PSE van ouders in gezinnen waar ouders betrokkenheidstaken delen in vergelijking met door moeder of vader gedreven betrokkenheid?" is getoetst met behulp van t-testen.

Belangrijkste bevindingen en beantwoording onderzoeksvragen

Verkennde analyses

Verkennde analyses toonden aan dat de werkuren van vader significant geassocieerd waren met de scores van vader op de subschaal thuisleeromgeving van de betrokkenheidstijl vragenlijst, moeders scores op de subschaal Autonomie en verwachtingen van dezelfde lijst en moeders PSE scores.

Verschillen ouders die de thuisbetrokkenheid evenredig verdelen van ouders waarbij de moeder de drijfveer achter de thuisbetrokkenheid is in hoeveelheid uren die vader buitenshuis werkt? Vervolgens verdeelden we de ouders over drie groepen (gedeeld, door de moeder gestuurd, door de vader aangestuurd). De meeste families deelden de verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten ($N = 74$), terwijl de betrokkenheid bij 37 gezinnen door de moeder werd aangestuurd. Opvallend was dat thuisbetrokkenheid zelden door de vader werd aangestuurd ($N = 1$). Deze groep is daarom niet meegenomen in verdere analyses. Vervolgens toetsten we met onafhankelijke steekproeven t-tests op verschillen tussen de twee groepen op demografische variabelen; gezinsinkomen, werkuren moeder, vader op werkuren, moeder op opleidingsniveau, vader op opleidingsniveau. Een significant verschil werd gevonden in scores voor de twee groepen op gezinsinkomen ($t(107) = -2,13, p = .04$). De grootte van de verschillen in gemiddelden was klein ($\eta^2 = .05$) (Cohen, 1988). Het gezinsinkomen was hoger in gezinnen waarbij activiteiten voor thuisbetrokkenheid werden gedeeld. Er werd geen verschil gevonden voor het aantal werkuren van vader. Minder werkuren van vader leiden dus niet per definitie tot het meer evenredig verdelen van de thuisbetrokkenheidsactiviteiten.

Is er meer overeenkomst in de betrokkenheidsstijlen van ouders die de verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten delen wanneer kinderen in de kleuterklas zitten?

Om te onderzoeken of vaders en moeders (van hetzelfde gezin) die verantwoordelijkheden voor betrokkenheidsactiviteiten delen, min of meer in overeenstemming zijn dan vaders en moeders, waar betrokkenheid door de moeder wordt aangestuurd, hebben we een one-way between groups MANOVA uitgevoerd met de verschillen tussen moeder en vader op de subschalen als afhankelijke variabelen. De onafhankelijke variabele was een groep. Het model was significant; $F(3, 106) = 3,09, p = 0,03, \eta^2 = 0,08$. Wanneer de afhankelijke variabelen afzonderlijk werden geïnspecteerd, vonden we significante verschillen op de HLE ($F(1, 108) = 6.27, p = .01, \eta^2 = .06$) en AUT-subschalen ($F(1, 108) = 4.82, p = .03, \eta^2 = .04$). Dit betekent dat gezinnen die verantwoordelijkheden voor inspraakpraktijken delen, meer vergelijkbare overtuigingen hadden over de thuisleeromgeving die zij bieden en autonomie ondersteunend ouderschap vergeleken met gezinnen waarbij betrokkenheid door de moeder wordt aangestuurd. Het is de vraag of het

delen van overtuigingen een oorzaak of een gevolg is van het delen van praktijken.

Is gedeelde verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten geassocieerd met hogere niveaus van PSE bij de ouders?

Om onze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden: "Zijn er verschillen in PSE van ouders in gezinnen waar ouders de verantwoordelijkheid voor de thuisbetrokkenheidsactiviteiten delen in vergelijking met de groep waarin thuisbetrokkenheid moeder-gedreven is?" hebben we twee t-tests uitgevoerd. Voor moeders werd geen verschil gevonden in hun hoeveelheid PSE over de twee groepen ($t(109) = -.64, p > .05$). Voor vaders vonden we echter een significant verschil ($t(108) = -2.96, p = .004$). De PSE van vaders was significant hoger in de groep van families die betrokkenheid delen ($M = 50,14, SD = 5,94$) dan in de groep waar de betrokkenheid door de moeder wordt aangestuurd ($M = 46,67, SD = 5,37$). De omvang van de verschillen in gemiddelden was matig ($\eta^2 = .08$) (Cohen, 1988). Dit betekent dat de gedeelde verantwoordelijkheid voor thuisbetrokkenheidsactiviteiten samenhangt met meer opvoedvertrouwen van vaders. Of dit een oorzaak is of een gevolg, wordt uit deze studie nog niet duidelijk.

INZICHTEN VOOR DE PRAKTIJK

- Het is niet vanzelfsprekend dat vaders evenveel betrokken zijn bij school als moeders.
- Wanneer we vaders meer willen betrekken in het ondernemen van thuisbetrokkenheidsactiviteiten lijkt het niet voldoende om hen hier de mogelijkheid toe te bieden door het aantal werkuren te verminderen.
- De op gezinsniveau gevonden verschillen in opvoedvertrouwen en overeenstemming in betrokkenheidsstijl suggereren dat interventies op gezinsniveau (ook) nodig zijn om tot een meer evenredige verdeling van thuisbetrokkenheidsactiviteiten tussen vaders en moeders te komen.

Deelstudie 4: Schoolleergemeenschappen

Inleiding

Het komen tot een reflectieve dialoog zou een meerwaarde kunnen bieden binnen een werkgroep van ouders en leerkrachten gericht op het verbeteren van educatief partnerschap in de dagelijkse praktijk. Het gezamenlijk voeren van deze reflectieve dialoog impliceert namelijk aandacht voor gelijkwaardigheid en diversiteit, wat nodig is voor het aangaan van een educatief partnerschap. De werkgroep kan door deze focus op reflectie gaan functioneren als een schoolleergemeenschap (SLG). Een SLG is te vergelijken met een professionele leergemeenschap met als voornaamste verschil dat de leergemeenschap niet volledig uit professionals bestaat; ouders zijn immers geen professionals in de school. De vraag laat zich dan ook stellen of ouders en leerkrachten wel in staat zijn in een SLG samen een reflectieve dialoog, gericht op het verbeteren van educatief partnerschap, aan te gaan. Deze studie heeft als doel het oprichten en verkennen van het gebruik van SLG's ter bevordering van communicatie en thuisbetrokkenheid. Tevens trachten we de volgende vragen te beantwoorden:

- Op welke manier komen aandacht voor gelijkwaardigheid en diversiteit tot uiting in een SLG gericht op het verbeteren van educatief partnerschap?
- Zijn ouders en leerkrachten in staat samen een reflectieve dialoog over educatief partnerschap aan te gaan, en welke onderwerpen staan daarbij centraal?
- In hoeverre leidt een SLG tot praktische opbrengsten ten aanzien van het educatief partnerschap?

Werkwijze

Participanten

Dit onderzoek betrof een deelstudie binnen TiS waaraan vier scholen deelnamen. Op elke school werd een SLG samengesteld die bestond uit de leerkrachten van groep 1/2 (minimaal één leerkracht per klas), ouders van groep 1/2 (minimaal één ouder per klas met een maximum van 15), een begeleider (afkomstig van De Activiteit, het Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, dat scholing en nascholing voor leerkrachten in het basisonderwijs verzorgt), alsmede de hoofdonderzoeker en een student. Gemiddeld namen per school acht ouders (5-13), zowel Nederlandstalig als anderstalig, en drie leerkrachten (2-5) deel.

Onderzoeksdesign

Thuis in School had voor de scholen tot doel het oplossen van complexe problemen in de onderwijspraktijk en werd daarom opgezet als ontwerponderzoek. In de SLG werden deelnemers ondersteund in het zelf ontwerpen, uitproberen en evalueren van interventies (Plomp & Nieveen, 2010). Deelnemers stelden eigen doelen op het gebied van educatief partnerschap en

getracht werd hen met betekenisvolle activiteiten samen hun praktijk te laten onderzoeken en zodoende eigenaar te laten worden van het proces van kennisontwikkeling (Engeström, 2001; Kallenberg & Koster, 2004; Van Oers, 2015; Warren et al., 2009). Het delen van verhalen (over onder andere: ervaringen, verwachtingen en kennis) speelde een belangrijke rol in de leergemeenschap. Deze narratieve insteek hielp deelnemers om elkaar beter te leren kennen, een beeld te krijgen van verwachtingen en van wat ieder belangrijk vindt voor de ontwikkeling van de kinderen. Hierdoor kon de ontwikkelde aanpak beter aansluiten bij de problematiek en de organisatie (bv. Jeynes, 2012; Warren et al., 2009). De begeleider faciliteerde het delen van verhalen. Tevens hielp zij deelnemers om een veilige communicatie te creëren door zich sensitief responsief op te stellen. Hierbij was zij, en stimuleerde zij anderen om alert te zijn voor de signalen (zoals onderliggende emoties of zorgen) van de ander, deze signalen te herkennen en juist te interpreteren en reageren.

Bijeenkomsten SLG

De doelen van het onderzoek werden grotendeels door de deelnemers zelf geformuleerd. Vooraf werd daarom geen gedetailleerd draaiboek voor de bijeenkomsten gemaakt. Om wel een zo compleet en passend mogelijk kader voor de inhoud te kunnen ontwikkelen werd aan de hand van kennismakingsgesprekken met de directie en leerkrachten per school een schoolspecifiek plan van aanpak opgesteld. Hierin werd weergegeven hoe de samenwerking met ouders in het verleden en op dat moment ervaren werd en welke ontwikkelwensen er waren. De deelnemers kwamen vijf keer bijeen, met uitzondering van de deelnemers van één school waar door omstandigheden in de school vier bijeenkomsten waren. Elke bijeenkomst duurde twee uur en werd voorgezeten door dezelfde begeleider. De begeleider was de voorzitter van de bijeenkomst en had een structurerende en coachende rol.

In de eerste bijeenkomst van de SLG werd het plan van aanpak met ouders besproken en zo nodig aangevuld. Vervolgens werden gezamenlijk doelen opgesteld voor de overige bijeenkomsten. In elk van de volgende vier bijeenkomsten werkten ouders en leerkrachten door middel van opdrachten aan de door hen gestelde doelen. Deze opdrachten werden plenair of in subgroepen uitgevoerd. Wanneer mogelijk werd een praktijksituatie nagespeeld of met video-opnames ondersteund. Vervolgens werd hierop teruggeblikt, waarbij de praktijksituatie door de deelnemers werd geanalyseerd. Daarna werd nagedacht over een oplossing of verbetering. Deze oplossing of verbetering werd tot slot in de bijeenkomst en/of de praktijk onderzocht, om zo een cyclus te creëren vergelijkbaar met de reflectiecyclus van Korthagen (bv. Korthagen & Vasalos, 2002). Daarnaast werd op alle scholen door middel van gespreksopdrachten door deelnemers onderzocht hoe ouders en leerkrachten elkaars praktijken kunnen leren kennen en de ander hierin kunnen ondersteunen. In de volgende bijeenkomst werd binnen dezelfde cyclus verder

gewerkt of wederom een reflectiecyclus gestart. Hiermee werd getracht een cyclisch proces te creëren waarin dataverzameling, reflectie en besluiten over vervolgstappen elkaar opvolgden. Tijdens en na afloop van de SLG werd op elke school door middel van een tweetal semi-gestructureerde terugkoppelingsgesprekken met de directie de uitwerking en implementatie van de praktische opbrengsten van de SLG in het beleid van de school in beeld gebracht.

Data analyse

Video-opnames van de bijeenkomsten werden door de studenten getranscribeerd en gecodeerd. Het coderen gebeurde aan de hand van de thematic coding approach (TCA). Bij TCA worden patronen of thema's in data geïdentificeerd, geanalyseerd en gerapporteerd (Braun & Clarke, 2006). Om objectiviteit te garanderen was vooraf vastgesteld dat de drie factoren (gelijkwaardigheid, oog voor diversiteit en reflectie) als thema gezien werden. Vanuit deze thema's analyseerden studenten de transcripten met een open codering. Vervolgens kwamen de onderzoekers en studenten een aantal keer bij elkaar om op basis van de initiële codes samenvattende codes op te stellen en deze te beschrijven in het codeboek (axiaal codering). Dit leverde 25 subcodes op. Vervolgens codeerden onderzoekers in duo's alle transcripten. Als laatste stap werden op basis van de literatuur de 25 subcodes samengevat in acht hoofdcodes.

Belangrijkste bevindingen en beantwoording onderzoeksvragen

Op welke manier komen aandacht voor gelijkwaardigheid en diversiteit tot uiting in een SLG gericht op het verbeteren van educatief partnerschap?

In de resultaten hieronder worden per thema de acht hoofdcodes toegelicht door de onderliggende subcodes te beschrijven en met passend voorbeeld inzichtelijk te maken.

Gelijkwaardigheid

Het thema gelijkwaardigheid kwam tot uitdrukking door: gelijkwaardige communicatie, waardering uitspreken en wederzijdse afhankelijkheid.

Gelijkwaardige communicatie werd gekenmerkt door deelnemers die met elkaar spraken als gelijken en waarin sprake was van tweerichtingsverkeer. Tevens was er een klimaat waarin ieders inbreng als even belangrijk werd gezien, waarin leerkrachten openstonden voor ouders en waarin de deelnemers belangstelling toonden voor elkaar. In reflecties op gesprekken in de SLG en op communicatie in de dagelijkse praktijk werd gelijkwaardige communicatie als belangrijke voorwaarde voor een goed gesprek genoemd. Een leerkracht (school 2) benoemde in zijn reflectie op een groepsopdracht dat hij deze als prettig had ervaren, omdat hij niet meer de

rolverdeling van leerkracht en ouder voelde, maar dat er als ‘twee volwassenen’ met elkaar werd gesproken. Vervolgens werd er in de SLG onderzocht hoe deze ervaring vertaald kon worden naar de communicatie in de dagelijkse praktijk. Dit mondde uit in een suggestie van ouders aan de leerkracht om problemen in de klas op een gelijkwaardige manier te bespreken.

Het uitspreken van waardering werd, gekenmerkt door deelnemers die waardering uitten voor een persoon of diens inbreng in de SLG of tijdens de reflectie. Deze code had met name betrekking op de interactie tussen deelnemers binnen de SLG. Deelnemers spraken bijvoorbeeld regelmatig waardering uit, zowel voor de persoon als voor de inbreng van een deelnemer in de SLG. Ouders en leerkrachten benadrukten bijvoorbeeld dat een andere deelnemer een visie mooi had verwoord of een leuk verhaal had verteld. Illustratief hiervoor is de uitspraak van een leerkracht: ‘Ik heb zulke leuke dingen gehoord. (Naam ouder) had een foto van samen koken. [...] Ik vind het dan ook heel leuk om te horen dat er gesneden en geknipt en gedaan wordt in de keuken, hartstikke leuk.’

De laatste hoofdcode binnen het thema gelijkwaardigheid was wederzijdse afhankelijkheid. Deze code werd gekenmerkt door dat werd benadrukt dat ouders en leerkrachten zijn verlengstukken van elkaar en zorgen/informatie met elkaar moeten delen. Er werd in reflectie op gesprekken in de bijeenkomst een aantal maal door deelnemers expliciet stilgestaan bij de aanvullende rol die ouders en leerkrachten hebben in de ontwikkeling van een kind. Met betrekking tot de dagelijkse praktijk werd deze afhankelijkheid vaker impliciet besproken. Hierin stond ook steeds de ontwikkeling van het kind centraal. Bijvoorbeeld wanneer er gekeken werd op welke momenten in de dagelijkse praktijk leerkrachten ouders kunnen stimuleren om vragen te stellen, zodat zij (de leerkrachten) mogelijk tips kunnen geven waarmee ze elkaar kunnen ondersteunen bij opvoedkwesties. Een leerkracht (school 1) benoemde bijvoorbeeld dat ze het erg prettig vond toen één van de aanwezige ouders recentelijk contact met haar had opgenomen over ongewenst gedrag dat het kind thuis vertoonde. Dit bleek ook op school te spelen. Nu konden ouder en leerkracht samen nadenken over een oplossing hiervoor.

Uit de geselecteerde tekstfragmenten bleek dat de inbreng van de begeleider van belang was voor de gelijkwaardige communicatie binnen de bijeenkomsten van de SLG. De begeleider besteedde er op alle scholen aandacht aan dat alle deelnemers voldoende werden gehoord. De begeleider sprak in haar structurerende en coachende rol vaak waardering uit voor de inbreng. Daarnaast wees zij de deelnemers op hun wederzijdse afhankelijkheid door te stellen dat zowel de ouder als de leerkracht in hun eigen rol (m.b.t. het kind) expert zijn en elkaars bijdrage in de SLG kunnen aanvullen.

Oog voor Diversiteit

De tekstfragmenten die pasten bij het thema 'oog voor diversiteit': Aandacht voor individuele ervaringen/ praktijken en ruimte voor individuele verschillen.

Aandacht voor individuele ervaringen/praktijken werd gekenmerkt door het bespreken van eigen ervaringen en door de interesse die hiervoor werd getoond en het de doorvragen die deelnemers stelden. Leerkrachten vroegen bijvoorbeeld naar de thuissituatie, zoals naar regels die ouders stellen, gezinssamenstelling en thuistaal. Ouders stelden deze vragen ook aan andere ouders. Opvallend was dat de vragen die ouders aan leerkrachten stelden minder persoonlijk waren, en meer gericht op wat het kind op school doet. Door elkaars praktijken te leren kennen werd er ervaring opgedaan door ouders en leerkrachten met communicatie zoals die past binnen een educatief partnerschap. Bijvoorbeeld: een moeder (school 2) vertelde dat ze graag met haar kind thuis bakt. Een leerkracht reageerde hier enthousiast op en vertelde dat ze dit terugzag op school. Het was haar opgevallen dat het kind het spel in de 'huishoek' heel goed kan structureren en stelde dat dit waarschijnlijk komt doordat het thuis met de moeder bakt. Vervolgens onderzochten ouders en leerkrachten hoe zij ook in de dagelijkse praktijk dergelijke gesprekken kunnen voeren.

Het tweede thema binnen diversiteit was de ruimte voor individuele verschillen. Deelnemers benadrukten een aantal keer de waarde van deze verschillen, maar ook de uitdagingen die deze met zich mee brengen werden besproken. Illustratief hiervoor is een leerkracht die vertelde dat het verschil in aanpak tussen thuis en school met betrekking tot stilzitten aan tafel voor kinderen soms lastig te overbruggen is. Het bespreken van dergelijke verschillen hielp ook bij het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen en het zoeken naar verbeteringen voor de dagelijkse praktijk. Tevens was er niet alleen aandacht voor individuele verschillen in de dagelijkse praktijk, maar ook voor hoe deze tot uiting komen in verschillende behoeften tijdens de bijeenkomsten. Deelnemers met een beperkte of geen beheersing van de Nederlandse taal werden door de andere deelnemers ondersteund, door tolken of extra aanmoediging. Daarnaast werd op één van de scholen op verzoek van ouders de duur van één bijeenkomst aangepast in verband met de Ramadan.

Zijn ouders en leerkrachten in staat samen een reflectieve dialoog over educatief partnerschap aan te gaan, en welke onderwerpen staan daarbij centraal?

Passend bij de definitie van een reflectieve dialoog bleken ouders en leerkrachten in staat om praktijken te verhelderen, opvattingen te expliciteren en deze, wanneer nodig, te herzien. Naar verhouding was de reflectie vaker oppervlakkig (stap 1 en 2) dan diepgaand (stap 3), hoewel er grote verschillen waren tussen de scholen.

Allereerst bleken ouders en leerkrachten in staat om praktijken te verhelderen (stap 1), bijvoorbeeld: een ouder die vertelde hoe ze samen met haar dochter het antwoord op vragen opzoekt op het internet of in een boek; een ouder die aangaf hoe hij met zijn kinderen samen

boodschappen doet en hen daarbij keuzes leert maken; een leerkracht die aan ouders verklaarde waarom hij slechts beperkt uitleg gaf over de ziekte van een collega. Vaak lukte het hen dan ook om opvattingen vervolgens te expliciteren (stap 2), bijvoorbeeld: een leerkracht onderbouwde haar opvattingen over wat zij belangrijk vond in het onderwijs: het kind centraal stellen. Ouders gaven aan waarom zij en hun kinderen de overgang van voor naar basisschool als nogal rommelig hadden ervaren: onduidelijke communicatie met ouders (school 3). Soms lukte het ook om daarna de eigen opvattingen te herzien (stap 3), bijvoorbeeld: een leerkracht die in gesprek met een ouder erachter kwam hoe ze effectiever met het kind aan begrippen kan werken, door gebruik te maken van zijn passie voor dino's bij het werken aan iets dat hij moeilijk vindt. De onderwerpen waarop voornamelijk werd gereflecteerd, waren: activiteiten die ouders thuis en leerkrachten op school met het kind ondernemen, gesprekken in of het verloop van de SLG en communicatie tussen thuis en school. De meeste tekstfragmenten die onder het thema reflectie vielen gingen over de communicatie tussen thuis en school.

In hoeverre leidt een SLG tot praktische opbrengsten ten aanzien van het educatief partnerschap?

In de SLG's zijn de ideeën voor verbetering ook omgezet in praktische tools, bijvoorbeeld een maandkalender en een intakeformulier. Uit terugkoppelingsgesprekken met de directies bleek dat de meeste van de ontwikkelde formats direct door de leerkrachten in gebruik zijn genomen. Op drie van de vier scholen namen ook andere teamleden dan de leerkrachten die deelnamen aan de SLG het gebruik van de formats over. Op één van de vier scholen zijn de resultaten van de SLG op een speciale ouderavond met ouders van de hele school besproken. Op deze school is ook een werkgroep van ouders en leerkrachten opgericht die samen de schoolwebsite opnieuw vormgeven. Tevens gaven directies in het terugkoppelingsgesprek in het nieuwe schooljaar aan dat de ingezette formats ook dit jaar gehandhaafd worden. Drie van de vier scholen hebben de intentie om te onderzoeken of de formats verder over de school of andere contactmomenten kunnen worden uitgerold.

INZICHTEN VOOR DE PRAKTIJK

- Scholen die aan ouderbetrokkenheid willen werken, zouden een schoolleergemeenschap kunnen starten waarin leerkrachten samen met ouders nadenken over hun educatief partnerschap.
- In deze leergemeenschappen wordt bij voorkeur op een gelijkwaardige manier samengewerkt, waarbij oog is voor diversiteit.
- Een neutrale begeleider die de werkgroepen kan ondersteunen lijkt van belang om ouders en leerkrachten aan te zetten tot reflectie op hun eigen praktijk.

- Deze leergemeenschappen hebben bij voorkeur een focus op het ontwikkelen van praktische verbeteringen en tools voor educatief partnerschap in de eigen praktijk.
- Deze werkwijze blijkt ook haalbaar voor scholen met zeer diverse ouderpopulaties en problematiek.

Deelstudie 5: Effectstudie

Inleiding

Vervolg op inleiding deelstudie 4.

Nu inzicht is verkregen in hoe gelijkwaardigheid en oog voor diversiteit tot uitdrukking komen in een Schoolleergemeenschap (SLG), dat ouders en leerkrachten in staat zijn met elkaar te reflecteren op hun dagelijkse praktijk en samen praktische inzichten en tools te ontwikkelen, is het vervolgens het de vraag of er ook meetbare effecten zijn op de kwaliteit van de relatie, de thuisleeromgeving, en de ontwikkelingsuitkomsten van kinderen . In deelstudie 5 onderzoeken we daarom deze effecten in een gerandomiseerd design, zodat we scholen die in leergemeenschappen aan de slag gaan vergeleken kunnen worden met scholen waar deze werkgroepen nog niet gestart zijn. Met behulp van vragenlijsten die gedurende een periode van twee jaar vier keer worden afgenomen onderzoeken we de effecten op korte en langere termijn. Gebaseerd op de inzichten uit de voorgaande hoofdstukken, eerder onderzoek, en gesprekken met scholen weten we dat de ouder-leerkracht relatie van belang lijkt te zijn voor de ondersteuning van thuisbetrokkenheid (Bakker et al., 2013). Tevens blijkt dat hoe bekwaam leerkrachten zich voelen met betrekking tot de ondersteuning van deze betrokkenheid (self-efficacy) voorspellend is voor de mate waarin ze deze pogen te stimuleren (Garcia, 2004). Daarom beantwoorden we de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe ontwikkelt de ouder-leerkracht relatie in groep 1/2?
- Hangen demografische factoren van leerkracht, kind en ouder samen met deze ontwikkeling?
- Welke rol speelt de kwaliteit van de ouder-leerkracht relatie bij het bevorderen van thuisbetrokkenheid en de ontwikkelingsuitkomsten van het kind? En welke rol speelt de etnische achtergrond van ouders hierbij?
- Heeft een leergemeenschap gericht op de communicatie tussen ouders en leerkrachten invloed op de *self-efficacy* van leerkrachten en op de ontwikkeling van de ouder-leerkracht relatie, thuisbetrokkenheid en ontwikkelingsuitkomsten van het kind?

Werkwijze

Steekproef

De steekproef bestaat uit 231 kinderen, van 24 leerkrachten uit 22 klassen op 7 scholen. Zie Tabel 1. Leerkrachten van groep 1 en 2 en de ouders vulden op vier meetmomenten vragen in over zichzelf, de kinderen uit hun klas en over de ouder-leerkracht relatie. De vier

meetmomenten waren verspreid over 2 jaar, telkens aan de start (sept-okt) en het eind (mei-jun) van het schooljaar.

Ouders en leerkrachten werden op ieder moment per mail uitgenodigd voor het invullen van een vragenlijst, en ontvingen 2 keer een reminder. De non-respons op de vragenlijsten staat beschreven in Tabel 1.

Tabel 1: Deelname verspreid over de meetmomenten

	Conditie 1				Conditie 2			
	Ouders		Leerkracht reports over ouders		Ouders		Leerkracht reports over ouders	
	Percentage	N	Percentage	N	Percentage	N	Percentage	N
1 meetmoment	12%	9	20%	17	44%	54	26%	27
twee meetmomenten	42%	31	30%	26	27%	33	30%	31
drie meetmomenten	14%	10	15%	13	12%	15	17%	17
Vier meetmomenten	32%	24	35%	31	17%	21	27%	28
Total	100%	74	100%	87	100%	123	100%	103

Note. Conditie 1 - volgden de leergemeenschappen in jaar 1. Conditie 2 – volgden de leergemeenschappen in jaar 2.

Scholen werden gekoppeld op basis van hun achtergrondkenmerken (grootte, leerlingpopulatie, denominatie). Van elk koppel werd één school bij toeval toegewezen aan conditie 1. De andere school werd toegewezen aan conditie 2. In conditie 1 volgden alle leerkrachten van groep 1 en 2 samen met een aantal ouders de bijeenkomsten van de School Leergemeenschap tijdens het eerste jaar van de studie. In conditie 2 volgden de leerkrachten in het tweede jaar van deze studie de leergemeenschappen.

Procedure

Volgend op een kennismakingsgesprek en toezegging van deelname door de directie, werden ouders en leerkrachten uitgenodigd voor een informatiebijeenkomst. Om rekening te houden met laagopgeleide en anderstalige ouders werd het taalgebruik in de presentatie afgestemd op de ouderpopulatie. Op één school werd een extra informatiemoment georganiseerd om ouders meer informatie te geven (school 3). Op verzoek van ouders werd op twee scholen de informatiebrief door een tolk of andere ouder vertaald (school 1 en 3). Ouders en leerkrachten tekenden informed consent formulieren waarop ze actief toestemming gaven voor deelname aan Thuis in School. Nadat de deelnemers hun schriftelijke toestemming hadden gegeven, ontvingen zij de vragenlijsten per e-mail of op verzoek op papier. Deelnemers die hun vragenlijsten niet binnen twee weken terugstuurd, kregen per e-mail een herinnering. Wanneer ouders niet op een eerste herinnering reageerden, ontvingen ze na nog eens twee weken een tweede e-mail. Na twee herinneringen van de onderzoeker gaven leerkrachten nog

een laatste herinnering per e-mail of persoonlijk. Op scholen met lage responspercentages kregen ouders de extra mogelijkheid om de vragenlijst op papier in te vullen. Eén school volgde een andere aanpak. Op verzoek van de schoolleider vulden de ouders de vragenlijsten op papier in de wachtruimte wanneer ze naar school kwamen voor hun 10-minutengesprekken.

Instrumenten

Vragenlijsten voor zowel moeders als leraren werden gebruikt om demografische gegevens te verzamelen (e.g. etnische achtergrond, leeftijd van de moeder, opleidingsniveau), en om de ouder-leraar relatie en het sociaal emotionele functioneren van kinderen te meten.

Thuisbetrokkenheid werd alleen met vragenlijsten voor ouders gemeten. Alle vragenlijsten waren in het Nederlands. Indien nodig werden ouders die de Nederlandse taal onvoldoende beheersten, bijgestaan door een tolk. Eén ouder kreeg op verzoek een vertaalde versie van de vragenlijst.

Ouder-leerkracht relatie volgens ouder en leerkracht. De ouder-leerkracht relatie is gemeten aan de hand van vijf items die in beide vragenlijsten zijn opgenomen. De items zijn afkomstig van The Parent-Teacher Relationship Scale (Vickers & Minke, 1995). De originele schaal bestaat uit 30 items en wordt door zowel ouders als leerkrachten ingevuld. Er is gekeken voor een selectie van items om de deelnemers niet onevenredig te belasten. Een voorbeeld van één van de vijf items is: 'Deze ouder/leerkracht respecteert mij.' Hierop kan dan geantwoord worden met: 1-bijna nooit tot 5- bijna altijd. Item 2 en item 3 zijn voor de analyses omgescoord.

Teacher Self-efficacy (alleen gemeten op T3 en T4). Het construct leerkracht self-efficacy op het gebied van ouderbetrokkenheid werd gemeten met een vragenlijst gebaseerd op de Family Involvement Teacher Efficacy Scale (Garcia, 2004). De originele lijst bestaat uit 35 items en heeft een betrouwbaarheid van .84. Een voorbeeld item is: "When my students are showing progress, it is usually because I have been able to effectively engage their parents in providing additional support at home." In de huidige studie zijn items die horen bij de subschalen *communicating* en *learning at home* geselecteerd. Deze zijn vertaald en terugvertaald om een goede Nederlandse vertaling te verkrijgen. Vervolgens zijn extra items toegevoegd om de leerkracht self-efficacy t.a.v. educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid zo volledig, doch bondig mogelijk uit te vragen. Tevens hebben de items de vorm van stellingen gekregen en is een kleine pilot studie uitgevoerd om de werkbaarheid van de lijst te testen. De lijst bestaat uit 10 items verdeeld over twee subschalen; communicatie en thuisbetrokkenheid. Een voorbeeld item uit de subschaal communicatie is: "Ik ben in staat om makkelijk aanspreekbaar te zijn voor ouders". Een voorbeeld item uit de subschaal thuisbetrokkenheid is: "Ik ben in staat om ouders te stimuleren om thuis met hun kinderen samen leerzame activiteiten te ondernemen". De leerkracht geeft in

procenten aan in hoeverre hij/zij zichzelf hiertoe in staat acht (0 = dat ben ik echt niet, 50 = dat ben ik redelijk, 100 = dat ben ik zeker).

Thuisbetrokkenheid

De thuisbetrokkenheid werd gemeten met twee aparte vragenlijsten. De eerste vragenlijst meet de frequentie van activiteiten die worden ondernomen in de gezinscontext (thuisleeromgeving) en kent twee subschalen: formele en informele activiteiten (zie deelstudie 2). De tweede vragenlijst richt zich op de betrokkenheidsstijl, en meet het belang dat ouders hechten aan de ondersteuning van de ontwikkeling van het kind. Beide vragenlijsten zijn betrouwbaar en valide gebleken om thuisbetrokkenheid in kaart te brengen bij gezinnen met en zonder een migratieachtergrond (zie Deelstudie 2).

Ontwikkelingsuitkomsten van het kind

De ontwikkelingsuitkomsten van het kind werd gemeten met de ZIEN! vragenlijst (Driestar Onderwijsadvies, 2014), die door veel scholen wordt gebruikt binnen het leerlingvolgsysteem om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Met behulp van een exploratieve factoranalyse werden 2 factoren onderscheiden: Sociale competentie (14 items) en Zelfregulatie (12 items). Sociale competentie omvat sociale kennis en vaardigheden om zich passend te kunnen gedragen in de sociale context, zoals zich in een ander kunnen verplaatsen, samen werken, anderen helpen, conflicten voorkomen en oplossen. Zelfregulatie is de vaardigheid om het eigen gedrag en gevoel te reguleren zodat doelen kunnen worden bereikt, zoals impulsbeheersing en betrokkenheid.

Statistische analyse

Een mixed model met een random intercept in SPSS 25 werd gebruikt om de geneste datastructuur en de groeimodellen te modelleren. In een 0-model werd gekeken of er significante variantie werd verklaard door school, klas, en leerkracht. De significante nesting werd meegenomen in de vervolg analyses. Voor onderzoeksvraag 1 werd verandering gemodelleerd door de tijdvariabele (1-4) toe te voegen aan het 0-model, deze werd fixed en random getoetst. Voor onderzoeksvraag 2 werden de demografische factoren toegevoegd, eerst de leerkracht kenmerken, daarna de kind en ouder kenmerken. Onderzoeksvraag 3 werd getoetst door self-efficacy van de leerkracht toe te voegen aan het model. Onderzoeksvraag 4 werd getoetst door de conditie (interventie vs wachtlijst) toe te voegen als hoofdeffect en in interactie met tijd. Zo werd getoetst of de verandering verschilt voor beide condities. Dit model werd afzonderlijk getoetst voor de ouder-leerkracht relatie, de self-efficacy van leerkrachten, de thuisbetrokkenheid en de kinduitkomsten als afhankelijke variabelen.

Belangrijkste bevindingen en beantwoording onderzoeksvragen

Descriptives

Tabel 2 beschrijft de achtergrondkenmerken van de sample. De sample bestaat voor het merendeel uit kinderen uit groep 1. Opleidingsniveau en etniciteit van ouders is gelijkmatig verdeeld. Leerkrachten zijn met name vrouwen van Nederlandse afkomst. De werkervaring van leerkrachten is gemiddeld 7 tot 9 jaar. De sample in conditie 1 verschilt significant van conditie 2 op leeftijd ouders en geslacht leerkracht. Daarom worden beide variabelen als covariaten meegenomen in de analyses. Tabel 3 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties weer op de tijdsmomenten.

Table 2: Demographic characteristics of the sample (n = 199)

	Conditie 1 (N = 74)			Conditie 2 (N = 123)			Verschil
	N(%) of M(SD)	Min	Max	M(SD)	Min	Max	
Leeftijd kind (op T3)	5.44 (0.69)	3.99	6.93	5.47 (0.80)	3.40	7.67	F(1, 125) = 0,013; p = .91
Groep							
- Groep 1	58 (83%)			81 (68%)			X2 (1,128) = 1,05; p = .30
- Groep 2	12 (17%)			39 (32%)			
Geslacht kind							
- Jongen	37 (53%)			55 (46%)			X2 (1,128) = 1,01; p = .32
- meisje	33 (47%)			66 (54%)			
Leeftijd ouders	37.67 (4.54)	25.87	46.61	35.32 (6.25)	20.07	50.16	F(1, 119) = 3,065; p = .083
Etniciteit ouders							
- Nederlands	47 (67%)			35 (29%)			X2 (1,128) = 7,59; p = .006
- Anders	23 (33%)			85 (71%)			
Opleidingsniveau ouders							
- < HAVO/VWO	28 (40%)			67 (56%)			X2 (1,128) = 0,949; p = .33
- HAVO/VWO	42 (60%)			53 (44%)			
Geslacht leerkracht							
- Man	2 (17%)			1 (8%)			X2 (1,140) = 5,55; p = .018
- Vrouw	10 (83%)			11 (92%)			
Etniciteit leerkrachten							
- Nederlands	10 (83%)			8 (89%)			X2 (1,125) = 1,935; p = .164
- Anders	2 (17%)			1 (11%)			
-							
Werkervaring leerkrachten	4.71(1.50)	1	6	4.05 (2.10)	1	6	F(1, 124) = 0,63; p = .63

Werkervaring leerkrachten: 1 = minder dan 1 jaar, 2 = 1-3 jaar, 3 = 4-6 jaar, 4 = 7-9 jaar, 5 = 10-15 jaar, 6 = 16 jaar of meer

Vraag 1: Hoe ontwikkelt de ouder-leerkracht relatie in groep 1/2?

Ouders: De relatiekwaliteit zoals gerapporteerd door ouders neemt licht maar significant toe van T1 naar T4 ($F(1,323) = 5,44, p = .020$). Er is geen significante variantie op de slope. Inzoomend op de meetmoment is er van T1 naar T3 en van T2 naar T3 sprake van een toename in de door ouder gerapporteerde kwaliteit van de relatie met de leerkracht.

Leerkrachten: In de relatiekwaliteit gerapporteerd door de leerkracht is geen sprake van lineaire verandering ($F(1, 18.72) = .15, p = .70$), maar wel van een kwadratische verandering. Er is sprake van een significante toename, die geleidelijk aan afneemt in snelheid.

Ook is er sprake van een random slope. Inzoomend op de meetmomenten is er van T2 en T3 naar T4 sprake van een lichte afname in de leerkrachtrelatie.

Vraag 2: Hangen demografische factoren van leerkracht en ouder samen met deze ontwikkeling?

Leerkracht kenmerken. Geslacht van de leerkracht houdt significant verband met door moeders gerapporteerde relatiekwaliteit ($F(6,14.91) = 6.42, p = 0.023$). Moeders rapporteren een betere relatie met mannelijke leerkrachten dan met vrouwelijke leerkrachten. Echter, gezien het weinige aantal mannelijke leerkrachten moet dit resultaat met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het aantal jaren ervaring en de etniciteit van de leerkracht dragen niet significant bij aan de door ouders gerapporteerde relatiekwaliteit. Geslacht, werkervaring en etniciteit van de leerkracht hangen niet samen met de door leerkracht gerapporteerde relatiekwaliteit.

Kind kenmerken. Leeftijd, groep, en geslacht van het kind zijn niet gerelateerd aan de door ouders en leerkracht gerapporteerde relatiekwaliteit.

Ouder kenmerken. Opleidingsniveau en etniciteit van de ouder zijn niet gerelateerd aan de door ouders gerapporteerde relatiekwaliteit. Leeftijd van de ouder is wel significant ($F(1, 167) = 6.744, p = .010$). Jongere moeders rapporteren een betere relatie met de leerkracht dan oudere moeders. Voor de door de leerkracht gerapporteerde relatiekwaliteit werd geen samenhang gevonden met ouderkenmerken. De demografische kenmerken hadden geen effect op de verandering in relatiekwaliteit over de tijd.

Vraag 3: Hangt de self-efficacy van leerkrachten t.a.v. samenwerken met ouders samen met deze ontwikkeling?

Ouders die bij de start van de studie meer contact hebben met de leerkracht rapporteren een betere kwaliteit van de relatie. De stijging in relatiekwaliteit over tijd is iets minder sterk. Voor leerkrachten geldt dit verband niet; zij ervaren geen betere relatie met ouders als er vaker contact is. Self-efficacy (*alleen gemeten op T3 en T4*) van de leerkracht is niet gerelateerd aan de

door ouder gerapporteerde relatiekwaliteit, maar wel aan de door de leerkracht gerapporteerde relatiekwaliteit. Hoe meer self-efficacy leerkrachten rapporteren ten aanzien van het samenwerken met ouders, hoe beter zij de relatie met ouders beoordelen. Echter, leerkrachten die hoger scoren op hun self-efficacy ten aanzien van de communicatie, rapporteren een lagere relatiekwaliteit met ouders.

Vraag 4: Is er een verband tussen communicatie en ontwikkeling van het kind via thuisbetrokkenheid?

Er is een positief verband tussen de kwaliteit van de relatie zoals beoordeeld door de leerkracht en de groei in sociale competentie en zelfregulatie van de kinderen. Er is ook een verband tussen de kwaliteit van thuisbetrokkenheid van ouders en de groei in sociale competentie. Er is geen sprake van mediatie. De kwaliteit van de thuisbetrokkenheid en de kwaliteit van de ouder-leerkracht relatie (zoals beoordeeld door de leerkracht) hebben los van elkaar een positief effect op de ontwikkeling van het kind. Tevens vinden we een verband tussen de kwaliteit van de relatie (zoals beoordeeld door de ouder) en de kwaliteit van thuisbetrokkenheid (autonomieondersteuning en management/discipline). In Figuur 1 staan deze verbanden schematisch weergegeven.

Figuur 1. De samenhang tussen de ouder-leerkracht relatie en de ontwikkelingsuitkomsten van het kind.



Vraag 5: Wordt het verband tussen ouder-leerkracht relatie en thuisbetrokkenheid gemodereerd door de etnische achtergrond van ouders?

Opleidingsniveau en etniciteit van de ouder hebben geen effect op het verband tussen de ouder-leerkracht relatie en thuisbetrokkenheid. Dit betekent dat het voor zowel ouders met als zonder

een migratie achtergrond belangrijk is om een goede relatie te onderhouden met de leerkracht, en dat de effecten hiervan op de ontwikkeling van het kind vergelijkbaar zijn.

Vraag 6: Heeft een leergemeenschap gericht op de communicatie tussen ouders en leerkrachten invloed op de self-efficacy van leerkrachten en op de ontwikkeling van de ouder leerkracht relatie?

Er is geen effect van de SLG op de door ouders gerapporteerde relatie met de leerkracht.

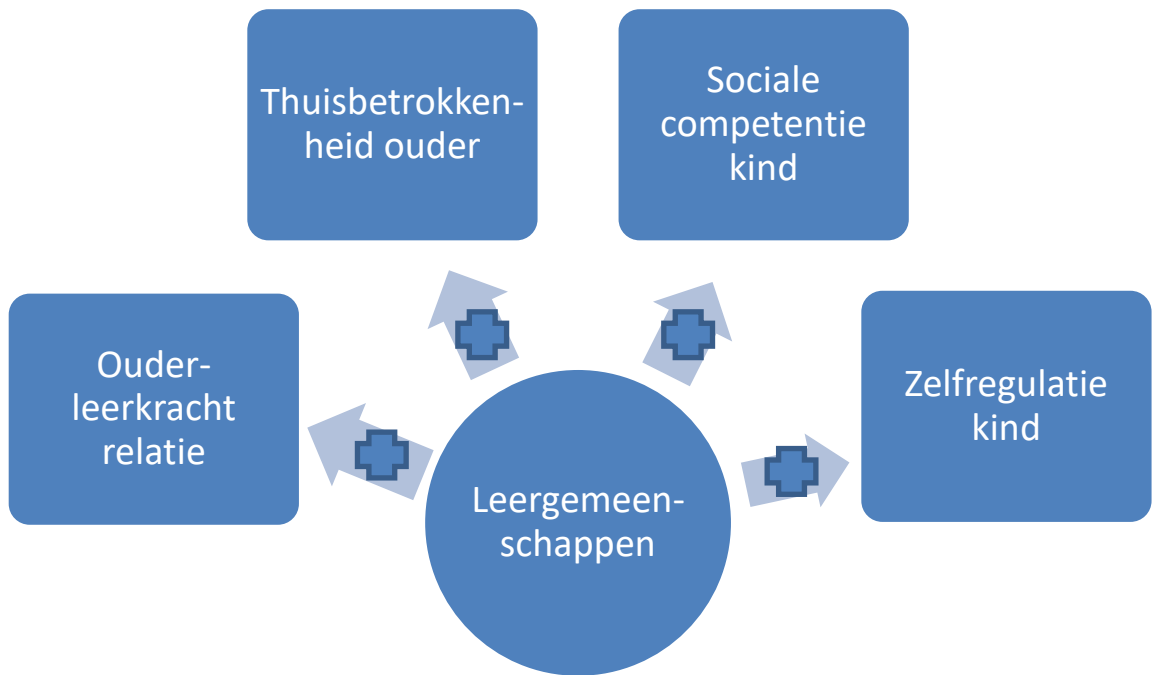
Er is wel een effect van de SLG op de door leerkrachten gerapporteerde relatie met de ouders.

Na het deelnemen aan de SLG rapporteren leerkrachten in conditie 1 meer stijging in relatiekwaliteit dan leerkrachten in conditie 2 die op dat moment de SLG niet gevolgd hebben.

De leergemeenschap heeft ook een significant effect op de toename in self-efficacy (*alleen gemeten op T3 en T4*) van leerkrachten t.a.v. de communicatie. Leerkrachten die in jaar 2 de SLG volgden rapporteren een significante stijging in TSE. De leerkrachten die in jaar 1 de SLG volgden rapporteren in het daarop volgende jaar een daling. Er is geen significante stijging in de self-efficacy t.a.v. thuisbetrokkenheid.

Vraag 7: Heeft een leergemeenschap gericht op de communicatie tussen ouders en leerkrachten invloed op de thuisbetrokkenheid van ouders en de ontwikkelingsuitkomsten van kinderen?

De leergemeenschap blijkt een positief effect te hebben op de mate van informele thuisbetrokkenheidsactiviteiten die ouders ondernemen met hun kind. Na afloop van de leergemeenschappen rapporteren zij meer van deze activiteiten dan voorafgaand aan de leergemeenschappen. Tevens is er een effect van de leergemeenschappen op de ontwikkelingsuitkomsten van het kind. Tijdens de leergemeenschappen nemen de prestaties van de kinderen op het gebied van sociale competentie en zelfregulatie meer toe dan in de periode voorafgaand aan leergemeenschappen. Deze effecten gelden voor de scholen in conditie 1 en 2. Er is ook sprake van veranderingen in de kwaliteit van thuisbetrokkenheid die ouders laten zien, maar dit lijkt geen effect te zijn van de interventie. De effecten van de leergemeenschap staan uitgelegd in Figuur 2.



Figuur 2: Gevonden significante effecten van de leergemeenschappen.

Inzichten

De analyses binnen het effectonderzoek geven meer inzicht in de ontwikkeling van de ouder-leerkracht relatie en de samenhang tussen een aantal belangrijke variabelen. Zo blijkt dat de ouder-leerkrachtrelatie zoals ervaren door de ouders gedurende het project toenam. Voor leerkrachten was er eerst sprake van een toename, welke later af lijkt te zwakken. Tevens lijkt het voor ouders van belang om vaker contact te hebben met de leerkracht, daar dit verband houdt met de ervaren relatie kwaliteit. Dit spreekt ervoor om toch ook te investeren in de mate van contact met ouders wanneer een school zich richt op het educatief partnerschap.

Daarnaast lijken achtergrondkenmerken weinig effect te hebben op de relatie tussen ouders en leerkrachten. Alleen de leeftijd van moeders lijkt een effect te hebben op de door hen ervaren relatiekwaliteit, waarbij jonge moeders een betere relatie met de leerkracht ervaren dan oudere moeders. Geslacht van de leerkracht lijkt ook effect te hebben op de relatie, maar door het geringe aantal mannelijke leerkrachten, moet dit nog verder worden onderzocht.

Tevens is het vertrouwen van leerkrachten in zichzelf en in de samenwerking met ouders van belang, omdat dit samenhangt met een betere relatiekwaliteit. De leergemeenschappen hebben een effect op de relatiekwaliteit zoals ervaren door de leerkracht en de self-efficacy van de leerkracht op het gebied van de communicatie. Voor de leerkrachten die de interventie in het eerste jaar volgden bleek de SLG een effect te hebben op de door hen ervaren relatiekwaliteit. Voor de leerkrachten in het tweede jaar had de interventie effect op de mate waarin zij zichzelf in staat achten om goed contact met ouders aan te gaan. Vervolg analyses kunnen mogelijk meer inzicht geven in dit verschil in effect en de samenhang tussen self-efficacy en relatiekwaliteit. Vooralsnog vinden we geen effecten van de leergemeenschap op de door ouders gerapporteerde relatiekwaliteit. Echter, komt dit mogelijk doordat alle ouders gevraagd

zijn deel te nemen en niet alleen de ouders die deelnamen aan de SLG. Het effect van de SLG heeft mogelijk, via het beleid in de dagelijkse praktijk, tijd nodig om uit te vloeien naar de andere ouders.

De leergemeenschappen blijken wel een effect te hebben op mate waarin ouders thuis betrokken zijn bij het leren van hun kind en op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Ouders zijn meer betrokken bij het leren van hun kinderen in de gezinscontext en kinderen laten meer groei in de sociaal-emotionele ontwikkeling zien na de leergemeenschappen ten opzichte van de periode daarvoor, terwijl ouders en kinderen van de scholen die de leergemeenschap niet volgen deze toename niet laten zien. Een continue aandacht voor educatief-partnerschap en thuisbetrokkenheid lijkt dus van belang. Echter, blijkt uit de analyses ook dat wanneer de leerkrachten negatiever zijn over de relatie met ouders, ouders meer thuisbetrokkenheid rapporteren en kinderen lager scoren op sociale competentie. Hier is mogelijk sprake van een verband in tegengestelde richting. Waarbij sociaal competentere kinderen beter presteren, waardoor minder thuisbetrokkenheid nodig is en ook de ouder-leerkrachtgesprekken soepeler verlopen. Daarnaast kan dit effect mogelijk deels verklaard worden doordat de leerkrachten n.a.v. de interventie meer het belang van thuisbetrokkenheid voor de kindontwikkeling inzien, maar het nog wel spannend vinden om dit met ouders van sociaal-emotioneel zwakkere leerlingen te bespreken. SES en etnische achtergrond van ouders hebben geen effect op het verband tussen communicatie en thuisbetrokkenheid van ouders.

Vervolgens vinden we dat wanneer ouders meer aandacht geven aan de kwaliteit van hun thuisbetrokkenheid (bijvoorbeeld door de autonomie van hun kind te ondersteunen) zij positiever zijn over de relatie met de leerkracht en de leerkracht hun kinderen als sociaal competentier beoordeeld. Tevens vinden we dat wanneer de leerkracht positiever is over de relatie met de ouder, hij/zij ook positiever is over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kinderen. Hier is echter geen sprake van mediatie. De kwaliteit van de thuisbetrokkenheid en de kwaliteit van de ouder-leerkracht relatie hebben los van elkaar een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Het lijkt dus voor ouders van belang om extra aandacht te geven aan de ontwikkeling van een positieve ouder-leerkracht relatie en zich te richten op een ondersteunende manier van thuisbetrokkenheid daar dit een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kinderen zoals beoordeeld door de leerkracht.

INZICHTEN VOOR DE PRAKTIJK

- Ouders lijken de relatie met de leerkracht als prettiger te ervaren wanneer er sprake is van meer contact. Het blijft daarom nog steeds van belang dat scholen inzetten op een optimale contactfrequentie met alle ouders.

- Alle leerkrachten en alle ouders zouden in staat moeten kunnen worden gesteld om een goede relatie met elkaar aan te gaan, daar achtergrondkenmerken zoals etniciteit en werkervaring geen invloed lijken te hebben op de door ouders en leerkrachten ervaren relatie kwaliteit.
- Interventies kunnen helpen de ouder-leerkracht relatie te verbeteren door zich hier direct op te richten, maar ook door zich te richten op de leerkracht self-efficacy.
- Specifiek kunnen werkgroepen waarin ouder en leerkrachten reflecteren op hun samenwerking (leergemeenschappen) bijdragen aan de relatiekwaliteit zoals ervaren door de leerkrachten, het zelfvertrouwen van leerkrachten tav samenwerken met ouders, aan thuisbetrokkenheid en aan de sociale competentie en zelfregulatie van de kinderen.

Praktijkproducten

Naast de ontwikkelde **definitie** en de **twee vragenlijsten** werden gedurende het project Thuis in School en naar aanleiding van de bevindingen van dit onderzoek in samenwerking met de praktijkpartners nog een aantal praktijkproducten voor scholen en instellingen voor hoger onderwijs ontwikkeld (voor de volledige overzicht zie website NRO). Hiermee kan in de praktijk zelfstandig (met ouders) gewerkt worden werken aan het onderwerp educatief partnerschap of kan dit worden ingebed in beleid of opleiding. De praktijkproducten betreffen een SLG-handleiding, een partnerschapstool en diverse colleges met betrekking tot educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid.

De **handleiding** is bedoeld voor alle scholen, die interesse hebben in het opstarten van een Schoolleergemeenschap om samen met ouders aan educatief partnerschap te werken. In de handleiding worden de uitgangspunten en de werkwijze van de SLG zoals ontwikkeld binnen het project Thuis in school voor alle belangstellenden toegankelijk gemaakt. Tevens bevat de handleiding ook de nodige kennis over de belangrijkste concepten en draaiboeken om zelfstandig of onder begeleiding als leergemeenschap aan de slag te gaan.

De **partnerschapstool** nodigt leerkrachten en ouders uit om met elkaar in gesprek te gaan en samen te werken. De tool kan worden ingezet voor het starten, versterken en evalueren van samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Dit kan gedaan worden op twee niveaus: collectief niveau ('Hoe willen we als ouders en leerkrachten samenwerken?') en individueel niveau ('Hoe kunnen we als ouder en leerkracht zo samenwerken dat we dit kind zo goed mogelijk kunnen ondersteunen?'). Deze 'collectieve' samenwerking kan vorm krijgen tijdens overleggen van de medezeggenschapsraad, ouderraad of andere overlegconstructies die het management en beleid van de school aangaan. De 'individuele' samenwerking kan vorm krijgen tijdens bijvoorbeeld startgesprekken of tien-minutengesprekken.

De **colleges** kunnen worden ingezet om (toekomstige) leerkrachten en pedagogen meer inzicht en kennis te geven in de onderwerpen educatief partnerschap, thuisbetrokkenheid, leergemeenschappen en hoe deze kunnen worden ontwikkeld en toegepast. De toegevoegde opleidingsmodule bestaat uit 1) dia's voor hoorcollege, 2) observatie opdracht gespreksvaardigheden, 3) workshop rollenspel oudergesprek. Deze modules zijn als losse lessen te gebruiken. Op basis van de feedback van de pabo's hebben we besloten de collegereeks nog verder door te ontwikkelen zodat deze als leerlijn kan worden ingezet. Juist de integratie van het onderwerp educatief partnerschap in het curriculum van de pabo's is relevant voor andere opleidingen.

Ook zijn er drie **praktijkpublicaties** over dit onderzoek verschenen in tijdschriften die veel gelezen worden door leerkrachten en pedagogen: *Zone* (Hol & Willemen, 2015) en *Het Jonge kind* (Ilias, van der Meer, Willemen, Dobber, 2019) en *Pedagogiek* (Ilias, Willemen, Dobber, Pels, Oosterman, Schuengel, 2016).

Bij de ontwikkeling zijn continu experts uit de wetenschap en praktijk, zowel Nederlands als internationaal, betrokken geweest. Daarnaast is binnen het huidige project al gestart met een kleinschalig en verkennend implementatie onderzoek, waarbij door experts en potentiële gebruikers wordt gekeken naar de inzet- en werkbaarheid van deze producten. Hierbij wordt onderzocht hoe de wetenschappelijke inzichten over educatief partnerschap en professionele leergemeenschappen toepasbaar kunnen worden vertaald naar de basisschoolpraktijk. Tevens wordt onderzocht hoe de betreffende instanties zelfstandig aan de slag kunnen met de ontwikkelde producten. Geanalyseerd wordt hoe de vorm en inhoud van de kennis en producten het beste aan kan sluiten bij de wensen en behoeften van de stakeholders. In het implementatie onderzoek maken we gebruik van (de eerste stappen) van het stappenplan van Grol & Wensing (2006). Allereerst worden de producten voorgesteld aan de stakeholders. Vervolgens gaan de onderzoekers samen met de stakeholders in focusgroepen de kenmerken van de doelgroep en bevorderende en belemmerende factoren voor implementatie inventariseren. Daarna zullen de focusgroepen zich richten op de ontwikkeling van strategieën voor verspreiding, implementatie en verankering.

Het onderzoek is recent gestart en eerste suggesties ter verbetering van de producten worden duidelijk. Zo lijkt het van belang om concrete verbeteringen aan te brengen aan de producten om het implementatieproces te versoepelen en de kans op succesvolle verbetering van educatief partnerschap te vergroten. Verder (grootschaliger) implementatie- en effectonderzoek zal de bruikbaarheid van de praktijkproducten kunnen vaststellen. Tevens kan deze worden vergroot door het mogelijk maken van doorontwikkeling.

Discussie, aanbevelingen en beperkingen

Een reviewstudie van Bakker en collega's (2013) toonde aan dat de betrokkenheid van ouders ertoe doet. Echter, suggereerde deze studie ook dat hoewel met name de thuisbetrokkenheid van ouders van belang was voor de ontwikkeling van kinderen er nog steeds een belangrijke rol voor leerkrachten was weggelegd. Door gerichte uitnodigingen tot betrokkenheid, een open communicatie en positieve houding ten opzichte van de betrokkenheid van alle ouders zouden leerkrachten de thuisbetrokkenheid kunnen bevorderen. Ook een meer gelijkwaardige interactie met oog voor de diversiteit onder ouders zou thuisbetrokkenheid kunnen bevorderen (Bakker et al., 2013). Vanuit de praktijk werd echter aangegeven dat ondanks de beschikbare kennis en instrumenten educatief partnerschap nog steeds niet vanzelfsprekend is. Daarnaast geven scholen aan dat een goede communicatie en ouderparticipatie niet per definitie de thuisbetrokkenheid bevordert. Effecten op het gedrag van ouders en ontwikkelingsuitkomsten van kinderen blijven beperkt, mede omdat onvoldoende duidelijk is welke tools de meest effectieve manier van thuisondersteuning realiseren en hoe dit effectief naar alle ouders kan worden gecommuniceerd.

Allereerst was dus van belang om vast te stellen wat effectieve thuisbetrokkenheid in deze leeftijdsgroep (onderbouw) en diverse ouderpopulatie inhoudt en hoe dit te meten. Vervolgens suggereerde het belang van gelijkwaardige samenwerking en oog voor diversiteit dat ouders (met uiteenlopende achtergronden) en leerkrachten het beste zelf op zoek kunnen gaan naar welke tools en communicatie voor hen het beste (hun rol in) het educatieve partnerschap kunnen vormgeven. Onderzoek naar Action Teams van Epstein en collega's (bijv. 2004), onderzoek uit het veld van professionele leergemeenschappen (bijv. Hord, 2004) en gesprekken in de klankbordgroep vormden de inspiratie voor de ontwikkeling van de interventie; schoolleergemeenschappen, welke in het tweede deel van dit project is onderzocht en getoetst op effectiviteit. Hieronder zullen per deelstudie de resultaten, sterke punten, beperkingen en ideeën voor vervolgonderzoek bondig worden beschreven.

Deelstudie 1: Thuisbetrokkenheid wordt samengevat als de manier waarop ouders thuis de schoolse ontwikkeling van hun kind ondersteunen (bijv. Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018). Echter, er is geen éénduidige definitie van het concept thuisbetrokkenheid en er ontbreekt consistentie over de effecten van thuisbetrokkenheid (Bakker et al., 2013; Fan & Chen, 2001; Boonk et al., 2018). Zo wordt uit empirische studies niet duidelijk welke specifieke vormen van thuisbetrokkenheid de schoolprestaties van kinderen beïnvloeden. Tevens wordt ouderbetrokkenheid vaak als een breed construct onderzocht, vaak met zelf ontwikkelde instrumenten. Dit maakt het erg lastig om het effect ervan te onderzoeken (Boonk et al., 2018). Daarom werd in dit project gestart met de ontwikkeling van een betrouwbare en bruikbare definitie van effectief gebleken thuisbetrokkenheidsactiviteiten. Dit werd gedaan door middel

van een systematische review waarbij een synthese werd gemaakt van de resultaten van een groot aantal eerdere onderzoeken. Dit leidde onder andere tot de invulling van de door Boonk en collega's (2018) gebruikte definitie van thuisbetrokkenheid m.b.t. kinderen op basisschool.

Thuisbetrokkenheid kan nu gedefinieerd worden als de "activiteiten die ouders in de gezinscontext ondernemen om het leren van het kind te bevorderen" en kent twee aspecten:

- De thuisleeromgeving, zoals voorlezen en leeractiviteiten met letters of getallen, en educatieve uitstapjes.
- Ouderlijke betrokkenheid stijl, zoals de wijze waarop (de autonomie van het) kind wordt ondersteund en het stellen van regels en verwachtingen.

Echter, voor de invulling van deze startdefinitie is vooral gebruik gemaakt van correlatieve studies welke tevens vooral formele aspecten van betrokkenheid (zoals voor lezen of huiswerk maken, t.o.v. informele betrokkenheid waarbij bijvoorbeeld verhalen worden verteld of samen maaltijden worden bereid) lijken te onderzoeken. Vervolgonderzoek kan zich richten op hoe deze aspecten kunnen worden aangevuld met meer informele activiteiten die effectief gebleken zijn (bijv. McWayne, 2015). Tevens moeten de effecten van de genoemde activiteiten meer op lange termijn worden onderzocht.

Deelstudie 2: Om gebruik te kunnen maken van de ontwikkelde definitie in het onderzoek is een passende operationalisatie nodig. Alleen met de juiste instrumenten kunnen de effecten op de lange termijn worden onderzocht. Als tweede stap is daarom in dit project door een team van experts gezocht naar vragenlijsten die kunnen worden gebruikt om de twee aspecten van thuisbetrokkenheid te meten. De gekozen vragenlijsten zijn vervolgens vertaald en aangepast om deze geschikt te maken voor gebruik in de onderbouw van basisscholen in Nederland. Om de thuisbetrokkenheid van diverse groepen ouders (met en zonder migratieachtergrond) met elkaar te kunnen vergelijken is het van belang dat de lijst thuisbetrokkenheidpraktijken in de volledige breedte meet en items die op deze praktijken zijn gebaseerd, moeten in deze groepen op dezelfde manier worden geïnterpreteerd. Wanneer een vragenlijst een construct in verschillende groepen op dezelfde manier meet is dit instrument meetinvariant (Putnick & Bornstein, 2016). Daarom werd in deelstudie 2 getracht te onderzoeken of de vragenlijsten cultureel inclusief en meetinvariant zijn. Dit leverde twee veelbelovende vragenlijsten op waarmee onderzoekers op het gebied van thuisbetrokkenheid aan de slag kunnen. Tevens kunnen leerkrachten en anderen die werkzaam zijn in de onderwijspraktijk de items gebruiken ter inspiratie om met ouders in gesprek te gaan over hun thuisbetrokkenheid. Vervolgonderzoek zal uit moeten wijzen of de gevonden factorstructuur behouden blijft in een andere populatie. Tevens kan vervolgonderzoek nader onderzoeken of er sprake is van meetinvariantie over ouders met een migratieachtergrond uit verschillende culturen.

Deelstudie 3: Tijdens de loop van het onderzoek bleek dat er vanuit de praktijk behoefte was aan meer kennis en inzichten over hoe vaders een actieve rol in de ondersteuning van het leren van hun kinderen kunnen gaan spelen, daar zij een unieke bijdrage hieraan kunnen leveren (Sorariutta & Silvén, 2018). Uit onze studie bleek dat de externe factor (werkuren) niet gerelateerd is aan betrokkenheid van vaders bij de ontwikkeling van hun kinderen wanneer zij in de kleuterklas zitten. Het lijken juist de factoren binnen het gezin (overeenkomst in betrokkenheidsstijl en opvoedvertrouwen te zijn) te zijn die positief gerelateerd zijn aan een meer evenredige verdeling van de verantwoordelijkheid voor het ondernemen van thuisbetrokkenheidsactiviteiten in het gezin. Het huidige onderzoek betrof correlationeel onderzoek. In toekomstig onderzoek kunnen de resultaten longitudinaal getest worden.

Deelstudie 4 en 5: Tot slot is met de hulp van experts uit de wetenschap en onderwijspraktijk een interventie (de Schoolleergemeenschap) ontwikkeld waarmee scholen hun educatief partnerschap verder kunnen vormgeven. Deze leergemeenschap heeft tot doel leerkrachten en ouders te helpen om een dialoog te realiseren waarin wederzijds informatie wordt uitgewisseld, wensen en verwachtingen worden afgestemd en op basis van gelijkwaardigheid mogelijkheden van ouders voor ondersteuning van het kind worden geïnventariseerd en ondersteund (Bakker et al., 2013). Ouders en leerkrachten werden in de SLG aangemoedigd om door middel van gespreksopdrachten ervaring op te doen met het educatief partnerschap, om als partners met elkaar samen te werken aan zelf gestelde doelen met betrekking tot dit partnerschap in de dagelijkse praktijk en hierop te reflecteren. Deze interventie is vervolgens zowel kwalitatief als kwantitatief, longitudinaal onderzocht. Zeven zeer diverse scholen hebben de werkbaarheid van de SLG aangetoond. Uit het onderzoek bleek dat de leergemeenschap ouders (met uiteenlopende achtergronden) en leerkrachten van onderbouwleerlingen in staat stelt om op een gelijkwaardige manier met oog voor de diversiteit onder de deelnemers met elkaar te reflecteren en school specifieke inzichten en tools te ontwikkelen. Tevens bleek dat de interventie effectief was in het verbeteren van de ouder-leerkracht relatie zoals ervaren door de leerkrachten en bij te dragen aan hun zelfvertrouwen ten aanzien van het samenwerken met zeer diverse ouders. Vervolg analyses kunnen mogelijk meer inzicht geven in de gevonden effecten en de samenhang tussen self-efficacy en relatiekwaliteit. Daar leerkracht self-efficacy op het gebied van thuisbetrokkenheid van invloed is op de relatie-kwaliteit is het van belang om hier meer onderzoek naar te doen. Voor zover bekend bestond er nog geen vragenlijst die dit aspect van leerkracht self-efficacy valide kan meten. Daarom hebben wij speciaal voor dit project een instrument ontwikkeld. Toekomstig onderzoek kan de voor het huidige onderzoek ontwikkelde leerkracht self-efficacy vragenlijst

verder ontwikkelen en valideren, om daarmee verder onderzoek naar dit onderwerp mogelijk te maken.

Praktijkproducten: Naast de ontwikkelde definitie en de twee vragenlijsten werden gedurende het project Thuis in School nog een aantal praktijkproducten voor scholen en instellingen voor hoger onderwijs ontwikkeld. Hiermee kunnen zij (met ouders) werken aan het onderwerp educatief partnerschap of dit beter inbedden in hun beleid of opleiding. De praktijkproducten betroffen onder andere een SLG-handleiding, een partnerschapstool en diverse colleges met betrekking tot educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid. Sterk is dat binnen het huidige project al is gestart met een kleinschalig implementatie onderzoek. Waarbij door experts en potentiële gebruikers wordt gekeken naar de inzet- en werkbaarheid van deze producten. Hieruit komen al een aantal suggesties ter verbetering van de producten naar voren. Verder implementatie- en effectonderzoek zal de bruikbaarheid van de praktijkproducten moeten vaststellen. Ten slotte is al tijdens dit project vraag vanuit het buitenland ontstaan naar een vertaling van deze producten. In een vervolg op dit project zou aan deze vraag kunnen worden voldaan en zal de effectiviteit van de producten en interventie ook internationaal kunnen worden onderzocht.

Conclusie

Een aantal belangrijke reviews van onderzoek naar educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid en experts uit de praktijk geven aan dat niet alleen onderwijs op school, maar ook ondersteuning van ouders bij het leren thuis ten goede te komt en aan de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Leerkrachten kunnen door middel van educatief partnerschap een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van deze betrokkenheid (bijv. Bakker et al., 2013). Ondanks dat hier al sinds de jaren '80 van de vorige eeuw onderzoek naar wordt gedaan, ontbreekt het nog aan een heldere definitie van thuisbetrokkenheid en daarbij passende en valide meetinstrumenten welke consistent worden gebruikt. Tevens wordt er nog steeds minimaal gebruik gemaakt van longitudinale onderzoeksmethoden (bijv. Bakker et al., 2013; Boonk et al. 2018). Daarnaast zijn er diverse tools beschikbaar voor scholen die thuisbetrokkenheid en samenwerking met ouders willen bevorderen, maar ontbreekt het aan een effectieve werkwijze om deze school specifiek toe te passen.

Het huidige onderzoek heeft getracht zowel het onderzoek naar als de ondersteuning van educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid in de praktijk te versterken. In dit project is kennis uit de praktijk en de wetenschap samengebracht om met een brede blik te kijken naar het educatief partnerschap en de rol van ouders (thuisbetrokkenheid) hierin. Hierbij is vanuit de basis toe gewerkt naar het meetbaar maken en verbeteren van educatief partnerschap en thuisbetrokkenheid. Allereerst is door middel van een literatuur review een startdefinitie van thuisbetrokkenheid ontwikkeld (deelstudie 1). Vervolgens is getracht deze definitie meetbaar te maken door de vertaling en doorontwikkeling van twee bestaande vragenlijsten (deelstudie 2). Vervolgens is gestart met de toetsing van deze lijsten en is onder andere getracht om meer inzicht te krijgen in de voorwaarden voor het betrekken van vaders bij het leren van hun kinderen (deelstudie 2 en 3). Tot slot is binnen dit project een werkwijze (met bijbehorende praktijkproducten) ontwikkeld waarmee scholen (met ouders) zelfstandig op een gelijkwaardige manier aan hun educatief partnerschap kunnen werken. Deze werkwijze is vervolgens longitudinaal op een kwalitatieve en kwantitatieve manier onderzocht, waaruit duidelijk werd dat de schoolleergemeenschap de kwaliteit van de relatie kan bevorderen (deelstudie 4 en 5). Tevens is reeds gestart met een implementatieonderzoek van de praktijkproducten. Zo is in dit project gebruik gemaakt van een breed pakket aan hoogwaardige onderzoeksmethoden, een zeer divers sample participanten en een longitudinale meting met wachtlijst conditie. Daarmee levert het onderzoek valide en betrouwbare inzichten en een volledig pakket aan tools op voor het onderzoek en de onderwijspraktijk.

Echter, is het voor zowel de wetenschap als de onderwijspraktijk van belang dat de huidige opbrengsten worden doorontwikkeld. In de toekomst moet de definitie van thuisbetrokkenheid verder worden aangescherpt en worden aangevuld met meer voorbeelden van effectief bevonden informele praktijken, zodat deze cultureel inclusiever wordt (McWayne,

2015). Tevens is het van groot belang dat verder wordt gewerkt aan de ontwikkeling en validering van de thuisbetrokkenheidsvragenlijsten. Hiermee kan beter en eenduidiger onderzoek worden gedaan naar (de effecten van) thuisbetrokkenheid en hoe dit door leerkrachten kan worden ondersteund (bijv. Bakker et al., 2013; Boonk et al. 2018). Daarnaast zijn binnen dit project de schoolleergemeenschap (werkwijze) en de producten in de onderzoekscontext ontwikkeld. Om de werkbaarheid in de praktijk te onderzoeken is van belang dat het gestarte traject van implementatieonderzoek verder wordt voortgezet en gebruikt wordt om de producten aan te scherpen (Grol & Wensing, 2006). Het huidige onderzoek vormt dan een goede basis van waaruit grote ontwikkelingen in het onderzoek naar en inzet van thuisbetrokkenheid kunnen plaatsvinden, zodat in de toekomst ieder kind kan profiteren van een goede afstemming in de ondersteuning die zij vanuit school en thuis ontvangen (bijv. Boonk et al., 2018; De Wit, 2005; Epstein, 1995).

Referenties

1. Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 199-212.
2. Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
3. Baquedano-López, P., Alexander, R.A., & Hernández, S.J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
4. Beek, S., Rooijen, A.V., & Wit, C.D. (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q* Primair/'s-Hertogenbosch: KPC Groep.
5. Bernard, J. M., Nalbone, D. P., Hecker, L. L., & Degges-White, S. E. (2015). Co-parenting factors that contribute to academic success. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(10).
6. Bernier, A.F, Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339.
7. Bernier, A.F, Carlson, S.M., Deschenes, M., & Matte-Gagne, C. (2012) Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science* 15, 12-24.
8. Berryhill, M. B. (2017, April). Coparenting and parental school involvement. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 2, pp. 261-283). Springer US.
9. Bolivar, J. M., & Chrispeels, J. H. (2011). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38.
10. Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
11. Buitenhuis, A., Cox, H., Hogeboom, B., Slijpen, M., & De Vries, P. (2013). *School en ouders: Gelijkwaardig!* Amersfoort: CPS.
12. Buysse, V., Sparkman, K.L., & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
13. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

14. Cabrera, N. J., & Bradley, R. H. (2012). Latino fathers and their children. *Child Development Perspectives*, 6(3), 232-238.
15. Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement of student outcomes*. Eugene, OR: CADRE.
16. Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Nottingham, UK: DfES Publications.
17. De Wit, C. (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Qprimair.
18. De Wit, C. (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk op Wittering.nl*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
19. Distelbrink, M, Pels, T., Jansma, A., & Van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
20. Distelbrink, M. & Pels, T. (2000). Opvoeding en integratie in het onderwijs. In: Pels, T. (ed.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 114-139. Assen: Van Gorcum.
21. Dobber, M. (2015) 'Funds of knowledge': Ouders zien als waardevolle bron. *ZONE*, 14(2), 12-13.
22. Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
23. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
24. Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
25. Epstein, J.L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9.
26. Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
27. Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
28. Estlein, R., & Theiss, J. A. (2014). Inter-parental similarity in responsiveness and control and its association with perceptions of the marital relationship. *Journal of Family Studies*, 20(3), 239-256.

29. Frascarolo, F., Tissot, H., Favez, N., Grimard, N., & Despland, J. N. (2015). Links between paternal and maternal self-esteem and coparenting during the first two years of the child. *Family Science, 6*(1), 211-218.
30. Fokkema, M., & Greiff, S. (2017). How Performing PCA and CFA on the Same Data Equals Trouble.
31. Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2001). Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist, 36*(1), 45-56.
32. Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education, 39*(3), 290-315.
33. Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 303-324.
34. Gemeente Amsterdam, Bureau onderzoek en statistiek (2013). Amsterdamse Opiniemonitor Ouders en docenten als team.
http://www.os.amsterdam.nl/pdf/2013_ouders_team.pdf
35. Gemeente Amsterdam/DMO (2013). Onderwijs maak je samen. Ouderbetrokkenheid in de praktijk. <http://www.amsterdam.nl/gemeente/organisatie-diensten/dmo/onderwijs-jeugd/kwaliteitsaanpak/documenten/onderwijs-maak-samen/>
36. Gemeente Amsterdam/DMO (2013). Tussenrapportage uitvoeringsagenda Actieve Ouders 2012 - 2014 | Ouderbetrokkenheid in het onderwijs
http://www.actieveoudersamsterdam.nl/wp-content/uploads/2013/12/DMO_tussenrapportage%20actieve%20ouders%20definitief.pdf
37. Gooden, C., & Li, Z. (2016) Measurement invariance for categorical indicators in Mplus. [Powerpoint slides]. Retrieved April 10, 2018 from [https:// education.uky.edu](https://education.uky.edu)
38. Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology, 99*(3), 532-544.
39. Grol R., Wensing, M. (2006). *Implementatie: Effectieve verbetering van de patiëntenzorg*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.
40. Herweijer, L. (2011). Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau, juli 2011, SCP-publicatie 2011/22.

41. Herweijer, L., & Vogels, R. (2013). *Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
42. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740–763. doi:10.1037/a0015362.
43. Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(2), 191-223.
44. Hipp, K.K., & Huffman, J.B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. In K.K. Hipp, & J.B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 11-23). Plymouth, UK: R&L Education.
45. Hofstede, G. (2002). Culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving. *Justitiële verkenningen, 5*, 9-18.
46. Hol, M.A.H. & Willemen, A.M. (2015). Samen leren begint bij communiceren. *Zone: Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht onderwijs*.
47. Hord, S.M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
48. Iliás, M. A. H., van der Meer, L., Willemen, A.M., Dobber, M. (2019). Zoek naar educatief partnerschap. *Het Jonge Kind, 44*(5), 16-20
49. Iliás, M. A. H., Willemen, A. M., Dobber, M., Pels, T., Oosterman, M., & Schuengel, C. (2016). Een schoolleergemeenschap met leerkrachten en ouders: Samenwerken aan het verbeteren van educatief partnerschap. *Pedagogiek, 12*(3), 307-337.
50. Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education, 42*(1), 82-110.
51. Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.
52. Kallenberg, T. & Koster, B. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(3), 14-21.
53. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23*(1), 29-38.

54. Kwok, S. Y., Ling, C. C., Leung, C. L., & Li, J. C. (2013). Fathering self-efficacy, marital satisfaction and father involvement in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1051-1060.
55. Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67, 747-776.
56. LeFevre, J., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 41, 55–66. <https://doi.org/10.1037/a0014532>
57. Lemmer, E., & Van Wyk, N. (2004). Home-school communication in South African primary schools. *South African Journal of Education*, 24(3), 183-188.
58. Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Calculation of Effect Sizes. available: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Germany): *Psychometrica*. doi:10.13140/rg.2.1.3478.4245.
59. López, G.R., Scribner, J.D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
60. Lusse, M. (2013) *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Academisch Proefschrift. Erasmus Universiteit Rotterdam.
61. McWayne, C. M. (2015). Family–School Partnerships in a Context of Urgent Engagement: Rethinking Models, Measurement, and Meaningfulness. In *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 105-124). Springer, Cham.
62. McWayne, C., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551-573.
63. McWayne, C. M., Melzi, G., Schick, A. R., Kennedy, J. L., & Mundt, K. (2013). Defining family engagement among Latino Head Start parents: A mixed-methods measurement development study. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 593-607.
64. 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.
65. Menheere, A., & Hooge, E.H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education

- with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6, 144-157.
66. Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2015). Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development. *Journal of experimental child psychology*, 140, 1-15.
67. Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in crosscultural research. *International Journal of psychological research*, 3(1), 111-121.
68. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA GROUP. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6. doi:10.1371/journal.pmed.1000097.
69. 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.
70. Muthén, L. K., & Muthén, B. (2015). Mplus. *The comprehensive modelling program for applied researchers: user's guide*, 5.
71. Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
72. Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351.
73. Pels, T., & De Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an 'acculturative arena'. *Young*, 15(1), 71-89.
74. Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495-508.
75. Plomp, T., & Nieveen, N. (2010). *An introduction to educational design research*. Enschede: Netzodruk.
76. Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: the state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90.
77. Sanders, M.G., & Epstein, J.L. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 61-76.

78. Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
79. Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
80. Sorariutta, A., & Silvén, M. (2018). Quality of both parents' cognitive guidance and quantity of early childhood education: Influences on pre-mathematical development. *British Journal of Educational Psychology, 88*(2), 192-215.
81. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 74*, 221-258.
82. Tanaka, S., & Waldfogel, J. (2007). Effects of parental leave and work hours on father's involvement with their babies:: Evidence from the millennium cohort study. *Community, Work and Family, 10*(4), 409-426.
83. Trouw (30-08-2010) Stellen vallen door kind terug in oude rolverdeling.
84. Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational research methods, 3*(1), 4-70.
85. Van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction, 4*, 19-27.
86. Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
87. Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85-104.
88. Wanat, C.L. (2012). Home-school relationships: Networking in one district. *Leadership and Policy in Schools, 11*(3), 275-295.
89. Warren, M.R., Hong, S., Rubin, C.L., & Uy, P.S. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record, 111*(9), 2209-2254.
90. Washor, E., & Mojkowski, Ch. (2006). High schools as communities in communities. *The New Educator, 2*(3), 247-257.
91. Wesley, P.W., & Buysse, V. (2001). Communities of practice expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 114-123.

92. Ziegler, M. (2014). Comments on item selection procedures. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 1-2.