

Educatief partnerschap

Wat, waarom en hoe? Een verkenning van de literatuur omtrent educatief partnerschap passend bij de programmalijn 'Perspectieven op kansrijke ontwikkeling voor alle kinderen en jeugd'.

Auteur:
Marith Schotpoort

Mei 2023

Inhoudsopgave

1	Wat is educatief partnerschap?	4
2	Vormen van educatief partnerschap.....	4
3	Belang van educatief partnerschap voor betere schoolprestaties	6
4	Kansen(on)gelijkheid	6
5	Implicaties voor de praktijk	8
6	Referentielijst	9

1 Wat is educatief partnerschap?

Als we het hebben over een gelijkwaardige samenwerking tussen ouders en school spreken we ook wel van educatief partnerschap. Educatief partnerschap gaat verder dan enkel communicatie tussen ouders en school over de leerontwikkeling van het kind. Het gaat om de erkenning en gezamenlijke verantwoordelijkheid van zowel ouders als school om een kansrijke leeromgeving te creëren met als doel het kind te ondersteunen in zijn ontwikkeling, zowel op school als op latere leeftijd (Epstein, 2010). In de literatuur ontbreekt het nog aan een eenduidige begripsomschrijving van educatief partnerschap (Bakker et al., 2013), wat het vergelijken van verschillende aanpakken en resultaten bemoeilijkt. Waar de één schrijft over educatief partnerschap (Iliás et al., 2016; Leenders et al., 2017), schrijft de ander over family-school partnerships (De Bruïne et al., 2014; Epstein, 2010), ouderbetrokkenheid (Menheere & Hooge, 2010) of zelfs ouderbetrokkenheid 3.0 (CPS-onderwijsontwikkeling en advies, 2019). Bij het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ hanteren we de volgende definitie van educatief partnerschap: “een gelijkwaardige en niet vrijblijvende samenwerking tussen ouders en school waarin ouders en school vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid werken aan de (school)ontwikkeling van het kind” (De Vries, 2017).

2 Vormen van educatief partnerschap

Een van de meest bekende auteurs die heeft geschreven over educatief partnerschap is Epstein (2010). Zij onderscheidt zes typen educatief partnerschap: ouderschap/opvoeden, communicatie, ouderparticipatie, ondersteuning bij leren, besluitvorming en interprofessionele samenwerking in de gemeenschap (Tabel 1).

Epstein (2010) geeft scholen concrete richting en aanwijzingen om te investeren in educatief partnerschap. Echter zijn er recentere publicaties waarin wordt beargumenteerd dat het model van Epstein de verantwoordelijkheid nog steeds bij de school legt en te weinig bij de ouders (Kim, 2022). Een verdeling in drie categorieën – Academische socialisatie, schoolbetrokkenheid, thuisbetrokkenheid – zou zorgen voor een bredere definitie van educatief partnerschap en daarmee een grotere rol en eigenaarschap voor ouders (Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014; Kim, 2022). Met academische socialisatie wordt gerefereerd naar de attitudes die ouders hebben ten opzichte van het onderwijs en academische prestaties (Hill & Tyson, 2009; Kim, 2022). Bijvoorbeeld door het bewust of onbewust communiceren van bepaalde verwachtingen van het kind, bespreken van leerstrategieën en plannen maken voor de toekomst (Hill & Tyson, 2009). Uit onderzoek blijkt dat de mate van academische socialisatie één van de grootste invloeden heeft op de schoolresultaten van het kind (Hill & Tyson, 2009). Schoolbetrokkenheid gaat over alle schoolactiviteiten waarbij ouders worden betrokken, bijvoorbeeld ouderavonden, schoolreisjes en vrijwilligersactiviteiten op school (Kim, 2022). Met thuisbetrokkenheid wordt de mate van ondersteuning bedoeld die ouders het kind bieden ten behoeve van schoolse activiteiten. Bijvoorbeeld samen lezen, helpen met huiswerk en supervisie (Kim, 2022).

Tabel 1

Zes typen educatief partnerschap volgens Epstein

Vorm	Omschrijving	Voorbeelden
Ouderschap/opvoeden	Contact met ouders om thuis een positieve pedagogische omgeving te creëren.	Direct contact met ouders over huiswerk, gedrag, etc. Informatieavond over mediawijsheid, seksuele voorlichting, etc. Huisbezoeken
Communicatie	Communicatie tussen school en ouders op kind- en schoolniveau.	Oudergesprekken Nieuwsbrief, website, etc. Gebruik van communicatietools als Parro, Social school, etc.
Ouderparticipatie	Het werven en organiseren van vrijwillige hulp en steun van ouders bij onderwijsactiviteiten.	Voorleesouders Workshops geven door ouders School versieren, school extra schoonmaken, etc.
Ondersteuning bij leren	Informatie en ideeën uitwisselen over het leren van kinderen thuis en op school.	Informatie delen over leerdoelen, huiswerk en voorbereiden van spreekbeurten Aanbieden van educatieve leermaterialen Thuisonderwijs (niet-corona gerelateerd)
Besluitvorming	Ouders betrekken bij besluitvorming op het niveau van kind, school en bestuur.	Schooladvies VO (kindniveau) Medezeggenschapsraad (schoolniveau) Enquête omtrent beleidsveranderingen
Interprofessionele samenwerking in de regio	Middelen en diensten vanuit de regio betrekken ter versterking van ontwikkelingen op kind- en schoolniveau.	Gesprek met ouders, leraar, logopedist Fysiotherapie onder schooltijd Samenwerking met bibliotheek, centrum voor jeugd en gezin, etc.

Noot. Vertaald naar het Nederlands en de Nederlandse context uit Epstein (2010)

3 Belang van educatief partnerschap voor betere schoolprestaties

Door de coronapandemie is het belang van een goede samenwerking tussen ouders en school urgenter geworden. Ouders en school kwamen letterlijk op afstand van elkaar te staan en de contactmomenten werden digitaal en schaarser. Verschillen tussen leerlingen werden uitvergroot (Epstein, 2020). Anderzijds hebben leraren tijdens deze periode meer dan ooit een beroep moeten doen op ouders, met alle uitdagingen van dien. Maar ook zonder de urgentie van een pandemie wordt in de literatuur keer op keer het belang van educatief partnerschap bevestigd. Ondanks de verschillende terminologie waarmee educatief partnerschap wordt aangeduid, concludeerde Wilder (2014) in een meta-synthese dat er een positieve relatie bestaat tussen educatief partnerschap (of welke term er ook gebruikt werd) en de prestaties van leerlingen. Wanneer scholen meer aandacht besteden aan educatief partnerschap, kan dit bijdragen aan zowel de schoolprestaties van leerlingen als hun motivatie, welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardering (Bakker et al., 2013).

Een uitgebreide meta-analyse van de literatuur laat daarnaast zien dat er niet alleen consistente positieve associaties zijn gevonden van educatief partnerschap op schoolresultaten van leerlingen (gemeten met prestatie, betrokkenheid en motivatie), maar ook op het gebied van hun sociale- en emotionele ontwikkeling (o.a. gemeten met sociale competentie en emotieregulatie) (Barger et al., 2019). Van alle vormen van educatief partnerschap lijkt het thuis ondersteunen, waarbij de autonomie van het kind wordt gerespecteerd of ondersteund, het meest effectief (Willemens & Iliás, 2019). Een belangrijke kanttekening hierbij is de negatieve relatie tussen huiswerkbegeleiding en schoolresultaten, waarbij meer huiswerkcontrole zorgde voor mindere schoolprestaties (Barger et al., 2019). Maar de schoolprestaties verbeterden wel wanneer de huiswerkhulp gericht werd op het ondersteunen van de autonomie van het kind. Bij huiswerkbegeleiding is het dus niet zozeer van belang dát ouders meer gaan ondersteunen, maar gaat het om de manier waarop (Boonk et al., 2018).

4 Kansen(on)gelijkheid

Educatief partnerschap kan ook een middel zijn om kansen(on)gelijkheid aan te pakken. Een leraar die zich (nog) niet bewust is van de invloed die zijn eigen attitude heeft op het contact met ouders, kan bijvoorbeeld onbewust hogere verwachtingen hebben van ouders met een hogere sociaaleconomische status of lagere verwachtingen hebben van ouders met een andere etnisch-culturele achtergrond en daar vervolgens ook naar handelen. De attitudes die leraren hebben ten opzichte van ouders kunnen dus van grote invloed zijn op de mate waarin educatief partnerschap een positief effect kan hebben op kinderen (Bakker et al., 2013). Zo blijkt dat leraren de betrokkenheid van ouders uit etnisch-culturele minderheden vaak onderschatten. Los van de goede redenen waarom ouders niet vaak op school aanwezig zijn, kan dit door leraren mogelijk worden opgevat als een gebrek aan interesse in het onderwijs aan hun kind (Lee & Bowen, 2006). Deze ouders worden soms verweten onverschillig, ongeïnteresseerd of zelfs onbetrouwbaar te zijn, terwijl ouders in veel gevallen juist aangeven betrokken te willen zijn maar dat ze de verwachting hadden dat de leraar naar hén toe zou komen (Bakker et al., 2013).

Ouders en leraren waarvan de etniciteit en/of cultuur en/of sociaaleconomische achtergrond overeenkomt ontwikkelen dan ook een sterkere relatie dan leerkrachten en ouders waarbij dit niet het geval is (Thijs & Eilbracht, 2012).

De overtuiging van ouders over wat ze zouden moeten doen om hun kind thuis te ondersteunen wordt beïnvloed door hun opvattingen over: (1) de ontwikkeling van hun kind, (2) wat effectieve opvoeding inhoudt, (3) wat ouders thuis zouden moeten doen om kinderen te helpen slagen op school en (4) of zij denken dat hun betrokkenheid een positief effect zal hebben (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Deze attitudes worden ook gevoed door de verwachtingen van individuen en groepen die door de ouder belangrijk en relevant geacht worden voor de scholing van het kind (Hoover-Dempsey et al., 2005) en kunnen verschillend zijn tussen de etnisch-culturele groepen (Lee & Bowen, 2006). Deze overtuigingen zijn een sociaal construct wat langzaam door de tijd is gevormd en beïnvloed wordt door de eigen ervaring van ouders met school, eerdere ervaringen met educatief partnerschap, en opgedane ervaringen met anderen op de school van hun kind (leraar, lb'er, andere ouders).

Ook de tijd en energie die ouders hebben om bij te dragen aan het educatief partnerschap is van belang. Zo zijn ouders met flexibele banen met aanvaardbare uren over het algemeen vaker betrokken dan ouders van wie werk of mantelzorg veel van ze vraagt. Ouders zoeken in dat geval vaak kansen voor betrokkenheid die passen binnen hun dagelijks leven (Hoover-Dempsey et al., 2005). Wanneer het om deze (of andere) redenen niet altijd lukt om vaak op school aanwezig te zijn, kan dit door leraren mogelijk worden opgevat als een gebrek aan interesse in het onderwijs aan hun kind (Lee & Bowen, 2006). Echter is dat lang niet altijd het geval. Volgens een onderzoek van Leenders et al. (2018) vindt het overgrote deel van ouders dat zij medeverantwoordelijk zijn voor het schoolsucces van hun kinderen.

Lee en Bowen (2006) onderzochten in Amerika de verschillen tussen etnisch-culturele groepen in de mate van schoolbetrokkenheid, thuisbetrokkenheid en in het stellen van hoge verwachtingen door ouders. De hoogste mate van schoolbetrokkenheid werd getoond door ouders wiens etnisch-culturele achtergrond (en levensstijl) het meeste overeen kwam met die van de school. Een mogelijke verklaring die werd gegeven was dat van etnisch-culturele minderheden wellicht bepaalde psychologische barrières ervaren. In hetzelfde onderzoek waren de verschillen tussen de etnisch-culturele groepen wat betreft thuisbetrokkenheid minder makkelijk te duiden (Lee & Bowen, 2006). Wel bleek dat ouder-kind discussies vaker plaatsvonden in gezinnen van wie de etnisch-culturele achtergrond gelijk was aan die van de school en in gezinnen met een hogere sociaaleconomische status. Waar Lee & Bowen (2006) geen verschillen vonden in onderwijsverwachtingen tussen etnisch-culturele groepen, vonden ze deze wel tussen groepen met een verschillende sociaaleconomische status. In overeenstemming met andere literatuur bleek dat ouders met een lage SES lagere onderwijsverwachtingen hadden van hun kind ten opzichte van ouders met een hoge SES (Lee & Bowen, 2006; Carolan & Wasserman, 2014; Zhang et al., 2012).

SES wordt vaak in verband gebracht met de betrokkenheid van ouders. Gemiddeld genomen zijn ouders met een lage SES minder betrokken bij het onderwijs van hun kinderen, zowel thuis als op school (Cheadle & Amato, 2010). Echter is het belangrijk om te realiseren dat de SES niet direct gerelateerd is aan de betrokkenheid van ouders, maar dat het gaat om een samenloop van factoren waar gezinnen met een lage SES mee te maken krijgen die resulteren in een lagere betrokkenheid (Hill & Taylor, 2004). Focussen op het verbeteren van de SES van gezinnen is voor scholen en leraren onbegonnen werk. Wat leraren en scholen wel kunnen doen is rekening houden met de factoren die de mate van betrokkenheid binnen deze gezinnen kunnen beperken, zoals het ontbreken van een (groot) ondersteuningsnetwerk, beperkte financiën en het bezitten van weinig educatief materiaal (Hill & Taylor, 2004).

5 Implicaties voor de praktijk

In de literatuur is het belang van educatief partnerschap veelvuldig onderzocht en bevestigd (Bakker et al., 2013; Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018). De vraag is dus niet óf het belangrijk is om educatief partnerschap te versterken, maar vooral hoe dit aangepakt moet worden (Barger et al., 2019). Hieronder worden een punten toegelicht die bij kunnen dragen aan het versterken van educatief partnerschap.

- **Positieve attitude** (onbeoordeeld, sensitief qua cultuur, taal, gebruiken, etc.) door bijvoorbeeld ouders aan te sporen hun kind te helpen in hun eigen taal, of door een tolk in te schakelen (Bakker et al., 2013).
- Een belangrijk aspect binnen educatief partnerschap is het **vertrouwen** tussen de leraar en de ouders (Santiago et al., 2016). Wanneer leraren een open en transparante manier van communiceren aannemen, zijn zij in het algemeen in het staat het vertrouwen van ouders te winnen (Bakker et al., 2013).
- **Transparant communiceren**: helder zijn in verwachting naar elkaar toe. Als leraren zich bovendien realiseren dat opvattingen over educatief partnerschap per ouder kan verschillen en het niet direct veroordelen wanneer ouders niet aan de verwachtingen van de leraar tegemoetkomen, draagt dit eveneens bij aan een effectievere samenwerking (Bakker et al., 2013).
- Educatief partnerschap **aansluiten bij de ontwikkelingsfase van het kind** (Barger et al., 2019). Bij het jonge kind zijn leesactiviteiten thuis effectief. Wanneer het kind naar school gaat en ouder wordt, wordt het belangrijker om hoge verwachtingen te hebben en het kind academisch te ondersteunen en aan te moedigen. Net als het faciliteren van een goede leeromgeving en materialen thuis. Naarmate het kind ouder wordt, worden educatieve ouder-kind discussies weer belangrijker (Boonk et al., 2018).
- Uitspreken van **wederzijdse verwachtingen**: wederzijds verwachtingen spelen een rol in de kwaliteit van educatief partnerschap. Wanneer de samenwerking niet is afgestemd op wederzijdse verwachtingen, bestaat er de kans dat die samenwerking voortkomt uit een set van acties die gebaseerd zijn op onuitgesproken verwachtingen (Coyne & Cowley, 2007).
- **Inzicht verkrijgen in de wensen van alle ouders**: scholen zouden actief opzoek moeten gaan naar deze wensen, ook naar de wensen die wellicht niet meteen expliciet genoemd worden door ouders zelf (Driessen et al., 2005).
- Besteed aandacht aan de ouders die al veel participeren in school door hen te **stimuleren om samen te werken met andere (onzichtbare) ouders** die wellicht ook een andere achtergrond (etnisch-cultureel en SES) hebben, om tot een nieuwe praktijk te komen (Driessen et al., 2005).
- Maak gebruik van **concrete en praktisch bruikbare tips**: geef ouders gerichte verzoeken en suggesties om het kind te ondersteunen. Daarmee versterk je ook de competentiebeleving van ouders (Bakker et al., 2013).
- Verschaf ouders met **informatie over onderwijs en voorgang** van hun kind. **Frequent informeel contact** en gebruik van ICT kan hierbij helpen. Zorg er hierbij wel voor dat je de manier van communicatie goed probeert **aan te sluiten bij wat ouders nodig hebben**, om te voorkomen dat er een mismatch in communicatie ontstaat (Yulianti et al., 2022; Daniel, 2016). Bijvoorbeeld als ouders informatie liever op papier ontvangen in plaats van digitaal.

- **Uitnodigingen van anderen** op school (personen die door sommige ouders als belangrijk worden gezien, bijv. andere ouders, prominente leden van de gemeenschap) kunnen positief bijdragen aan de attituden en overtuigingen van ouders ten opzichte van educatief partnerschap (Hoover-Dempsey et al., 2005).
- **Studieleergemeenschappen** (SLG), waarin ouders d.m.v. bijeenkomsten worden betrokken in het vormgeven van educatief partnerschap, lijken een positief effect te hebben op thuisbetrokkenheid en de mate van informele activiteiten die ouders met hun kind ondernemen (Iliás et al., 2016; Willemsen & Iliás, 2019). In het onderzoek namen de prestaties van leerlingen toe op het gebied van sociale competentie en zelfregulatie in vergelijking met de periode voorafgaand aan de SLG (Willemsen & Iliás, 2019). Een SLG kan dus een manier zijn om samen met ouders educatief partnerschap vorm te geven binnen de school.
- De mate waarin leraren educatief partnerschap kunnen versterken is sterk gerelateerd aan de school en de **leiderschapsondersteuning** binnen deze school. Er moet een **schoolcultuur** heersen die educatief partnerschap stimuleert en ondersteunt (Barnyak & McNelly, 2009).
- **Leraren ondersteunen** in het proces (Bakker et al., 2013)
 - Leraren een training te geven in interculturele communicatie
 - Leraren stimuleren op huisbezoek te gaan
 - Reflecteren op praktijkervaringen met ouders
- Werk aan de **professionele identiteit** van leraren: Uit onderzoek komt naar voren dat de ervaringen van een leerkracht, in combinatie met de context van diens leven, gelinkt zijn aan hun professionele identiteit. Deze professionele identiteit heeft invloed op de attituden en acties van leraren omtrent het onderwijs (González-Calvo & Arias-Carballal, 2017). Verloop en bevindingen analysefase

In de analysefase is een behoefteanalyse uitgevoerd. Daarnaast is door vier onderzoekers een verkennende literatuurstudie uitgevoerd gericht op het verkrijgen van inzicht in effectieve principes voor professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering. Tevens is een context-analyse met leraren en directies op de scholen van de teacher leaders uitgevoerd.

6 Referentielijst

- 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 University.
- Barger, M. M., Moorman Kim, E., Kuncel, N. R & Pomerantz, E. M. (2019). The relationship between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal*, 19(1), 33–58.
- Boonk, L., Gijselaers, J. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Carolan, B. V., & Wasserman, S. J. (2014). Does Parenting Style Matter? Concerted Cultivation, Educational Expectations, and the Transmission of Educational Advantage. *Sociological Perspectives*, 58(2), 168–186. <https://doi.org/10.1177/0731121414562967>

- Cheadle, J. E., & Amato, P. R. (2010). A Quantitative Assessment of Lareau's Qualitative Conclusions About Class, Race, and Parenting. *Journal of Family Issues*, 32(5), 679–706.
<https://doi.org/10.1177/0192513x10386305>
- Coyne, I., & Cowley, S. (2007). Challenging the philosophy of partnership with parents: A grounded theory study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(6), 893–904.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.03.002>
- CPS Onderwijsontwikkeling en advies. (2019). *Ouderbetrokkenheid 3.0*. CPS-onderwijsontwikkeling en advies. Geraadpleegd op 27-03-23, van
<https://www.cps.nl/ouderbetrokkenheid30>
- Daniel, G. R. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559–569
<https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005051>
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships, *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425, doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>.
- De Vries, P. (2017). *Handboek Ouderbetrokkenheid 3.0*. CPS Uitgeverij.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Epstein, J.L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
- Epstein, J.L. (2020). Partnerships keep children learning during COVID-19. *Context*, 19(4), p. 88-90.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2875>
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- 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(3), 740–763.
<https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Iliás, M. A. H., Willemsen, 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. <https://doi.org/10.5117/PED2016.3.ILIA>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>

- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Leenders, H., Fontys, J., & Monfrance, M. (2017, juli 17). *Verschillende ouders, verschillende leerkrachten. Educatief partnerschap in het primair onderwijs*. Onderzoeksrapport. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26749.46567>
- Leenders, H., Haelermans, C., de Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching*, 24(6), 719–743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs: een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. (Kenniscentrumreeks; No. 5). Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Santiago, R.T., Garbacz, S.A., Beattie, T., & Moore, C.L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust. *Psychology in the schools*. 53(3), p. 1003-1017.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794–808. <https://doi.org/10.1002/pits.21635>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Willemen, A. M. & Iliás, M. A. H. (2019). *Onderzoeksverslag praktijkgericht onderzoek: thuis in school samen leren begint bij communiceren* (nr.405-14-572). Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/thuis-in-school.pdf>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational studies*, 48(1), 98-113. 10.1080/03055698.2020.1740978
- Zhang, F., Jiang, Y., Huang, S., Ming, H., Ren, Y., & Wang, L. (2021). Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, and Academic Achievement: The Moderating Role of Adolescents' Subjective Social Mobility. *The Journal of Early Adolescence*, 41(9), 1425–1454. <https://doi.org/10.1177/0272431621100225>