

Zorgen van leerkrachten over leerlingen tijdens de COVID-19 schoolsluiting: Aard, ontwikkeling en aanpak

L.F. Henrichs, S. Polderdijk en L. Hornstra

Samenvatting

Sinds de covid-19 crisis hebben diverse kwantitatieve studies laten zien dat de schoolsluitingen negatieve impact hebben gehad op de leergroei van leerlingen, met name voor leerlingen in ongunstige uitgangsposities, waardoor ongelijkheid in onderwijskansen is vergroot (Schuurman et al., 2021; Engzell et al., 2021). Doel van dit kwalitatieve onderzoek is het beter begrijpen van deze bevindingen door basisschoolleerkrachten, werkzaam op scholen met een relatief hoge schoolweging, te bevragen over zorgen over hun leerlingen in deze periode. Tijdens semigestructureerde interviews met 20 leerkrachten construeerden de onderzoekers 'leerlingportretten', waarmee aanleiding en ontwikkeling van zorgen tijdens en na de schoolsluiting in kaart werden gebracht. Bovendien onderzochten we wat leerkrachten deden om zorgen te adresseren. Resultaten laten vier domeinen van zorg zien, te weten over: (i) zelfregulatievaardigheden; (ii) een kwetsbare thuisomgeving; (iii) ondersteuningsmogelijkheden van ouders; (iv) schools presteren. Om zorgen te adresseren richtten leerkrachten zich in eerste instantie op het (herstellen van) contact met ouders. Vervolgens differentieerden zij sterk in hun aanpak om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen, afhankelijk van de precieze aard van hun zorgen. Leerkrachten beschreven dat zij tijdens de schoolsluiting noodgedwongen nieuwe vormen van contact onderhouden met leerlingen en ouders hebben gevonden, die zich lenen voor het bevorderen van meer continuïteit tussen de tot dan toe vaak gescheiden contexten van het leren thuis en op school. De leerkrachten beschrijven deze ervaringen als kansen voor het versterken van partnerschappen met ouders, waarin wederzijds begrip kan worden vergroot.

Kernwoorden: Covid-19 schoolsluiting; onderwijskansen; leerkracht-zorgen; leerkracht-interviews; educatief partnerschap

1 Inleiding

De covid-19 crisis leidde er in Nederland toe dat scholen plotseling hun deuren moesten sluiten, en genoodzaakt waren online onderwijs te geven. Net als in de rest van de wereld, ontstonden ook in Nederland al snel zorgen ten aanzien van de impact die deze schoolsluiting zou hebben op het leren en het welbevinden van kinderen. Met name over de negatieve impact op de ontwikkeling van kinderen in ongunstige omstandigheden - zoals bijvoorbeeld het opgroeien in een gezin met een lage sociaal-economische status of beperkte ondersteuningsmogelijkheden van ouders- werden zorgen geuit (UNESCO, 2020).

In vergelijking met andere landen was de eerste volledige schoolsluiting het Nederlandse basisonderwijs met 8 weken relatief kort. Toch kwamen ook vanuit Nederlandse scholen al snel berichten naar buiten over de complexiteit van het onderwijs op afstand en de verwachte negatieve gevolgen daarvan. Toen vervolgens in het najaar van 2020 een tweede schoolsluiting werd afgekondigd namen deze zorgen nog meer toe. De pandemie bleek inmiddels niet alleen een gezondheids crisis, maar ook een crisis die via verschillende stressoren (o.a. economische, sociale, en mentale stressoren) het welbevinden van gezinnen negatief heeft beïnvloed (Prime et al., 2020). Studies uit het Verenigd Koninkrijk wezen uit dat met name bij gezinnen in ongunstige financiële uitgangsposities sprake was van een onevenredig negatieve impact op de thuisonderwijservaringen van leerlingen. (Andrew et al., 2020; Blundell et al., 2020). Omdat thuisonderwijs een grotere

afhankelijkheid van ouders en hun mogelijkheden hun kinderen te ondersteunen met zich meebrengt, lijken zorgen dat de bestaande kansengelijkheidskloof in het onderwijs in deze crisis werd verdiept reëel.

Het aantal wetenschappelijke studies dat aantoonde dat de schoolsluitingen in negatieve zin hebben bijgedragen aan de kansengelijkheidskloof doordat met name leerlingen in ongunstige uitgangsposities te maken kregen met leervertraging, heeft in korte tijd een hoge vlucht genomen (zie Darmody et al., (2021) voor een review). Veel van deze studies onderstrepen de noodzaak voor een onderzoeksagenda waarin niet alleen het op korte termijn repareren van deze leervertraging een plaats heeft, maar zich ook richt op de betekenis van deze leervertragingen en de omstandigheden daaromheen voor het leren en welbevinden van leerlingen op de langere termijn (Darmody et al., 2021). Bij het formuleren van een dergelijke onderzoeksagenda, is het noodzakelijk de kennis te gebruiken die in de afgelopen periode is opgedaan door zowel wetenschappers als onderwijsprofessionals (Drijvers et al, 2021; Prime et al. 2020). Kim en collega's (2021) stellen in een recente Britse studie bovendien dat een systematische weergave van het perspectief van leerkrachten op de uitdagingen waar leerlingen mee te maken kregen in het onderzoek dat op dit moment beschikbaar is vooralsnog schaars is. Zij betogen dat dit een ongewenste lacune is, omdat het juist leerkrachten zijn die onderwijs vormgeven en de ontwikkeling van hun leerlingen het scherpst in beeld hebben. Wij hebben met dit artikel als doel daaraan een bijdrage te leveren voor de Nederlandse context. We beogen inzicht te bieden in de vraag waaruit zorgen van leerkrachten in het primair onderwijs over hun leerlingen precies bestonden en te schetsen wat zij deden om deze zorgen te adresseren. Door zo het leerkrachtperspectief op de impact van de schoolsluitingen systematisch te beschrijven kunnen we aanbevelingen doen voor zowel vervolgonderzoek als voor onderwijsontwikkeling gericht op het bevorderen van gelijke onderwijskansen, aansluitend bij de realiteit van de onderwijspraktijk.

2 Theoretische achtergronden bij de impact van de covid-19 schoolsluiting

2.1 Ongelijkheid in onderwijskansen voor de covid-19 crisis

Kansenongelijkheid in het onderwijs staat in toenemende mate in de belangstelling in het Nederlandse maatschappelijk debat (zie bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs, 2017, 2020a). Leerlingen met gelijk leerpotentieel bereiken lang niet altijd dezelfde ontwikkeluitkomsten doordat zij gedurende hun ontwikkeling niet dezelfde kansen krijgen (Borghans et al., 2018). In het wetenschappelijk discours worden hiervoor verschillende oorzaken op verschillende niveaus aangewezen (cf. Agirdag et al., 2016; Baumert et al., 2012). Wetenschappelijk onderzoek rapporteert oorzaken op het niveau van het gezin waarin leerlingen opgroeien, op het niveau van de (voor)school waar leerlingen naartoe gaan, en op het niveau van het Nederlandse onderwijssysteem. Op gezinsniveau blijken bijvoorbeeld opleidingsniveau en sociaaleconomische status van ouders van groot belang te zijn voor optimale ontwikkel- en onderwijskansen (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Van De Werfhorst & Van Tubergen, 2007). Een verklaring hiervoor wordt onder meer gegeven vanuit het perspectief van cultureel kapitaal, waarbij het gaat om de bronnen en ondersteuningsmogelijkheden die ouders kunnen inzetten om daarmee direct of indirect de schoolloopbaan van hun kind te ondersteunen (Bourdieu, 1997). Empirisch onderzoek bevestigt dat verschillende gezinskenmerken, waaronder opleidingsniveau van de ouders, ouderlijke verwachtingen en ondersteuningsmogelijkheden bijdragen aan het schools presteren van leerlingen en verschillen in cultureel kapitaal derhalve leiden tot verschillen in onderwijskansen (Tan et al., 2019). Op schoolniveau zijn ook verschillende factoren aan te wijzen die bij kunnen dragen aan kansengelijkheid. Een heviger lerarentekort op scholen met een hoge schoolweging¹ is zo'n oorzaak (Inspectie van het Onderwijs, 2020a) en ook de manier waarop (impliciete) lage leerkrachtverwachtingen negatieve impact hebben op leerprestaties

wordt beschreven als een mechanisme op schoolniveau dat ongelijkheid in de hand werkt (Denessen et al., 2020). Op systeemniveau blijkt de in Nederland relatief vroege selectie voor vervolgonderwijs van leerlingen specifiek voor leerlingen in minder gunstige thuisomstandigheden negatief uit te pakken (OECD, 2012; Van De Werfhorst, 2021).

In het gelijke onderwijskansen debat worden partnerschappen met ouders vaak genoemd als een veelbelovende manier om samen met ouders gunstiger omstandigheden voor leren te creëren (cf. Alexander et al., 2001; Denessen, 2019). Tegelijkertijd blijkt uit diverse onderzoeken dat het bewerkstelligen van dergelijke partnerschappen niet eenvoudig is. Met name wanneer het aantal opleidingsjaren van ouders laag is of wanneer de culturele achtergrond van de ouderpopulatie verschilt van die van de leerkrachten zelf vergt het daadwerkelijk bereiken van positieve effecten grote inspanning en professionalisering van leerkrachten (Denessen et al., 2007; Van Der Pluijm et al., 2021). Deze bevindingen uit onderzoek naar educatief partnerschap met ouders onderbouwen de verwachting dat de schoolsluitingen tijdens de covid-19 crisis juist voor leerlingen in minder gunstige uitgangsposities extra negatieve impact had omdat juist in de periode van thuisonderwijs de thuis- en schoolcontext sterk van elkaar afhankelijk werden. Juist leerlingen die discontinuïteit tussen de thuiscontext en de schoolcontext ervaren zullen meer afhankelijk zijn voor de manier waarop de leerkracht in aanpak van het afstandsonderwijs op die ervaren discontinuïteit acteert (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

2.2 Effecten van de eerste schoolsluiting op het schools presteren

Na de gedeeltelijke heropening van de scholen in mei 2020, namen de meeste basisscholen de toetsen van het leerlingvolgsysteem af. In een grootschalige studie waarin deze toetsresultaten van Nederlandse leerlingen werden vergeleken met toetsresultaten van het cohort een jaar eerder, rapporteerden Engzell en collega's (2021) resultaten die een negatief effect op het schools presteren (begrijpend lezen, rekenen en spelling) bevestigden. Het

effect kon worden uitgedrukt in een gemiddeld 'leerverlies' van 8 weken – gelijk aan de periode van de volledige schoolsluiting. Het effect bleek in deze studie aanzienlijk ernstiger voor kinderen van laagopgeleide ouders in vergelijking met kinderen uit middenklasse gezinnen. In dezelfde lijn rapporteerden Schuurman e.a. (2021) in een regionaal cohort van scholen² met een bovengemiddelde schoolweging, een gemiddeld leerverlies op begrijpend lezen en rekenen van 50%. Op deze scholen gingen de leerlingen gemiddeld 50% minder vooruit tussen het toetsmoment voorafgaand aan de schoolsluiting (januari) en het toetsmoment na de schoolsluiting dan op basis van eerder presteren verwacht had mogen worden. Deze vertraging liet zich vertalen naar een gemiddelde periode van ruim twee maanden (Schuurman et al., 2021), met aanzienlijke spreiding tussen leerlingen. De schoolweging bleek een significante voorspeller van de grootte van het effect. Dit impliceert dat ook in deze context de schoolsluiting een sterker effect had op de leeruitkomsten van leerlingen in ongunstige uitgangsposities (Darmody et al., 2021; Donnelly & Patrinos, 2021; Goudeau et al., 2021).

Ook ouders zelf rapporteren verschillend over de mate waarin zij kunnen ondersteunen. Bol (2020) rapporteert in zijn onderzoek, gebaseerd op zelfrapportage van ouders, aanzienlijke variatie tussen sociale groepen in de mate waarin zij hun kinderen bij het afstandsonderwijs konden ondersteunen. Hoger opgeleide ouders gaven niet alleen aan meer middelen te hebben om hun kinderen te ondersteunen bij het thuisonderwijs, zij voelden zich er ook beter toe in staat. Deze bevindingen sluiten aan bij het cultureel kapitaal perspectief van Bourdieu (1997), waarin verondersteld wordt dat de gezinssituatie bepalend is voor de ondersteuningsmogelijkheden van ouders. Internationaal onderzoek dat in een vroeg stadium van de crisis werd uitgevoerd wijst in dezelfde lijn uit dat kinderen uit gezinnen in ongunstige uitgangsposities onevenredig hard door de crisis werden geraakt (Donnelly & Patrinos, 2021; Lehmann et al., 2021). Zo wees bijvoorbeeld onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk uit dat

gezinnen met een lagere sociaaleconomische status meer worstelden met het ondersteunen van hun kinderen, omdat juist hun beroepen niet op afstand konden worden uitgevoerd, zij vaak minder ruimte in huis hebben om voor kinderen een rustige werkplek te creëren, en over minder spaargeld beschikken om economische tegenvallers op te vangen – wat voor aanzienlijke stressoren in de thuisomgeving kan zorgen (Blundell et al., 2020).

2.3 Effecten van de eerste schoolsluiting op sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen

Niet alleen het bevorderen van schools presteren, maar ook het bevorderen van het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen wordt vaak gezien als een belangrijke doelstelling van het onderwijs (zie bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs, 2020a). Sociaal-emotioneel welbevinden kan gedefinieerd worden als de subjectieve ervaringen van leerlingen met betrekking tot hun algemene welzijn en hun welbevinden in relatie tot school (Hascher, 2010). Sociaal-emotioneel welbevinden kan onder meer verwijzen naar gevoelens, cognities en sociale relaties. Het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen is geassocieerd met een breed spectrum aan academische en psychologische uitkomsten, zoals prestaties Kiuru et al., 2020), gedrag (Putwain et al., 2019) en bijvoorbeeld depressieve symptomen (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Hobfoll en collega's (1990) beschrijven dat zowel sociale ondersteuning (vanuit school of het gezin) en persoonlijke kenmerken van leerlingen bepalend zijn het welbevinden van leerlingen. Zowel sociale ondersteuning als persoonlijke kenmerken spelen een belangrijke rol als het gaat om de mogelijkheden van leerlingen om te gaan met tegenslagen (Matthews et al., 2006).

Al vanaf het moment van de eerste schoolsluiting waren er grote zorgen over het welbevinden van leerlingen, met name leerlingen in de meest kwetsbare thuissituaties (Coller & Webber, 2020). Er zijn eerste aanwijzingen dat de schoolsluiting negatieve effecten heeft gehad op het welbevinden van leerlingen, maar dit beeld is nog niet eenduidig. In een Nederlandse studie naar de perceptie van ouders op het welbevinden van hun kind in

het voortgezet onderwijs, vonden Hornstra en collega's (2021) dat er voor een grote groep leerlingen sprake was van verminderde motivatie en welbevinden. Alleen ouders van leerlingen met bijzondere leerbehoefte, zoals meer begaafde leerlingen en leerlingen met gedragsproblemen, rapporteerden dergelijke effecten niet. Deze bevinding suggereert dat de rust en kleinschaligheid van het thuisonderwijs voor deze specifieke groep juist positief werkte. Gaikhorst en collega's (2022, dit themanummer) onderzochten ook de effecten van de schoolsluiting nadat de scholen weer openden. In een steekproef van 534 basisschoolleerlingen vonden zij gemiddeld genomen geen blijvend negatief effect van de schoolsluiting op door hen zelf gerapporteerd school-gerelateerd welbevinden. Voor een kleine groep leerlingen, met ouders met maximaal een middelbare school diploma, nam school-gerelateerd welbevinden na de schoolsluiting juist toe. Leerkrachten gaven hiervoor als verklaring dat deze kinderen juist extra blij waren weer naar school te kunnen na de periode van het afstandsonderwijs.

In een recente kwalitatieve studie uit het Verenigd Koninkrijk, vonden Kim en collega's (2021) dat leerkrachten zich met name zorgen maakten over het welbevinden van leerlingen in ongunstige thuissituaties. In deze studie beschreven veel leerkrachten dat zij verband zagen tussen gezinswelbevinden en het welbevinden van de leerling, een perceptie die overeenkomt met inzichten uit grootschalig kwantitatief onderzoek (cf. Prime et al., 2020). Tot op heden is er nog veel onzeker over de effecten van de schoolsluiting op het sociaal emotioneel welbevinden van leerlingen. Omdat welbevinden van leerlingen samenhangt met onder meer leerprestaties en psychologische uitkomsten (zie bijvoorbeeld Kiuru et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), is het voor het nadenken over wat er in de toekomst nodig is in het onderwijs om negatieve impact om te buigen belangrijk om naast schoolse prestaties ook hieraan aandacht te besteden, en daarbij gebruik te maken van de observaties van leerkrachten.

2.4 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Deze kwalitatieve, beschrijvende studie bouwt voort op een eerdere kwantitatieve studie van Schuurman e.a. (2021). In die studie werd een leervertraging gevonden op rekenen en begrijpend lezen in een steekproef van 886 leerlingen uit groep 5 tot en met 8 op scholen met een bovengemiddelde schoolweging. De schoolweging is een indicatie voor de mate waarin de schoolpopulatie risico loopt op achterstanden (Inspectie van het Onderwijs, 2020b). Door in voorliggende studie een aantal van hun leerkrachten te bevragen over de leerlinggerelateerde zorgen die zij in de schoolsluitingsperiode hadden, proberen we deze vertraging alsmede de gevolgen voor het welbevinden van leerlingen beter te begrijpen en van uitgebreide context te voorzien (Creswell, 2013, p. 48). Veel studies die in de covid-19 periode zijn uitgevoerd waren ófwel gericht op de ontwikkeling van leerlingen (cf. Darmody et al., 2021; Engzell et al., 2021) ófwel op de impact van de schoolsluiting op het lesgeven van docenten (Drijvers et al., 2021; Kim & Asbury, 2020; König et al., 2020; Van Der Spoel et al., 2020). In lijn met het werk van Kim en collega's (2021) combineren we in deze exploratieve studie beide perspectieven (het leren van leerlingen en de blik van leerkrachten daarop), specifiek voor een steekproef van scholen met een groot aantal leerlingen in ongunstige uitgangsposities. We beschrijven de ervaringen van verschillende personen en onderzoeken wat deze ervaringen gemeenschappelijk hebben (Creswell, 2013). Zo beantwoorden we de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat was de aard en omvang van de zorgen die leerkrachten hadden over leerlingen in hun klas tijdens de schoolsluiting?
2. Welke aanpak hanteerden leerkrachten voor leerlingen waarover zij zorgen hadden?
3. In hoeverre bepaalde de aard van hun zorgen de aanpak die leerkrachten kozen?

3 Methode

3.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is beschrijvend en kwalitatief van aard en uitgevoerd vanuit een fenomenologische benadering. In die benadering is het beschrijven van de essentie van ervaringen met een specifiek fenomeen de uitkomst van het onderzoek (Creswell, 2013). Kenmerkend is een systematische data-analyseprocedure die de onderzoeker in staat stelt vanuit individuele uitingen overkoepelende patronen te beschrijven.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen werden interviews met leerkrachten afgenomen. In het interview construeerde de interviewer samen met de leerkracht zogenoemde *leerlingportretten* van drie 'typen' leerlingen, met als doel scherp te krijgen hoe en waardoor verschillende zorgen zich over de tijd ontwikkelden. De leerlingportretten werden als volgt geïntroduceerd:

1. Een leerling waarover de leerkracht zich bij aanvang van de schoolsluiting zorgen maakte, maar bij wie de zorgen gaandeweg de schoolsluiting afnamen.
2. Een leerling waarover de leerkracht zich bij aanvang van de schoolsluiting zorgen maakte, en bij wie deze zorgen bleven of zelfs verergerden toen de school weer heropende.
3. Een leerling waarover de leerkracht zich bij aanvang van de schoolsluiting *geen* zorgen maakte, maar bij wie wel zorgen ontstonden gaandeweg de schoolsluiting en bij het heropenen van de school.

Het onderzoek werd goedgekeurd door de facultaire ethische toetsingscommissie van de universiteit waar de auteurs werkzaam zijn.

3.2 Participanten

Aan het onderzoek werkten 20 leerkrachten mee (16 vrouw, 4 man). Deze leerkrachten zijn allen werkzaam op 10 basisscholen die participeren in het regionale onderzoekspartnerschap Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht – Gelijke Onderwijskansen (WOU-GO). De scholen die deel uitmaken van dit onderzoekspartnerschap bedienen een populatie die meer dan gemiddeld risico loopt op

onderwijsachterstanden. Dit komt tot uitdrukking in een relatief hoge schoolweging. De gemiddelde schoolweging van de 10 scholen is 37,48 (variërend van 28.15 tot 40.01), wat neerkomt op bijna twee standaarddeviaties boven het landelijk gemiddelde van 30.2 (met een range van 20 tot 40). De leerkrachten gaven les aan verschillende jaarlagen, variërend van groep 3 tot en met groep 8. Deelname was vrijwillig, en alle leerkrachten gaven actief toestemming voor hun deelname. Vanwege het bestaande contact met de scholen, vond werving voor het interview via de WOU-GO contactpersonen (de leerkracht-onderzoekers) plaats. Elke contactpersoon vroeg twee collega's om deel te nemen aan een interview voor het onderzoek. Er was geen sprake van stringente selectiecriteria: we vroegen de contactpersoon om collega's te nomineren die een betekenisvolle bijdrage hadden geleverd aan het vormgeven van en besluitvorming rondom het afstandsonderwijs, en die bereid waren hun ervaringen met ons te delen. Participanten kregen geen vergoeding voor deelname aan het onderzoek.

3.3 Dataverzameling

Interviews

De interviews werden aan de hand van een vooraf door de onderzoekers opgestelde interviewleidraad gehouden. Voorafgaand aan het interview ontvingen de participanten een e-mail waarin werd toegelicht dat we tijdens het interview samen met hen leerlingportretten zouden construeren. Zo konden leerkrachten voorafgaand aan het interview een kind in gedachten nemen dat bij de beschrijving van de drie typen leerlingen zou passen (zie onderzoeksopzet). Niet alle leerkrachten hadden dit daadwerkelijk gedaan, maar zij waren allen in staat ter plekke deze leerlingen in gedachten te nemen.

De interviews vonden online plaats, in de periode mei – september 2020 en hadden dus alleen betrekking op ervaringen met de eerste schoolsluiting. De interviews duurden tussen de 26 en 42 minuten, met een gemiddelde van 35 minuten. Het interview startte met een korte inleiding, waarin het doel van het onderzoek nogmaals werd toegelicht, en

waarin toestemming werd gevraagd om het interview op te nemen. Vervolgens introduceerde de interviewer elke 'type' leerling en vroeg zij de leerkracht te vertellen waaruit de zorgen voor deze specifieke leerling hadden bestaan. Alle vragen in het interview waren open van aard. Enkele voorbeelden van (vervolg)vragen waren: "kun je beschrijven hoe deze leerling thuis werd ondersteund bij het schoolwerk?"; "welke beslissingen heb jij genomen ten aanzien van jouw aanpak van het onderwijs voor deze leerling?"; "is er intercollegiaal contact geweest over de zorgen die je hebt gehad?" en "op welke manier was de ondersteuning die je aan deze leerling hebt gegeven anders dan de ondersteuning aan andere leerlingen?".

De opnames van de interviews werden verbatim getranscribeerd en voorgelegd aan de geïnterviewde leerkracht ter goedkeuring. Allen gaven toestemming het transcript als zodanig verder te gebruiken voor de data-analyse.

3.4 Codeerproces en data-analyse

Voor het coderen van de goedgekeurde transcripten gebruikten wij Nvivo 12 software (NVivo, 2020). Een team van zes codeurs

Tabel 1
A-priori codes

Code
Voor de schoolsluiting
Achtergrond zorgen (p1;p2)
Achtergrond geen zorgen (p3)
Gedurende de schoolsluiting
Reden afname zorgen (p1)
Reden toename zorgen (p2;p3)
Bij heropening
Reden afname zorgen (p1)
Reden toename zorgen (p2;p3)
Algemene aanpak afstandsonderwijs
Kindspecifieke aanpak tijdens afstandsonderwijs (p1;p2;p3)
Ervaren successen
Ervaren hindernissen
Kansrijk om te behouden

codeerde de transcripten onafhankelijk van elkaar. Het codeerproces kende twee stappen: In stap 1 markeerde codeur 1 de te coderen fragmenten door een hoofdcode uit het a-priori codeerschema (zie Tabel 1) -afgeleid van de interviewleidraad- toe te kennen (bijvoorbeeld: ‘achtergrond zorgen’). Deze code kon vervolgens in stap 2 worden gespecificeerd door verschillende subcodes (bijvoorbeeld ‘zorgelijke situatie thuissituatie’ en ‘gedragsproblemen’).

Gedurende het codeerproces besprak het team van codeurs wekelijks de toegekende open codes om te komen tot een lijst van gemeenschappelijke codes, weergegeven in Tabel 2. Tabel 2 geeft ook het aantal fragmenten dat is gecodeerd weer.

Tenslotte werden de in stap 2 toegekende codes verzameld in een datamatrix (Miles et al., 2018). In deze datamatrix werden uitspraken van respondenten, behorende bij de toegekende codes, sterk gecompriëerd samen-

Tabel 2
A-priori codes en subcategorieën

Code		Aantal gecodeerde fragmenten
Voor de schoolsluiting		
Achtergrond zorgen (p1;p2) ^a	Thuisituatie; Ondersteuningsmogelijkheden ouders; Zelfregulatie; Contact ouders; Cognitief schools presteren; Taalvaardigheid; Onderwijsleerproblemen; Gedragsproblemen; Welbevinden	142
Achtergrond geen zorgen (p3)	Thuisituatie; Ondersteuningsmogelijkheden ouders; Zelfregulatie; Contact ouders; Cognitief schools presteren; Taalvaardigheid; Welbevinden	28
Gedurende de schoolsluiting		
Reden afname zorgen (p1)	Thuisituatie; Ondersteuningsmogelijkheden ouders; Zelfregulatie; Contact ouders; Cognitief schools presteren; Betrokkenheid afstandsonderwijs	51
Reden toename zorgen (p2;p3)	Thuisituatie; Ondersteuningsmogelijkheden ouders; Zelfregulatie; Contact ouders; Cognitief schools presteren; Taalvaardigheid; Onderwijsleerproblemen; Gedragsproblemen; Welbevinden	97
Bij heropening		
Reden afname zorgen (p1)	Ondersteuningsmogelijkheden van ouders; Zelfregulatie; Cognitief schools presteren; Welbevinden	68
Reden toename zorgen (p2;p3)	Thuisituatie; Ondersteuningsmogelijkheden ouders; Contact ouders; Zelfregulatie; Motivatie; Cognitief schools presteren; Welbevinden	185
Algemene aanpak afstandsonderwijs	Structuur afstandsonderwijs; Inzet middelen afstandsonderwijs; Manieren oudercontact onderhouden;	134
Kindspecifieke aanpak tijdens afstandsonderwijs (p1;p2;p3)	Oudercontact; Intensivering leerlingcontact; Overdracht collega; Hulp externen; Extra aanbod; Focus op structuur	203
Ervaren successen	Waardering school; Schoolontwikkeling; Continuering onderwijsaanbod	35
Ervaren hindernissen	Leerlingniveau; Leerkrachtvaardigheden; Werkdruk; Schoolniveau; Beleidsniveau	73
Kansrijk om te behouden	Contact met ouders; Behouden digitaal materiaal; Maatwerk;	19

^a p1 = leerlingportret 1 (zorgen vooraf, minder zorgen na verloop van tijd); p2= leerlingportret 2 (zorgen vooraf, zorgen bleven bestaan); p3=leerlingportret 3 (geen zorgen vooraf, zorgen na verloop van tijd)

gevat, met een aparte kolom voor elk leerlingportret en de codes uit stap 2 van het codeerproces in rijen (Miles et al., 2018). De datamatrix maakte verschillen en overeenkomsten zichtbaar tussen wat de respondenten vertelden over de verschillende ‘typen’ leerlingen.

Nadat alle transcripten in een eerste codeerronde (a-priori en open) waren gecodeerd, codeerde een tweede codeur onafhankelijk van de eerste elk transcript een tweede keer. In deze tweede codeerronde maakten codeurs nog uitsluitend gebruik van de definitieve lijst van codes uit Tabel 2 omdat saturatie was bereikt. Voor elk codeursduo berekenen we in Nvivo de intercodeursbetrouwbaarheid (Cohen’s Kappa) voor elke code en daarna de gemiddelde Kappa over de verschillende codes. Omdat de transcripten zeer vergelijkbaar in lengte waren is aan elk transcript evenveel gewicht toegekend. De gemiddelde intercodeursbetrouwbaarheid was Cohens’s Kappa 0,86 over de 20 interviews (variërend van 0,68 tot 0,99). Dit kan geïnterpreteerd worden als een hoge intercodeursbetrouwbaarheid (Landis & Koch, 1977).

4 Bevindingen

4.1 Herkenbaarheid van de geschetste leerlingportretten

Alle leerkrachten herkenden de leerlingportretten die de interviewer met hen wilde construeren. De variatie was wel aanzienlijk:

voor leerlingportret 1 (vooraf zorgen, maar zorgen namen af) gold een spreiding van 1 tot 12 leerlingen die hier volgens de leerkracht onder vielen. Voor leerlingportret 2 (vooraf zorgen, zorgen bleven) was dit een range van 1 tot 10 en voor leerlingportret 3 (vooraf geen zorgen, maar zorgen ontstonden gaandeweg) was dit slechts 0 tot 3. De omvang van zorgen kan daarmee worden gekarakteriseerd als aanzienlijk (onderzoeksvraag 1).

4.2 Zorgen van leerkrachten voorafgaand aan de schoolsluiting

De redenen die leerkrachten noemen om zich wel of juist geen zorgen over de leerling te maken kunnen ingedeeld worden in vier domeinen: (1) Zelfregulatievaardigheden; (2) Thuisomgeving; (3) Ondersteuningsmogelijkheden van ouders; (4) Schools presteren. Deze domeinen beschrijven de aard van de zorgen (onderzoeksvraag 1). Vaak komen de verschillende domeinen waarover zorgen bestaan terug in één leerlingportret en is er daarmee sprake van een optelsom aan zorgen. Leerkrachten noemden ook verschillende protectieve factoren passend bij bovenstaande domeinen die maakten dat zorgen afnamen of er voor de schoolsluiting niet waren.

Tabel 3 geeft de frequentie weer van elk van de domeinen in de interviews. Te zien is dat redenen om zich juist wel (leerlingportretten 1 en 2) of juist geen zorgen (leerlingportret 3) te maken, tot dezelfde vier domeinen behoorden.

Een aanzienlijk deel van de leerkrachten vermoedde al voor de schoolsluiting dat zelf-

Tabel 3

Domeinen waarbinnen zorgen voorafgaand aan de sluiting worden geformuleerd

	Leerlingportret 1 (zorg + / zorg -)	Leerlingportret 2 (zorg +/ zorg +)	Leerlingportret 3 (zorg -/ zorg +)
	Genoemd door aantal leerkrachten (specificatie domein voor type leerlingportret)		
Zelfregulatievaardigheden	14 (zwak ingeschat)	13 (zwak ingeschat)	10 (sterk ingeschat vooraf)
Ondersteuningsmogelijkheden van ouders	7 (laag ingeschat)	11 (laag ingeschat)	5 (Sterk ingeschat)
Thuisomgeving	7 (kwetsbaar ingeschat)	8 (kwetsbaar ingeschat)	5 (veerkrachtig ingeschat)
Schools presteren	11 (zwak presteren)	16 (zwak presteren)	9 (sterk presteren)

regulatievaardigheden een obstakel zouden gaan vormen tijdens het afstandsonderwijs. Hierbij doelden leerkrachten op de mate waarin leerlingen gewoonlijk, in de klas, in staat zijn om taakgericht bezig te zijn en te blijven. Zo zegt een leerkracht bijvoorbeeld:

“[Deze leerling is] Ook niet heel erg gemotiveerd om thuis dingen te lezen en te doen. In de klas ook heel erg snel afgeleid en echt een dromer.”

Leerkrachten noemden ook dat de verwachtingen die zij vooraf hadden van de ondersteuningsmogelijkheden van ouders bepalend waren voor of zij zich wel of geen zorgen maakten:

“De reden dat daar wel zorgen over waren is omdat ik weet dat zijn ouders de Nederlandse taal niet goed beheersen. Dus dat betekent dat er in de communicatie heel veel verloren gaat, omdat je nooit helemaal zeker weet of die ouders ook überhaupt... laat ik het zo zeggen: de informatie komt niet altijd goed aan”

Wanneer leerkrachten spraken van een kwetsbare thuissituatie, bedoelden zij ongunstige omstandigheden die verder gaan dan bijvoorbeeld een gebrek aan communicatie. Vaak betrof het kinderen die ook bij het buurtteam al onder de aandacht waren omdat bijvoorbeeld sprake was van schuldenproblematiek, een te grote verantwoordelijkheid voor broertjes en zusjes, of uithuisplaatsingen uit het verleden.

Tot slot bleek schools presteren een belangrijke reden voor leerkrachten om zich wel of geen zorgen te maken voorafgaand aan de schoolsluiting. Dit gold met name voor leerlingen die al voor de schoolsluiting moeite hadden met de lesstof:

“Hij leert op een veel lager niveau dan in groep 4 eigenlijk wordt aangeboden. Er is ook al een intelligentieonderzoek geweest en [we hebben] meerdere gesprekken met moeder gehad. (...) Het is een leerling die qua stof het wel echt nodig heeft de school, we hebben vooral twijfels over zijn leesniveau.”

Leerkrachten hadden met name bij deze leerlingen - die in normale omstandigheden al behoefte hadden aan extra ondersteuning - twijfels over de mate waarin ouders hierin de leerkracht konden vervangen. Zorgen over

schools presteren noemden leerkrachten dan ook vaak in samenhang met zorgen over ondersteuningsmogelijkheden. Toch pakte dit in een voorbeeld van leerlingportret 1 (vooraf zorgen, maar zorgen namen af) soms ook gunstig uit:

“En eigenlijk had ik eerst mijn twijfels of die thuis überhaupt iets zou gaan doen, maar eigenlijk heeft hij dus wel veel baat erbij gehad dat het één op één is gegaan met zijn moeder. Zijn moeder had wel moeite met de leerstof en zo, maar ze heeft het wel heel serieus genomen waardoor hij terugkwam op school met veel verbeteringen”

In Tabel 3 is te zien dat leerkrachten sterke zelfregulatievaardigheden en schools presteren het vaakst noemen als reden om zich voor specifieke kinderen geen zorgen te maken. Deze inschatting bleek dan na verloop van tijd niet te kloppen. Zo vertelt deze leerkracht:

“[Ze] deed het eigenlijk goed, gemiddeld, zelfs boven gemiddeld, werkte deels, voor rekenen bijvoorbeeld in het verrijkte rekenwerk, omdat ze gewoon net wat meer uitgedaagd kon worden. Had haar werk voorheen altijd op orde, had haar weektaak af. Gewoon georganiseerd, gestructureerd zeg maar. Dus bij haar dacht ik dat komt wel goed, die gaat dat werk wel maken, maar eigenlijk was dat dus niet zo. “

4.3 Toe- en afname van zorgen tijdens de schoolsluiting en na heropening van de scholen

Dezelfde vier domeinen als bij zorgen voorafgaand aan de schoolsluiting kwamen naar voren wanneer leerkrachten spraken over reden voor toe- of afname van de zorgen (Zelfregulatie-vaardigheden; Thuisomgeving; Ondersteuningsmogelijkheden van ouders; Schools presteren) maar deze werd uitgebreid met een vijfde domein: sociaal-emotioneel welbevinden. Tabel 4 vat redenen samen waarom zorgen afnamen (leerlingportret 1) of bleven en toenamen (leerlingportretten 2 en 3).

Tabel 4 laat zien dat de voor zowel leerlingen waarover vooraf wél als waarover vooraf geen zorgen waren (respectievelijk leerlingportretten 2 en 3) achterblijvende schoolpresenties het vaakst genoemd werden als reden

Tabel 4

Redenen toe- en afname zorgen tijdens schoolsluiting en bij heropening

	Leerlingportret 1 (zorg + / zorg -)	Leerlingportret 2 (zorg + / zorg +)	Leerlingportret 3 (zorg - / zorg +)
	Genoemd door aantal leerkrachten (specificatie domein voor type leerlingportret)		
Zelfregulatievaardigheden	16 (vooruitgang)	10 (zwak zoals verwacht)	10 (zwakker dan verwacht)
Ondersteuningsmogelijkheden van ouders	6 (boven verwachting)	9 (zwak zoals verwacht)	11 (zwakker dan verwacht)
Thuisomgeving	6 (boven verwachting)	11 (gebrek aan contact)	5 (gebrek aan contact)
Schools presteren	10 (boven verwachting)	13 (achteruitgang)	12 (achteruitgang)
Sociaal-Emotioneel welzijn	8 (groot schoolplezier)	9 (teruggetrokken gedrag)	8 (teruggetrokken gedrag)

voor toenemende zorg, kort daarop gevolgd door zwakke zelfregulatievaardigheden. Leerkrachten zagen tijdens de schoolsluiting bijvoorbeeld in digitaal ingeleverd werk dat er veel fouten gemaakt werden, of bij heropeningen scoorden leerlingen aanzienlijk lager op de methode-gebonden toetsen dan mocht worden verwacht uitgaande van eerdere prestaties. Leerkrachten gebruikten termen als ‘terugval’, ‘stagnatie’ en ‘een spiraal van niet vooruitgaan’. Een positieve inschatting van zelfregulatievaardigheden bij leerlingen zorgde juist voor geruststelling bij leerkrachten wanneer zij vooraf zorgen hadden over leerlingen. Leerlingen lieten bijvoorbeeld opvallend goede planningsvaardigheden en taakgericht gedrag zien tijdens het afstandsonderwijs. Voor deze leerlingen werd juist het gebrek aan afleiding thuis als positief benoemd:

“Je merkt dat het bij thuisonderwijs gewoon veel minder was [vlug afgeleid raken], omdat je niet in de grote klas zit en niet al die spulletjes om je heen hebt. En veel was digitaal, dus je had alleen je computer nodig.”

Een gebrek aan contact met zowel de leerling zelf als met ouders noemden leerkrachten vaak als reden om zich over de gehele thuis-situatie zorgen te maken. Zo beschrijft een leerkracht:

“De week daarop kwam moeder weer niet langs en dan gooien we het door de brievenbus, omdat moeder niet opendoet”

Een dergelijk gebrek aan contact ging vervolgens vaak samen met het niet nakomen van afspraken, en beperkte ondersteuningsmogelijkheden of beperkte inzet van ouders. Over hetzelfde kind van de het citaat hierboven zegt de leerkracht vervolgens:

“Gingen we aanbellen en benoemden we het lezen, de weektaak uitleggen en de vlogs. Dan zeiden ze braaf ja, maar ze doen niks. Niks maken, geen enkele opdracht, er waren dagen dat hij niks deed.”

Tegenvallende ondersteuning door ouders noemden leerkrachten vaak als reden om zich zorgen te maken over leerlingen bij wie ze vooraf weinig zorgen hadden (leerlingportret 3). Gaandeweg de schoolsluiting bleek in deze gevallen dat de ondersteuningsmogelijkheden of de inzet van ouders onvoldoende waren om op niveau te blijven. Vaak deden leerkrachten deze uitspraken in samenhang met uitspraken over zelfregulatievaardigheden van de leerlingen: ouders moedigden volgens de leerkrachten hun kinderen niet aan om aan het werk te gaan en waren ook niet voldoende in staat hun eigen taakgerichte gedrag aan te sturen:

“Ik had in het begin gewoon niet verwacht dat die moeder en hij niet gingen werken en niet op afspraken zouden komen. Had ik niet verwacht.”

Aan de andere kant waren er ook ouders die zich boven verwachting bleken in te zetten voor het ondersteunen van hun kinderen.

Dat was voor leerkrachten een reden om zich juist minder zorgen te maken, ook omdat zorgen over zelfregulatievaardigheden daarmee afnamen:

“En eigenlijk had ik eerst mijn twijfels of die thuis überhaupt iets zou gaan doen, maar eigenlijk heeft hij dus wel veel baat erbij gehad dat het een op een is gegaan met zijn moeder. Zijn moeder had wel moeite met de leerstof en zo, maar ze heeft het wel heel serieus genomen waardoor hij terugkwam op school met veel verbeteringen.”

Tot slot noemen leerkrachten verminderd sociaal emotioneel-welbevinden van leerlingen een reden voor toenemende zorgen, en juist opvallend hoog sociaal-emotioneel welbevinden voor afname van zorgen. Dit is een categorie die bij het bespreken van zorgen voorafgaand aan de schoolsluiting nog niet naar voren kwam. Geruststellend sociaal-emotioneel welbevinden uitte zich bijvoorbeeld in zichtbaar plezier hebben in weer naar school te kunnen gaan. Verminderd welbevinden merkten leerkrachten op tijdens het afstandsonderwijs door bijvoorbeeld passieve deelname, maar met name bij terugkeer naar school. Verschillende leerkrachten noemen

dat zij zich zorgen maakten over het gebrek aan sociale aansluiting en teruggetrokken gedrag van kinderen toen de scholen heropenden.

“Maar eigenlijk vond ik haar heel schuw. Ze voelde zich verantwoordelijk en maakte zich zorgen. Die was ook heel erg bang om later weer naar school te gaan, dat wilde ze eigenlijk ook niet. Ik vond haar echt wat zorgelijk doen, bezorgd.”

4.4 Gehanteerde aanpak

Tabel 5 geeft weer welke specifieke focus in hun aanpak tijdens het afstandsonderwijs leerkrachten kozen bij zorgen, en hoe vaak die categorieën terugkwamen in de interviews (onderzoeksvraag 2).

Beginnen bij geïntensiveerd contact

Het intensiveren van contact blijkt voor elk zorgdomein de eerste stap. De data laten zien dat wanneer zorgen toenamen (leerlingportretten 2 en 3), meer dan de helft van de leerkrachten het intensiveren van contact benoemt als aanpak. Zorgen dat een leerling weer ‘in beeld’ kwam werd door leerkrachten unaniem genoemd als een allereerste stap naar het

Tabel 5
Overzicht antwoorden ten aanzien van aanpak bij zorgen

Aanpak tijdens schoolsluiting		Genoemd door aantal leerkrachten	In aantal fragmenten
Intensivering leerlingcontact	p.1 ^a	8	(13)
	p.2	15	(25)
	p.3	12	(15)
Intensivering oudercontact	p.1	11	(17)
	p.2	17	(33)
	p.3	15	(28)
Intercollegiaal overleg	p.1	8	(10)
	p.2	9	(11)
	p.3	4	(6)
Expliciete aandacht voor planning en motivatie in het online onderwijs	p.1	5	(7)
	p.2	6	(11)
	p.3	3	(5)
Ondersteuning in middelen	p.1, 2, 3	15	(27)

^ap. = Leerlingportret . p1 = zorgen +/zorgen -; p2 zorgen +/zorgen +; p3 zorgen -/zorgen +

vorm geven aan een aanpak die hun zorgen adresseerde. Dit deden leerkrachten met name door te bellen, e-mails te sturen, waar van toepassing gebruik te maken van een digitaal schoolcommunicatie-platform, en in uiterste gevallen thuis langs te gaan. Wanneer contact ook dan uitbleef schakelden zij in een enkel geval de onderwijsinspectie of het buurtteam in.

“En soms krijg je geen contact. Soms krijg je van ouders ook geen antwoord. Of ouders nemen hun telefoon niet op. Dan is het wel lastig, want dan blijf je wel mailen en bellen en soms komt daar niet echt iets uit en dan hoop je dat de volgende keer het wel gebeurt. Maar je kan ook niet honderd procent van de tijd met één leerling bezig zijn, dus dan probeer je het de volgende keer gewoon nog een keer. Dat is wat we hebben gedaan.”

Intercollegiaal overleg

Bij zorgen hadden leerkrachten behoefte aan intercollegiaal overleg. Dit kon met de duo-collega zijn, de intern begeleider of de schoolleider. Leerkrachten vertelden in de interviews vaak dat zij niet goed wisten waar te beginnen. Zij waren gebaat bij overleg met collega's en een goede taakverdeling. De overdracht tussen in deeltijd werkende duo-leerkrachten was hiervan ook een vorm: het was noodzakelijk elkaar heel goed op de hoogte te houden van aanwezigheid en inzet in de online lessen bijvoorbeeld.

“We hebben het met de directrice besproken, ook met de ib'er besproken van hé we merken dit en we maakten ons daar al zorgen over, wat gaan we doen? Dus we hebben wel geprobeerd om daar groter op in te zetten”

Ondersteunen zelfregulatievaardigheden

Wanneer leerkrachten zich vooral zorgen maakten over de mate waarin leerlingen hun werk thuis maakten, zich konden concentreren of hun werk goed konden plannen zetten ze ook in hun ondersteuning daar het meest op in. Leerkrachten probeerden bijvoorbeeld zo concreet mogelijke afspraken met de leerling en zo mogelijk met ouders te maken over welke taken wanneer moesten worden afgerond. Deze aanpak varieerde van dagelijks extra online contact, waarin afspraken voor diezelfde dag werden gemaakt, tot wekelijks individueel contact waarin zij het weekroos-

ter met de leerling doorspraken en hielpen bij plannen. Voor leerlingen bij wie zelfregulatie een zorg was, gold meestal ook dat contact met ouders over het te maken werk niet naar wens verliep. Deze codes komen vrijwel altijd samen voor. In hun aanpak combineerden leerkrachten dan ook zo goed mogelijk het betrekken van ouders met het meer ondersteunen van planningsvaardigheden van de leerlingen:

“En wat ik voor haar op een gegeven moment ook nog heb gedaan, is dat de weektaak die kwam als een soort overzicht per week op de app die we dus gebruikten, maar dat werkte dus ook niet helemaal goed voor moeder, dus die ben ik gewoon op een gegeven moment in de brievenbus gaan gooien. Zodat ze hem op papier hadden.”

Verder noemden leerkrachten dat zij juist voor leerlingen die moeite hadden met zelfregulatie bewuste keuzes maakten welke kinderen zij samen in groepjes plaatsten tijdens het online onderwijs. Op die manier probeerden zij om leerlingen elkaar te laten motiveren. Soms koppelden leerkrachten een zorgleerling bijvoorbeeld aan een maatje met wie hij of zij door de dag heen contact over het werk kon hebben - vergelijkbaar met de situatie in het klaslokaal. Een gebrek aan zelfregulatie kon toen de scholen weer deels open mochten ook een reden zijn om extra naar school te komen.

Wanneer leerkrachten merkten dat hun inspanningen om zelfregulatievaardigheden van een zorgleerling te ondersteunen leidden tot betere prestaties, was dit een belangrijke reden voor afname van zorgen over leerlingen (leerlingportret 3). Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderstaand citaat:

“(...) Ik denk inderdaad op het moment dat hij zelf initiatief begon te tonen, te mailen. We hadden in eerste instantie wellicht het idee dat hij niet wilde werken in de eerste weken, want hij had nooit zijn werk af. Maar daarachter bleek gewoon te zitten dat hij niet zo goed wist hoe het moest. Dus met begeleiding, dat hij het goed heeft opgepakt. Ik durf niet te zeggen hoe snel dit was, maar ik denk na een week of 5. Dat je wel zag, dat hij zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid zelf oppakte. Toen dacht ik, we blijven het wel

continueren, hij krijg zijn persoonlijke roostertje, maar het zit wel snor."

Ondersteunen faciliteiten ouders

Tegemoet komen aan materiële behoeften was voor leerkrachten het minst ingewikkeld: wanneer leerkrachten zich zorgen maakten over een gebrek aan faciliteiten thuis zorgde de school (samen met partners uit de stad zoals gemeente of bedrijven) ervoor dat er laptops beschikbaar werden gesteld, of zorgden zij voor pakketjes werk op papier dat ouders konden komen halen. Vooral aan het begin van de schoolsluiting zorgden leerkrachten voor instructies voor ouders om ook daadwerkelijk te kunnen werken met de uitgeleende laptops. Een gebrek aan faciliteiten thuis was bij geen van de geïnterviewde leerkrachten een reden om gebruik te kunnen maken van de noodopvang op school. Het ondersteunen van faciliteiten vroeg met name aan het begin van de schoolsluiting veel aandacht. Naarmate de periode van schoolsluiting vorderde verschoof het accent van de aanpak meer naar de inhoud van het onderwijs dan naar deze randvoorwaarden.

Samenhang aard van zorgen en gekozen aanpak

In veel gevallen waren meerdere van de eerdergenoemde redenen tot zorg bij één en dezelfde leerling aan de orde. Als gevolg daarvan combineerden leerkrachten in hun aanpak dan ook verschillende elementen en is het niet goed mogelijk een 'typering' van aanpakken te schetsen waaruit leerkrachten keuzes maakten (onderzoeksvraag 3). In verschillende interviews beschrijven leerkrachten bijvoorbeeld zowel intensivering van contact, als expliciete aandacht voor planningsvaardigheden, als meer praktische ondersteuning van ouders. Juist het inzetten op verschillende elementen, afhankelijk van wat wanneer precies nodig was, lijkt leerkrachten het gevoel te geven zoveel mogelijk aan de zorgen die zij hebben tegemoet te komen.

4.5 Kennis opgedaan tijdens de schoolsluiting gebruiken in de toekomst

We vroegen leerkrachten of er zaken zijn die zij 'vast willen houden' wanneer de crisis

geluwd is. In hun antwoorden beschrijven de meeste docenten wat ze opnieuw hetzelfde zouden doen wanneer scholen onverhoopt hun deuren opnieuw moeten sluiten. Ze noemen dan bijvoorbeeld de manieren waarop ze contact onderhielden als succesvol (7 leerkrachten) of beschrijven de concrete online activiteiten die ze organiseerden als effectief (14). Succesvolle manieren van contact houden waren bijvoorbeeld het ouderplatform, de gekozen digitale vergadersoftware, of frequente korte telefoontjes met ouders om hen 'aan boord' te houden. Bij de online activiteiten die leerkrachten beschrijven noemen zij met name de combinatie van instructievideo's vooraf online plaatsen, en daarna in online bijeenkomsten de stof doorspreken met de leerlingen als ook toepasbaar in een fysieke setting. Leerlingen die nog aanvullende instructie nodig hadden kregen typisch extra tijd en aandacht van de leerkracht in een kleiner online groepje. Deze manier van differentiëren leent zich ook voor het fysieke klaslokaal. Een enkele leerkracht beschrijft ook het succes van online activiteiten die vooral als doel hadden het behouden van een groepsgevoel en het behouden van contact, bijvoorbeeld:

"[daarom] hadden we op elke dag daily challenges gemaakt. Gekke opdrachten die leerlingen moesten doen en daar dan een foto of filmpje van maken. Omdat dat dan allemaal werd geüpload konden klasgenoten ook weer van elkaar zien wat ze hadden gedaan. Zo bleef er ook nog een beetje het sociale (...). Zo was je ook als klas dingen bezig en het hield ook wat leuks en vrolijks erin. Dat soort dingen ben ik wel tevreden over, dat hebben we goed opgepakt en uitgebouwd."

Kansen voor partnerschap met ouders

Zeven leerkrachten geven aan dat de betrokkenheid van ouders een positief gevolg is geweest van de schoolsluiting. Zij ervaren dat ouders meer betrokken waren bij het onderwijs van hun kinderen. Ouders begrepen bijvoorbeeld beter wat er op school van leerlingen wordt verwacht. Leerkrachten zien daardoor kansen om hen ook na de pandemie meer te betrekken. Het volgende citaat illustreert dit treffend:

“Ouders zijn nog nooit zo inhoudelijk betrokken geweest bij het onderwijs. Dat neem ik graag mee (...). Ouders hebben de afgelopen maanden een inkijkje gekregen in ‘hoe werkt mijn kind of hoe leert mijn kind’. Die ervaring hebben zij ook opgedaan. Als je dat door kan trekken met elkaar, in plaats van te zeggen: een harde knip en nu is het onderwijs weer volledig op school. Ouders zien ook wat ze thuis kunnen doen.”

Waar ouders door het thuisonderwijs soms school beter gingen begrijpen, begrepen leerkrachten die huisbezoeken aflegden thuisomgevingen beter. Huisbezoeken kostten hen veel tijd, maar leverden ook veel inzicht op. De leerkrachten die huisbezoeken aflegden bij leerlingen met wie zij bijvoorbeeld onvoldoende telefonisch of online contact kregen, waren verrast hoe leuk en bijzonder de kinderen het vonden dat hun leerkracht thuis langskwam. De leerkracht leverde het vervolgens een beter beeld op van de omgeving waarin hun leerling leerde tijdens het afstandsonderwijs. Dit bood hen handvatten om eventuele discontinuïteit beter te begrijpen, en hier in het onderwijs op school op in te spelen.

4 Conclusie en Discussie

De covid-19 pandemie en de maatregelen om de effecten ervan tegen te gaan hebben grote gevolgen gehad voor kinderen. Deze studie had tot doel de verschillen in leergroei tussen groepen leerlingen die eerder in kwantitatief onderzoek werden gevonden (Schuurman et al., 2021; Engzell et al., 2021) beter te begrijpen. De studie richtte zich tevens op de gevolgen voor het welbevinden van leerlingen, vanwege het grote belang van sociaal-emotioneel welbevinden voor leerlingen (Putwain et al., 2019) en de zorgen hierover – met name de leerlingen in kwetsbare thuissituaties – naar aanleiding van de schoolsluiting (Coller & Webber, 2020). Waar eerder onderzoek middels kwantitatieve methoden heeft laten zien dat de schoolsluiting ernstige gevolgen hadden voor het schools presteren (Schuurman et al., 2021; Engzell et al., 2021) en welbevinden van leerlingen (Hornstra et al., 2021; Prime et al., 2020), beoogt dit onder-

zoek middels kwalitatief onderzoek deze patronen te duiden. Door dit vraagstuk te belichten vanuit het perspectief van leerkrachten kan dit onderzoek bij te dragen aan meer zicht in de onderliggende mechanismen van kansengelijkheid ten tijde van de schoolsluiting en de wijze waarop leraren dit probeerden tegen te gaan in hun handelen.

In de periode na de pandemie zal een beroep op onderwijsonderzoekers worden gedaan om een bijdrage te leveren aan het kennisgericht ontwikkelen van het onderwijs om problemen die zijn ontstaan te repareren². Om dat op een goede, betekenisvolle manier te doen, is het belangrijk aan te sluiten bij wat leerkrachten in de periode van de schoolsluiting hebben ervaren en al hebben gedaan. Daar kan deze studie een bijdrage aan leveren, omdat op een systematische manier zorgen en acties uit het onderwijswerkveld in kaart zijn gebracht (Kim et al., 2021).

Aard en omvang van leerkrachtzorgen

We concluderen dat de omvang van zorgen aanzienlijk was. De aard van de zorgen die leerkrachten hadden kan teruggebracht worden tot vijf domeinen op gezins- en kindniveau: een zorgelijke thuissituatie, ondersteuningsmogelijkheden van ouders, zelfregulatievaardigheden van de leerling, schools presteren en sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling (onderzoeksvraag 1). Ook wanneer leerkrachten juist *geen* zorgen hadden of wanneer zorgen afnamen was dat omdat hun verwachtingen van de leerlingen op juist deze gebieden optimistisch waren. De cognitieve leervertraging die leerlingen lieten zien of juist de positieve lijn waarin zij hun ontwikkeling konden doorzetten (Schuurman et al., 2021; Darmody et al., 2021; Donnelly & Patrinos, 2021) kunnen we beschouwen in het licht van deze domeinen. De gevonden domeinen komen voor een belangrijk deel overeen met wat we weten uit theorie (bijv. Bourdieu, 1997) en empirisch onderzoek over de oorzaken van kansengelijkheid in het onderwijs los van de covid-19 crisis, zoals ongunstige sociaal-economische omstandigheden en onvoldoende mogelijkheden om kinderen te ondersteunen bij het leren thuis door een lager opleidingsniveau

van ouders (e.g. Borghans et al., 2018; Tan et al., 2019). De domeinen van zorgen die we vonden, zijn daarbij in lijn met bevindingen uit onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk (Kim et al., 2021). Net als in onze studie, merkten Kim en collega's communicatie met ouders en leerlingen, de thuisomgeving en de rol van ouders ook aan als belangrijke thema's bepalend voor het leren en welbevinden van leerlingen tijdens de schoolsluiting. De nadruk die leerkrachten in voorliggende studie legden op zelfregulatievaardigheden is opvallend. In ander onderzoek komt dit minder sterk naar voren (zie bijvoorbeeld, Kim et al., 2021). Er is veel bewijs dat zelfregulatievaardigheden belangrijk zijn voor schools presteren, ook vanwege de impact ervan op de relatie met medeleerlingen en de leerkracht en op motivatie voor school (cf. Eisenberg et al., 2010). De ervaringen van de leerkrachten uit deze studie suggereren dat zelfregulatie een nog veel belangrijker rol speelt in een situatie waarin leerlingen door letterlijke afstand minder ondersteuning van hun leerkrachten en medeleerlingen kunnen krijgen, en meer op zichzelf zijn aangewezen. In het bijzonder zou dit kunnen gelden wanneer de ondersteuningsmogelijkheden van ouders beperkt zijn. Dat kan wellicht verklaren waarom juist leerkrachten in deze studie, die lesgeven op scholen met gemiddeld veel achterstandsleerlingen, bijzonder veel nadruk op zelfregulatie legden. Zij kenden aan deze vaardigheden een centrale rol toe bij het verklaren van achteruitgaande prestaties en deelname aan het afstandsonderwijs.

Maatwerk in de aanpak van leerkrachten

We vonden dat leerkrachten maatwerk probeerden te bieden in hun aanpak. Tegelijkertijd laten onze resultaten zien dat het intensiveren van contact met de leerling en ouders in elke aanpak centraal stond (onderzoeksvraag 2). Leerkrachten differentieerden enigszins al naar gelang de meest prangende zorgen (extra instructie, nadruk op planning, aan het werk komen en blijven, of juist meer nadruk op welbevinden), maar er was niet een directe link te leggen tussen het domein van zorgen en het type aanpak (onderzoeksvraag 3).

Gezien het belang dat leerkrachten toe-

schreven aan zelfregulatie, kozen zij dit ook als aanknopingspunt in hun aanpak bij het ondersteunen van hun leerlingen. Waar het ondersteunen van zelfregulatie in een gestructureerde klasse-situatie onderdeel uitmaakt van de dagelijkse praktijk van leerkrachten, is dit voor ouders mogelijk een uitdaging. Tegelijkertijd constateerden sommige leerkrachten dat ze te lage verwachtingen hadden gehad van de mate waarin leerlingen zelf aan het werk konden gaan, en deden ze het bovenverwachting goed.

Verdiepte sociale ongelijkheid

Eerder onderzoek (Bol, 2020; Goudeau et al., 2021) suggereerde dat de sociale achtergrond van leerlingen een belangrijke rol speelt bij de te verwachten impact van de schoolsluiting vanwege het plotseling verweven raken van de thuis- en schoolomgeving. Dat werd in dit onderzoek bevestigd vanuit het perspectief van leerkrachten. Het waren juist de leerlingen die zwak presteerden op school en die opgroeiden in een thuisomgeving waarin ouders zich onvoldoende toegerust voelden om hun kind in het leren te ondersteunen, waar leerkrachten met name zorgen over hadden.

De studie werd ingehaald door de realiteit van de covid-19 crisis, doordat tijdens de data-analyse de scholen opnieuw hun deuren moesten sluiten. Voortschrijdend inzicht heeft duidelijk gemaakt dat de leervertraging die na de eerste schoolsluiting werd geconstateerd (Engzell et al., 2021; Schuurman et al., 2021) deels weer werd ingehaald in de periode na de eerste en de tweede schoolsluiting (Haelermans et al., 2021). Uit het onderzoek van Haelermans en collega's (2021) is echter ook gebleken dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen scholen en groepen leerlingen in de mate waarin het is gelukt om die leervertraging van leerlingen te compenseren. Met name leerlingen met een lagere SES bleken de opgelopen achterstanden minder snel in te halen dan andere leerlingen. Deze bevinding doet vermoeden dat de zorgen die tijdens de eerste schoolsluiting bestonden nog steeds een rol spelen. De bevindingen suggereren derhalve dat het van belang is juist de meest kwetsbare leerlingen blijvend extra te ondersteunen door veel aandacht te besteden aan

hun cognitieve maar ook aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling, en door ouders actief te betrekken bij het onderwijs van hun kind.

Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het onderzoek waarover we hier rapporteren kent enkele beperkingen. Ten eerste is de steekproef klein en vanwege de (bewuste) keuze voor scholen met een relatief hoge schoolweging niet representatief voor alle scholen in Nederland. Echter bleek met 20 interviews al vrij snel saturatie van de codes op te treden waardoor we de kern van de zorgen uit de voorbije periode hebben kunnen identificeren voor scholen met een vergelijkbare weging.

Ten tweede hebben we geen data verzameld tijdens of na de tweede schoolsluiting. We kunnen daarom op dit moment geen uitspraken doen over de mate waarin men tijdens de tweede schoolsluiting de ervaring uit de eerste schoolsluiting heeft kunnen gebruiken of welke nieuwe inzichten toen zijn opgedaan. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of leerkrachten in staat zijn geweest de ervaringen uit de eerste schoolsluitingsperiode te gebruiken voor het vormgeven aan onderwijsaanbod en aan het onderhouden van betekenisvol contact met ouders. Er werden immers behalve uitspraken over zorgen, ook uitspraken over positieve gevolgen gedaan, zoals realistischer wederzijdse verwachtingen tussen leerkrachten en ouders.

Ook met digitale onderwijsvormen deden leerkrachten naast negatieve, ook positieve ervaringen op. Vervolgonderzoek zou zich kunnen uitwijzen of de ervaring die leerkrachten met digitale onderwijsvormen hebben opgedaan kansen biedt voor differentiatievormen in de klas. Hieronder bespreken wij ook manieren waarop digitale onderwijsvormen zich zouden kunnen lenen voor het onderhouden van laagdrempelig contact met ouders. Onderzoek naar effectiviteit daarvan kan waardevolle inzichten opleveren die het bestaande onderzoek ten aanzien van partnerschap met ouders kunnen aanvullen.

Beloftevolle wegen voor het bevorderen van kansengelijkheid in het onderwijs

Wanneer we de resultaten van het voorliggende onderzoek met iets meer afstand beschouwen en relateren aan bevindingen uit bestaande literatuur lijkt het bevorderen van continuïteit tussen de (leer)context van de thuisomgeving en de schoolcontext een sleutelterm. Een gevoel van continuïteit kan positieve implicaties hebben voor de betrokkenheid die leerlingen ervaren bij school (Bronkhorst & Akkerman, 2016) en ook voor partnerschap met ouders is wederzijdse bekendheid van belang (Spear et al., 2021; Van Der Pluijm et al., 2021). Door school en thuis minder als twee losstaande contexten te zien, maar eerder als contexten die in elkaars verlengde kunnen liggen, ontstaat daarvoor ruimte (Díaz-Gibson & Daly, 2020). Voor het verbinden van die twee normaal gesproken meer gescheiden werelden bood de covid-19 crisis een unieke gelegenheid omdat school en thuis niet eerder zo sterk in elkaar overliepen en leraren deden daarmee dan ook ervaring op. Leerkrachten gaven aan dat zij het waardevol vonden meer kennis te hebben van de thuisomgeving van leerlingen, bijvoorbeeld door huisbezoeken, en wilden waar mogelijk proberen dit vast te houden voor de toekomst. Ook de laagdrempelige manieren van contact onderhouden die de snelle digitalisering mogelijk maakte kunnen ook in de toekomst blijven bestaan om partnerschap met ouders te ondersteunen. Normaal gesproken vindt oudercontact tussen de reguliere evaluatiemomenten plaats wanneer er sprake is van een probleem. Het nieuw ontdekte, digitale contact, biedt de mogelijkheid om contact tussen ouders en leerkrachten laagdrempeliger en mogelijk positiever van aard te maken. Ook wanneer het goed gaat op school kan daarover kort gesproken worden zodat een positievere vorm van partnerschap ontstaat (Spear et al., 2021).

In deze studie lag veel nadruk op zorgen. Maar de interviews lieten ook zien dat leerkrachten zagen met hoeveel plezier de meeste leerlingen weer terug naar school gingen en hoe snel zij zich herstelden van een periode die voor veel van hen niet eenvoudig was. Hernieuwde bewustwording over hoeveel meer school is voor hun leerlingen dan alleen een plek om te leren is ook een gevolg van de

schoolsluiting geweest. De crisis heeft zorgen over ongelijkheid uitvergroot, maar ook helder gemaakt wat een leerkracht wel kan betekenen in het ondersteunen van leerlingen bij het bereiken van hun leerpotentieel – en zo een sleutelpositie kan vervullen in het terugdringen van ongelijke onderwijskansen.

Noten

- 1 De schoolweging wordt toegekend op basis van het aandeel leerlingen dat risico loopt op onderwijsachterstanden (Inspectie van het Onderwijs, 2020b). De schoolweging wordt gebaseerd op: opleidingsniveau van ouders, land van herkomst van ouders, verblijfsduur in Nederland en deelname aan schuldsanering).
- 2 In voorliggende studie komen leerkrachten uit dit specifieke sample aan scholen aan het woord.

Literatuurlijst

- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171–191.
- Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative Advantages and the Emergence of Social and Ethnic Inequality: Matthew Effects in Reading and Mathematics Development Within Elementary Schools? *Child Development*, 83(4), 1347–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01779.x>
- Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R., & Xu, X. (2020). COVID - 19 and Inequalities. *Fiscal Studies*, 41(2), 1–33. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1111/1475-5890.12232>
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Borghans, L., Diris, R., & Schils, T. (2018). Sociale ongelijkheid in onderwijs is hardnekkig. *Economisch Statistische Berichten*, 103(4768), 540–543.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society* (1st ed., pp. 46–58). Oxford University Press.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Coller, R. J. & Webber, S. (2020). COVID-19 and the well-being of children and families. *Pediatrics*, 146 (4). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-022079>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Darmody, M., Smyth, E., & Russell, H. (2021). Impacts of the COVID-19 Control Measures on Widening Educational Inequalities: <https://doi.org/10.1177/11033088211027412>
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *School Community Journal*, 17(2), 27–44.
- Denessen, E. (2019). Parental involvement in the Netherlands. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental Involvement Across European Education Systems. Critical Reviews* (pp. 64–76). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978135106634>
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Diaz-Gibson, J., & Daly, A. J. (2020). What if we understand Schools as a Learning Ecosystems in times of COVID- 19 pandemic. *Teachers College Record*, July, 2019–2020. <https://www.tcrecord.org>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>.
- Drijvers, P., Thurm, D., Vandervieren, E., Klinger, M., Moons, F., van der Ree, H., Mol, A., Barzel, B., & Doorman, M. (2021). Distance mathe-

- mathematics teaching in Flanders, Germany, and the Netherlands during COVID-19 lockdown. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1–2), 35–64. <https://doi.org/10.1007/S10649-021-10094-5/TABLES/10>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273–1281. <https://doi.org/10.1038/S41562-021-01212-7>
- Haelermans, C., Van der Velden, R., Aarts, B., Bijlsma, I., Jacobs, M., Smeets, C., Van Vugt, L., & Van Wetten, S. (2021). *Vertraging in leer-groei verschilt tussen scholen*. NCO Factsheet No. 7. <https://www.nationaalcohortonderzoek.nl/factsheets/>
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third, pp. 732–738). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>
- Hobfoll, S. E., Freedy, J., Lane, C., & Geller, P. (1990). Conservation of social resources: Social support resource theory. *Journal of Social and Personal*, 7(4), 465–478. <https://doi.org/10.1177/0265407590074004>
- Schuurman, T. M., Henrichs, L. F., Schuurman, N. K., Polderdijk, S., & Hornstra, L. (2021). Learning Loss in Vulnerable Student Populations After the First Covid-19 School Closure in the Netherlands. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006307>
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016>
- Inspectie van het Onderwijs. (2020a). *De Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Inspectie van het Onderwijs (2020b, December 14). De schoolweging: een nieuwe maat voor de leerlingenpopulatie. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultaten-primair-onderwijs/naar-een-nieuwonderwijsresultatenmodel/de-schoolweging-een-nieuwe-maat-voor-de-leerlingenpopulatie>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083.
- Kim, L. E., Dundas, S., & Asbury, K. (2021). ‘I think it’s been difficult for the ones that haven’t got as many resources in their homes’: teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982690>
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <http://www.jstor.org/stable/2529310>
- Lehmann, S., Skogen, J. C., Haug, E., Mæland, S., Fadnes, L. T., Sandal, G. M., Hysing, M., & Bjørknes, R. (2021). Perceived consequences and worries among youth in Norway during the COVID-19 pandemic lockdown: <https://doi.org/10.1177/1403494821993714>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006).

- Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 163–186). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2018). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4324/9781315701134-11>
- NVivo. (2020). *NVivo qualitative data analysis Software: Vol. Version 12* (No. 12). QSR International Pty Ltd, Version 12.
- OECD. (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. In *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools* (Vol. 9789264130). <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631. <https://doi.org/10.1037/AMP0000660>
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). School-related wellbeing promotes adaptability, achievement and behavioural conduct: A longitudinal examination. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18, 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>.
- Spear, S., Parkin, J., van Steen, T., & Goodall, J. (2021). Fostering “parental participation in schooling”: primary school teachers’ insights from the COVID-19 school closures. *Educational Review*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students’ academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- Van De Werfhorst, H. G. (2021). Sorting or mixing? Multi-track and single-track schools and social inequalities in a differentiated educational system. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1209–1236. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3722>
- Van De Werfhorst, H. G., & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416–444. <https://doi.org/10.1177/1468796807080236>
- Van Der Pluijm, M., Van Gelderen, A., Lusse, M., & Kessels, J. (2021). *How Can Teachers Build Partnerships with Lower-educated Parents in Support of Young Children’s Oral Language Development? Evaluation of an Adaptive Program*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1908782>
- Van Der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & Van Ginkel, S. (2020). Teachers’ online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>

Auteurs

Lotte Henrichs is universitair docent aan de Universiteit Utrecht, afdeling Educatie. **Simone Polderdijk** is promovendus aan Universiteit Utrecht, afdeling Educatie. **Lisette Hornstra** is universitair hoofddocent aan de Universiteit Utrecht, afdeling Educatie.

Correspondentieadres: Lotte Henrichs
Universiteit Utrecht, afdeling Educatie,
Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht. E-mail:
L.F.Henrichs@uu.nl

Summary

Teacher concerns about students during the COVID-19 school closure: characteristics, development and approach

Since the outbreak of the covid-19 crisis, many quantitative studies showed disproportionate learning loss for children in disadvantaged circumstances, as a result of the school closures (Schoorman et al., 2021; Engzell et al., 2021). In this qualitative study, we aim to gain a deeper understanding of these impacts, by studying teacher concerns about students during the first school closure in the covid-19 crisis. During interviews with elementary school teachers (n=20), working in schools that serve a population of children in disadvantaged circumstances, we constructed student-portraits. These shed light on what made teachers worry about children, how much they worried, and what they did to address these concerns. We found that teachers' concerns mostly related to four domains: students' school achievement, self-regulatory skills, vulnerable home environments, and parental capabilities for support. When addressing their concerns, teachers primarily focused on increasing contact with their students and their parents. After contact was (re)established, teachers differentiated in their approach, depending whether concerns diminished or increased. Teachers reported newly found ways of connecting with students and parents, which supports a sense of continuity between the two formerly distinct (learning) contexts. Findings provide promising avenues for sustaining school-parent partnerships in the future, irrespective of the covid-19 crisis.

Key words: Covid-19 school closures; (in) equitable educational opportunities; teacher concerns; teacher interviews; school-parent partnership

(Endnotes)

- 1 Na de dataverzameling van deze studie gingen de scholen inderdaad een tweede en een derde keer dicht. De huidige bevindingen hebben enkel betrekking op de eerste schoolsluiting. Mogelijk hebben leerkrachten na deze tweede schoolsluiting meer ideeën over toepassing van de geleerde lessen in de 'normale gang van zaken'. Die vraag kunnen we met de voorliggende studie nog niet beantwoorden.
- 2 Zie bijvoorbeeld: <https://www.nationaalcohortonderzoek.nl/actueel/data-geinformeerde-werken-hoe-het-gebruik-van-data-helpt-bij-de-aanpak-van-leervertraging>