

Afstandsonderwijs tijdens de Covid-19 pandemie en school-gerelateerd welbevinden van basisschoolleerlingen

L. Gaikhorst, M. Karssen, M. Tiekstra, M. Looijen en M. Volman

Samenvatting

Het welbevinden van leerlingen op school is van invloed op hun motivatie voor leren en hun leeruitkomsten. Een van de uitdagingen voor leerkrachten tijdens de schoolsluiting in verband met de Covid-19 pandemie betrof dan ook het aan school gerelateerde welbevinden van leerlingen. Dit mixed methods onderzoek beschrijft hoe leerkrachten in Amsterdam, Zaandam en Almere vorm gaven aan het onderwijs tijdens de schoolsluiting in het voorjaar van 2020 en analyseert de samenhang met het school-gerelateerd welbevinden. Het ging hierbij specifiek om het welbevinden van leerlingen in de relatie met medeleerlingen en hun leerkracht. 534 leerlingen vulden een vragenlijst in over hun school-gerelateerd welbevinden, en 52 leerkrachten zijn geïnterviewd. Gemiddeld was er geen verschil in welbevinden van leerlingen op school voor en na de schoolsluiting. Uit de interviews bleek dat afstandsonderwijs op uiteenlopende manieren werd georganiseerd. Multilevel analyse liet zien dat deze verschillen in aanpak samenhangen met het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen. Het organiseren van contact, de mate waarin leerlingen bereikt werden en de aard van de aangeboden stof (herhaling en/of nieuwe stof) bleken samen te hangen met dit welbevinden. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen scholen ondersteunen in het opzetten van afstandsonderwijs.

Kernwoorden: afstandsonderwijs, welbevinden, basisonderwijs, gelijke onderwijskansen, covid-19 pandemie

ling overschakelen op afstandsonderwijs. Hier was geen vast format voor, dus scholen zochten hun eigen oplossingen. Verschillende onderzoeken laten zien dat leerlingen tijdens de schoolsluiting leerachterstanden hebben opgelopen, en dat dat met name geldt voor kinderen uit kwetsbare gezinnen (Bol, 2020; Engzell, Frey, & Verhagen, 2020; Haerlemans, 2021). Scholen maakten zich naast de impact op de leerprestaties ook zorgen over de gevolgen van de schoolsluiting voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welzijn van kinderen.

In dit artikel worden de uitkomsten gerapporteerd van een onderzoek naar de gevolgen van de schoolsluiting in de eerste helft van 2020 voor het aan school gerelateerde welbevinden van leerlingen. Daarbij ging het in deze studie specifiek om het welbevinden van leerlingen in relatie met de medeleerlingen en hun leerkracht. Er is onderzocht of het school-gerelateerd welbevinden tijdens deze periode is veranderd, en of een eventuele verandering samenhangt met de wijze waarop leerkrachten het afstandsonderwijs hebben georganiseerd.

2 Theoretisch kader

2.1 Welbevinden van leerlingen op school

Dat leerlingen zich op school goed voelen is op zichzelf waardevol (OECD, 2009), maar wordt ook steeds vaker genoemd als een belangrijke indicator van de kwaliteit van onderwijs (e.g., Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008), naast leeruitkomsten. Aan het welbevinden van leerlingen op school wordt veelal impliciet aandacht besteed (Pyhäältö, Soini, & Pietarinen, 2010), maar verschillende onderzoekers stellen dat het welbevinden van leerlingen op school ook een expliciet aandachtspunt in het onderwijs zou moeten zijn (Coulombe, Hardy, & Goldfarb, 2020; Seligman, Ernst, Gillham, Reivichs, &

1 Inleiding

Tijdens de eerste lockdown die in maart 2020 werd afgekondigd om de Covid-19 pandemie te bestrijden, moesten scholen plotse-

Linkins, 2009). Het welbevinden van leerlingen op school hangt namelijk samen met motivatie en leerprestaties (Boekaerts, 1993; Peetsma, Hascher, & Roede, 2000; Pietarinen, Soini, & Pyhältö, 2014). Daarbij is sprake van een wederkerige, positieve relatie (Boekaerts, 1993; Van Petegem et al., 2008). Leerlingen met een intrinsiek verlangen om te leren en een positieve houding ten opzichte van school, scoren doorgaans hoger op welbevinden (Van Petegem et al., 2008). Het welbevinden van leerlingen neemt toe wanneer school niet als verplichting wordt ervaren (Van Petegem et al., 2008). Omgekeerd zorgt een laag niveau van welbevinden op school ervoor dat leerlingen minder aandachtig en gemotiveerd zijn om te leren (Martin & Dowson, 2009 in Holfve-Sabel, 2014).

Over de conceptualisatie van het begrip welbevinden en de manier waarop het gemeenten zou moeten worden bestaat nog geen consensus; het begrip is de laatste jaren volop in ontwikkeling. Vanuit de onderwijswetenschappen wordt benadrukt dat het welbevinden van leerlingen in relatie tot het leren op school een specifieke vorm van welbevinden is (McLellan & Steward, 2015). Dit schoolgerelateerd welbevinden wordt bepaald door de mate en kwaliteit van relaties van leerlingen op school (Graham, Powell, & Truscott, 2016). Het gaat hierbij om relaties met hun leraar en met hun medeleerlingen (Graham, et al., 2016; Holfve-Sabel, 2014; Pyhältö, et al., 2010). Leerkrachten kunnen het welbevinden van leerlingen op school bevorderen door positieve relaties en inclusie binnen de groep te stimuleren (Holfve-Sabel, 2014). Het welbevinden van leerlingen (en hun leerprestaties) zijn hoger in een ondersteunende klasomgeving (Van Petegem, et al., 2008), waarin leerkrachten hoge verwachtingen van hun leerlingen hebben (Holfve-Sabel, 2014). Wanneer leerkrachten niet ondersteunend zijn en leerlingen niet positief bevestigen, kan dit het welbevinden van leerlingen juist negatief beïnvloeden.

2.2 Onderwijs op afstand tijdens de schoolsluiting en welbevinden van leerlingen

De schoolcontext speelt een specifieke rol als het gaat om het welbevinden van leerlingen

(McLellan & Steward, 2015). Tijdens de schoolsluiting veranderde de schoolcontext voor zowel leerlingen als leerkrachten. Het reguliere onderwijs moest op heel korte termijn omgezet worden naar onderwijs op afstand. Inmiddels is het een en ander bekend over de wijze waarop het onderwijs in de periode van de schoolsluiting in de eerste helft van 2020 heeft vorm gekregen. Niet alle basisscholen slaagden erin voor alle leerlingen een gestructureerd lesprogramma te verzorgen. Het vaakst waren leerlingen in deze periode bezig met oefenen, vaak met behulp van oefensoftware. Ook kregen ze online instructie, waarbij veelal de lesmethoden werden gevolgd. Leerkrachten streefden ernaar contact met de leerlingen te onderhouden en gaven ook individueel uitleg of hulp. Dat gebeurde vooral telefonisch of online. Veel leerkrachten onderhielden ook contact met ouders via de telefoon, e-mail of een elektronische leeromgeving (Smeets, 2020). Besluiten die leerkrachten namen bij de plotselinge omschakeling naar afstandsonderwijs waren veelal gebaseerd op de beschikbaarheid van digitale tools voor leerkrachten en leerlingen en niet zozeer gericht op lange-termijn leerdoelen (Lepp, Aaviku, Leijen, Pedaste, & Saks, 2021).

In het hoger onderwijs was voor de coronacrisis al meer ervaring met onderwijs op afstand. In vergelijking met onderwijs op de campus is het grootste verschil de manier waarop interactie plaatsvindt. Uit onderzoek in het hoger onderwijs blijkt dat voor goed afstandsonderwijs drie soorten van interactie cruciaal zijn: interactie tussen leerkracht en leerling, interactie tussen leerling en medeleerlingen en interactie tussen leerlingen en de lesstof (Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski, & Tamim, 2011). Daarnaast laat onderzoek zien dat het vooraf plannen van interactiemomenten die als doel samenwerkend leren hebben (in plaats van toevallig ontstane interactiemomenten) het grootste effect heeft op leerprestaties (Borokhovski, Bernard, Tamim, Schmid, & Sokolovskaya, 2016).

Dat het onderwijs dat in deze periode is gegeven op basisscholen, ondanks alle inspanningen, niet optimaal was, blijkt uit het

feit dat leerlingen na de schoolsluiting niet op hetzelfde niveau presteerden als leerlingen deden in eerdere jaren (Engzell et al., 2020; Henrichs, Hornstra, Polderdijk, & Schuurman, 2021). Daarbij is de kansongelijkheid in het onderwijs toegenomen door de Coronacrisis: de opgelopen leerachterstanden in deze periode zijn groter bij kinderen die überhaupt al een groter risico op achterstanden hadden, zoals kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal economische status (Engzell et al., 2020).

Vlaams onderzoek naar het welbevinden van lagere-schoolleerlingen tijdens de schoolsluiting van midden maart tot juni 2020 laat daarnaast zien dat twintig procent van de kinderen zich ‘erg ongelukkig’ voelde en vijftig procent ‘een beetje ongelukkig’ (Van Hiel & Van Hal, 2021). Daarbij bleken meisjes zich vaker ongelukkiger te voelen door de schoolsluiting dan jongens. Het Vlaamse onderzoek betreft het algemene welbevinden van jongeren. Er is niet eerder gekeken naar het schoolgerelateerde welbevinden van leerlingen en naar verbanden tussen de aanpak van het onderwijs tijdens de schoolsluiting en het welbevinden van leerlingen. Daarop richt dit onderzoek zich. Daarbij gaat het niet om het algehele welzijn of welbevinden van leerlingen, maar hun welbevinden op school, en in het bijzonder hun ervaring van hun relatie met de leerkracht en hun medeleerlingen.

2.3 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de gevolgen van de (gedeeltelijke) schoolsluiting ten gevolge van de coronamaatregelen voor het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen. De onderzoeksvragen zijn:

- 1a. Hoe is het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen veranderd gedurende de periode van afstandsonderwijs?
- 1b. Heeft het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen zich voor verschillende groepen (geslacht, thuistaal, herkomst, opleidingsniveau ouders) verschillend ontwikkeld?
2. Hoe hebben leerkrachten vormgegeven aan hun onderwijs gedurende de perio-

de van afstandsonderwijs??

3. Hangt de aanpak die leerkrachten gehanteerd hebben gedurende de periode van afstandsonderwijs samen met (de verandering in) het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen?

3 Methode

3.1 Context van het onderzoek

Toen de coronacrisis uitbrak, liepen er bij de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA, zie <https://woa.kohnstammstituut.nl/>) twee onderzoeksprojecten die zich richtten op diversiteit en kansen(on)gelijkheid in het basisonderwijs. Deze projecten zijn grotendeels stil gevallen gedurende de lockdown. Voor en na de schoolsluiting hebben we in het kader van deze projecten wel de geplande gegevens kunnen verzamelen over het welbevinden van leerlingen op school. Aanvullend hebben we op de projectscholen informatie verzameld over de aanpak van het onderwijs tijdens en na de schoolsluiting. Daardoor kunnen we een aantal belangrijke vragen over de relatie tussen de aanpak van het onderwijs tijdens de (gehele en gedeeltelijke) schoolsluiting en het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen beantwoorden.

3.2 Design

De onderzoeksvragen zijn beantwoord via een mixed-methods design. Voor het in kaart brengen van de verandering in het school-gerelateerd welbevinden van kinderen is een vragenlijst afgenomen onder leerlingen, voorafgaand aan de schoolsluiting (eind 2019/begin 2020) en na afloop daarvan (in juni 2020). Daarnaast is een kwalitatieve studie gedaan om inzicht te verkrijgen in de manier waarop leerkrachten vormgegeven hebben aan het afstandsonderwijs. Hiervoor zijn leerkrachten (één groeps-gesprek per school) geïnterviewd na afloop van de schoolsluiting (juni 2020).

3.3 Participanten

In totaal hebben 534 leerlingen uit 32 klassen verspreid over 13 basisscholen in Amsterdam, Almere en Zaandam de vragenlijsten volledig ingevuld. De leerlingen zaten in

Tabel 1
Achtergrondgegevens van de leerlingen

		N	%
Geslacht	Jongen	262	49
	Meisje	268	51
Thuis taal	Alleen Nederlands	215	40
	Nederlands en een andere taal/talen	262	49
	Andere taal/talen	54	10
Geboorteland ouders	Allebei in Nederland geboren	203	39
	Allebei niet in Nederland geboren	208	40
	Eén van de ouders in Nederland geboren	106	21
Diploma ouders	Geen tot middelbare school	98	31
	MBO	57	18
	HBO/WO	161	51
Leerjaar	Groep 3	78	15
	Groep 4	48	9
	Groep 5	85	16
	Groep 6	75	14
	Groep 7	141	27
	Groep 8	25	5
	Groep 6/7/8	66	13
	Middenbouw*	8	2
Bovenbouw*	8	2	

Noot. * Op één school worden er geen reguliere groepen gehanteerd, maar zitten de leerlingen in een onder-, midden- of bovenbouwgroep.

groep 3 t/m 8. De leerkrachten werden face-to-face of in een videogesprek in een groepje per school geïnterviewd. Soms namen ook IB-ers of een directielid deel aan het interview. Het totaal aantal geïnterviewden is 52.

Achtergrondgegevens leerlingen en leerkrachten

In Tabel 1 staan de achtergrondgegevens van de leerlingen. De meeste leerlingen spreken thuis Nederlands én een andere taal/talen (49%), hebben tenminste één ouder die niet in Nederland is geboren (61%) en hebben ouders die een HBO of WO diploma hebben. De jongste leerling zit in groep 3 en is vijf jaar oud en de oudste leerling zit in groep 8 en is 12 jaar oud. De leerlingen zijn gemiddeld acht jaar oud.

In Tabel 2 staan de achtergrondgegevens van de geïnterviewde leerkrachten. De meeste leerkrachten geven les in de middenbouw (groep 3 t/m 5 = 41%) of bovenbouw (groep 6 t/m 8 = 38%), zijn vrouw en hebben aan de Pabo gestudeerd. Gemiddeld hebben de respondenten 11 jaar werkervaring.

3.4 Variabelen en instrumenten

Aanpak van het afstandsonderwijs: semigestructureerde interviews

De aanpak van het onderwijs in de periode van de (gedeeltelijke) schoolsluiting is in kaart gebracht aan de hand van interviews met leerkrachten. Voor de interviews is gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Naar de vormgeving van het afstandsonderwijs is bijvoorbeeld als

Tabel 2
Achtergrondgegevens van de geïnterviewde respondenten

		N	%
Functie	Directeur/adjunct-directeur	4	8
	Intern begeleider	5	10
	Leerkracht	37	71
	Onbekend	6	12
Geslacht	Man	6	12
	Vrouw	36	69
	Onbekend	10	19
Opleiding	Pabo	18	35
	Universitaire Pabo	5	10
	Pabo en master	3	6
	Anders universitair	3	6
	Anders hbo	4	8
	Onbekend	19	37
Leerjaar	Groep 1/2	7	15
	Groep 3	5	10
	Groep 3/4	2	4
	Groep 4	2	4
	Groep 5	3	6
	Groep 6	1	2
	Groep 6/7	2	4
	Groep 7	1	2
	Groep 7/8	3	6
	Groep 8	3	6
	groep 3/4-8	2	4
	Middenbouw*	1	2
	Bovenbouw*	2	4
	Nvt	4	8
	Onbekend	14	29

Noot. * Op één school worden er geen reguliere groepen gehanteerd, maar zitten de leerlingen in een onder-, midden- of bovenbouwgroep.

volgt gevraagd: *Hoe heb je/hebben jullie de afgelopen periode vormgegeven aan het afstandsonderwijs? Heb je ook zicht op hoe collega's vormgegeven hebben aan het afstandsonderwijs?* Er is ook gevraagd hoe leerkrachten het onderwijs hebben georgani-

seerd toen de scholen weer open gingen: *Hoe heb je je onderwijs vormgegeven op het moment dat de scholen weer open gingen?*

Welbevinden van leerlingen op school: vragenlijst leerlingen en interviews leerkrachten

Het welbevinden van leerlingen op school is gemeten met behulp van een bestaande vragenlijst (Peetsma, Wagenaar, & De Kat, 2001). Deze vragenlijst bestaat uit twee onderdelen, namelijk over het welbevinden in relatie tot medeleerlingen in de klas (6 items) en het welbevinden in de relatie tot de leerkracht (7 items). Zie de Appendix voor de volledige vragenlijst. Het gaat om 5-punts schalen. De betrouwbaarheid van de schalen is ruim voldoende tot goed (zie Tabel 3).

Tabel 3
Betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de schalen bij meting 1 en 2

	Meting 1 (Nmin=496)	Meting 2 (Nmin=513)
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	0.726	0.758
Welbevinden t.a.v. leerkracht	0.748	0.823

Achtergrondgegevens van de leerlingen (geslacht, thuistaal, opleidingsniveau en geboorteland van ouders/verzorgers) zijn verzameld via de leerlingen zelf en via de leerkrachten. In verband met afname van het instrument bij jonge kinderen (vanaf groep 3) en bij kinderen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, zijn de oorspronkelijke antwoordcategorieën van de vragenlijst met cijfers (van 1-5) vervangen door antwoordcategorieën met duimpjes (waarbij 1 is vervangen door twee duimpjes omhoog wat stond voor 'klopt helemaal' en 5 is vervangen door twee duimpjes omlaag voor 'klopt helemaal niet'). Daarnaast is ook de taal van een aantal items aangepast zodat de stellingen makkelijker te begrijpen waren voor de leerlingen. De meeste leerlingen hebben voor zowel de voor- als nameting een papieren versie van de vragenlijst ingevuld. Bij de nameting hebben sommige leerlingen een digitale versie ingevuld, omdat op een aantal scholen vanwege de coronamaatregelen geen onderzoekers de school in mochten om de vragenlijst af te nemen.

In de interviews met leerkrachten is gevraagd naar de ervaren invloed van het afstandsonderwijs op de ontwikkeling van kinderen, waaronder het welbevinden. Een

voorbeeldvraag is: *Welke gevolgen heeft dit (het afstandsonderwijs) denk je gehad voor de leerlingen? Welke effecten heeft het volgens jou gehad op hun welbevinden?*

3.5 Analyses

Voor het kwantitatieve onderzoek zijn alleen de leerlingen geselecteerd die hebben meegegaan aan zowel meting 1 als meting 2 van de leerlingvragenlijst. Voor het analyseren van de kwantitatieve gegevens zijn multilevel analyses uitgevoerd. Meer specifiek zijn voor de beantwoording van deelvraag 1a (de verandering in het school-gerelateerd welbevinden gedurende de periode van het afstandsonderwijs) multilevel (klas en leerling) univariate regressieanalyses gedaan. Voor de beantwoording van deelvraag 1b (de verandering in het school-gerelateerd welbevinden voor verschillende groepen) zijn multilevel multigroep univariate regressieanalyses uitgevoerd. De afhankelijke variabele is de score op welbevinden en het meetmoment is de onafhankelijke variabele. De score op de afhankelijke variabele is gecontroleerd voor de achtergrondvariabelen (geslacht, leeftijd, thuistaal, herkomst ouders en opleidingsniveau ouders). De referentiecategorieën voor de achtergrondvariabelen zijn jongen (in vergelijking met meisje), thuistaal Nederlands (in vergelijking met meertalig of anders(meer) talig), beide geboren in Nederland (in vergelijking met één of twee niet in Nederland geboren), max. middelbaaronderwijs (in vergelijking met MBO of HBO/WO diploma). Bij de meting van de onafhankelijke variabele is gecontroleerd voor het type vragenlijst (wel/geen digitale vragenlijst) en afnamemoment (eind 2019/begin 2020/juni 2020). Voor de beantwoording van deelvraag 1b (de verandering in het school-gerelateerd welbevinden voor verschillende groepen) zijn multilevel multigroep univariate regressieanalyses uitgevoerd.

Missing values

Via (FIML) in Mplus zijn de missende achtergrondgegevens geschat. Per afhankelijke variabele is geanalyseerd of de missende waarden op de betreffende afhankelijke variabele samenhangen met geslacht, leeftijd,

thuisstaat, herkomst ouders en opleidingsniveau ouders. Voor de afhankelijke variabelen bleken de missende waarden niet at random, daarom hebben we besloten de missende waarden op de afhankelijke variabelen op meting 1 en 2 niet te laten schatten.

Deelvraag 2 (de vormgeving van het afstandsonderwijs) is beantwoord met behulp van de informatie uit de interviews. Voor het analyseren van de interviewdata is gebruik gemaakt van de methode van inhoudsanalyse (Miles & Huberman, 1994), waarbij de volgende vier stappen in verschillende rondes zijn toegepast: data reductie, data display, het trekken van conclusies en verificatie. Allereerst zijn de interviewdata middels een coderingsschema gecategoriseerd (data reductie). Zo zijn er bijvoorbeeld codes toegekend met betrekking tot de praktische organisatie (bijv. het meegeven van lespakketjes naar huis, en het verstrekken van laptops/devices), het aanbieden van de stof tijdens het afstandsonderwijs (bijv. nieuwe stof, herhalingsstof of een combinatie daarvan), het verzorgen van instructie (bijv. digitaal, fysiek, of een combinatie daarvan), het organiseren van interactie (bijv. individueel contact, contact tussen leerlingen onderling), en voor de betrokkenheid van ouders (hoog, gemiddeld of laag). De gecodeerde fragmenten zijn weergegeven in overzichtsschema's (data display). Vervolgens zijn within case analyses gemaakt, op basis waarvan de belangrijkste bevindingen met betrekking tot het vormgeven van het afstandsonderwijs per school zijn beschreven (conclusie per casus, en data reductie). Daarna is een vergelijking over de scholen heen gemaakt, om patronen in de aanpak van het afstandsonderwijs te ontdekken (cross-case analyse, conclusies trekken over de casussen heen). Tot slot zijn de uitkomsten geverifieerd, door terug te gaan naar de data en daarin te zoeken naar vergelijkbare uitspraken van andere leerkrachten of juist uitspraken die een ander beeld lieten zien (verificatie). Voor het vergroten van de betrouwbaarheid is een peer review procedure toegepast (Kvale, 2007). Twee gecodeerde transcripten (10% van de transcripten) zijn gecheckt door een tweede onderzoeker om na te gaan of die zich in de toegewezen codes kon vinden. Codes waar-

over geen overeenstemming was, zijn bediscussieerd en aangepast n.a.v. deze discussie. Tevens zijn de uitkomsten van de analyses en interpretaties van de resultaten meermaals besproken in het gehele onderzoeksteam (bestaande uit de auteurs van dit artikel).

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 (de samenhang tussen de aanpak die leerkrachten hebben gehanteerd en de eventuele verandering in school-gerelateerd welbevinden van leerlingen) zijn de gegevens van de kwalitatieve analyse d.m.v. multilevel analyses in verband gebracht met de vragenlijstgegevens. Daarbij zijn de kwalitatieve data (vanuit de interviews) over de aanpak van het afstandsonderwijs (onafhankelijke variabele) gekoppeld aan de kwantitatieve data (vanuit de vragenlijst) over het welbevinden van leerlingen (afhankelijke variabele). Voor de multilevel analyses zijn alleen die codes voor de aanpak meegenomen (vanuit de kwalitatieve analyses), waarin voldoende variatie zat. Zo bleek er bijvoorbeeld variatie te zijn in het kunnen bereiken van de leerlingen tijdens de opstartfase van het afstandsonderwijs, de mate van betrokkenheid van ouders, het aanbod van de lesstof (herhalingsstof, nieuwe stof of een combinatie), de wijze van instructie (digitaal of niet), de mate van interactie (tijdens de uitleg), het contact tussen leerlingen onderling, de organisatie van het onderwijs (hele of halve dagen naar school) en de onderwijsvorm (fysiek of fysiek en digitaal onderwijs) tijdens de gedeeltelijke schoolsluiting. Deze variabelen zijn vervolgens als onafhankelijke variabelen in de multilevel analyses opgenomen, het welbevinden van leerlingen vormde de afhankelijke variabele. Het ging bij de onafhankelijke variabelen om categorische variabelen, die als dichotome dummies (ja/nee) zijn toegevoegd (bijvoorbeeld 'halve dagen naar school' in vergelijking met 'hele dagen naar school'). Waar er drie categorieën waren werden er twee dummies toegevoegd met dezelfde referentiecategorie (bijvoorbeeld 'nieuwe lesstof' in vergelijking met 'herhaling' of 'herhaling en nieuwe stof'). Er was één continue variabele (voor de mate van interactie) waarbij een hogere score stond voor meer interactie tijdens instructie, bijvoorbeeld in de vorm van

Tabel 4

Gemiddelde score op welbevinden op meting 1 en 2

	Meting 1			Meting 2		
	M	SD	N	M	SD	N
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	4.08	0.72	531	4.11	0.72	534
Welbevinden t.a.v. leerkracht	3.91	0.67	534	3.87	0.74	534

Tabel 5

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor de verandering in welbevinden voor en na hetafstandsonderwijs, na controle voor achtergrondgegevens (Nklassen=32; Nleerlingen=534 (leerkracht) en 532 (medeleerlingen))

	B	SE	p-value	ES
Welbevinden t.a.v. medeleerlingen	0.03	0.05	0.58	0.04
Welbevinden t.a.v. leerkracht	-0.04	0.05	0.51	-0.05

live instructie in plaats van opgenomen instructiefilmpjes.

Er zijn vervolgens multilevel (klas, leerling) univariate regressieanalyses uitgevoerd met schatting van missing op achtergrondgegevens (FIML) uitgevoerd. De score op het school-gerelateerd welbevinden is gecontroleerd voor: geslacht, leeftijd, thuistaal, herkomst ouders en opleidingsniveau ouders.

4. Resultaten

4.1. Verandering in het school-gerelateerd welbevinden (deelvraag 1a)

Uit de analyses blijkt dat er, na controle voor de achtergrondgegevens, geen significant verschil is in het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen voor en na de periode van afstandsonderwijs. De leerlingen gaan gemiddeld niet voor- of achteruit in hun gevoel van welbevinden op school (t.a.v. medeleerlingen en t.a.v. de leerkracht) tussen meting 1 en meting 2. Tabel 4 en Tabel 5 tonen de gemiddelde scores op de voor- en nameting, zonder controle voor achtergrondvariabelen (Tabel 4) en met controle voor deze achtergrondgegevens (Tabel 5).

4.2 Verandering in het school-gerelateerd welbevinden van verschillende groepen (deelvraag 1b)

Wanneer we kijken naar verschillende groe-

pen leerlingen, dan blijkt na controle voor achtergrondgegevens, dat leerlingen met ouders/verzorgers met een middelbare-schooldiploma of lager na de periode van afstandsonderwijs gemiddeld significant hoger scoren op welbevinden op school dan ervoor (klein effect van 0,20). Deze leerlingen scoren gemiddeld hoger op het welbevinden t.a.v. hun medeleerlingen na de periode van afstandsonderwijs dan voor de periode van afstandsonderwijs. Voor de overige groepen is er geen significant verschil in het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen voor en na de periode van afstandsonderwijs. Zie ook Tabel 6 (voor de gemiddelde scores op de voor- en nameting zonder controle voor achtergrondgegevens) en Tabel 7 (waarin de gemiddelde scores op de voor- en nameting voor de achtergrondgegevens zijn gecontroleerd).

Tabel 6

Gemiddelde score op welbevinden t.a.v. medeleerlingen op meting 1 en 2 naar geslacht, thuistaal, herkomst en opleiding

		Welbevinden t.a.v. medeleerlingen					
		Meting 1			Meting 2		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Geslacht	Jongen	4.01	0.76	262	4.12	0.71	262
	Meisje	4.14	0.68	268	4.10	0.73	268
Thuistaal	Alleen Nederlands	4.15	0.74	215	4.19	0.73	215
	Nederlands en een andere taal/ talen	4.03	0.72	262	4.05	0.70	262
	Andere taal/talen	4.05	0.59	54	4.08	0.77	54
Geboorteland ouders	Allebei in Nederland geboren	4.18	0.74	203	4.20	0.69	203
	Allebei niet in Nederland geboren	4.05	0.69	208	4.08	0.71	208
	Eén van de ouders is in Nederland geboren	3.93	0.74	106	3.96	0.76	106
Diploma ouders	Geen tot middelbare school	4.08	0.67	98	4.20	0.64	98
	MBO	4.03	0.75	57	4.13	0.71	57
	HBO/WO	4.01	0.84	161	4.01	0.84	161

Tabel 7

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel-multigroep analyses voor verandering in welbevinden t.a.v. medeleerlingen voor en na het afstandsonderwijs voor verschillende groepen, na controle voor achtergrondgegevens

		Welbevinden t.a.v. medeleerlingen					
		Meerlingen	Nklassen	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p-value</i>	<i>ES</i>
Geslacht	Jongen	261	31	0.10	0.06	0.10	0.15
	Meisje	268	31	-0.04	0.05	0.37	-0.06
Thuistaal	Alleen Nederlands	214	27	0.03	0.06	0.60	0.05
	Nederlands en een andere taal/talen	262	32	0.02	0.05	0.71	0.03
	Andere taal/talen	54	23	0.03	0.00	0.76	0.05
Geboorteland ouders	Allebei in Nederland geboren	203	25	0.01	0.07	0.83	0.02
	Allebei niet in Nederland geboren	207	31	0.03	0.08	0.70	0.04
	Eén van de ouders is in Nederland geboren	106	27	0.03	0.09	0.74	0.04
Diploma ouders	Geen tot middelbare school	98	25	0.12	0.06	0.03	0.20
	MBO	57	18	0.09	0.13	0.48	0.14
	HBO/WO	161	25	0.00	0.10	1.00	0.00

Na controle voor achtergrondgegevens, blijkt er geen significant verschil te zijn voor de verschillende groepen in het welbevinden van leerlingen t.a.v. de leerkracht voor en na de periode van afstandsonderwijs. Zie de gemiddelde scores voor welbevinden t.a.v. de leerkracht op meting 1 en 2 in Tabel 8 (zonder controle voor achtergrondgegevens) en Tabel 9 (na controle voor de achtergrondgegevens).

Tabel 8

Gemiddelde score op welbevinden t.a.v. de leerkracht op meting 1 en 2 naar geslacht, thuistaal, herkomst en opleiding

		Welbevinden t.a.v. de leerkracht					
		Meting 1			Meting 2		
		M	SD	N	M	SD	N
Geslacht	Jongen	3.78	0.66	262	3.77	0.74	262
	Meisje	4.04	0.66	268	3.96	0.73	268
Thuistaal	Alleen Nederlands	3.89	0.65	215	3.88	0.70	215
	Nederlands en een andere taal/talen	3.92	0.68	262	3.86	0.77	262
	Andere taal/talen	3.88	0.68	54	3.89	0.75	54
Geboorteland ouders	Allebei In Nederland geboren	3.92	0.65	203	3.89	0.68	203
	Allebei niet in Nederland geboren	3.96	0.67	208	3.87	0.76	208
	Eén van de ouders is in Nederland Geboren	3.80	0.71	106	3.83	0.79	106
Diploma ouders	Geen tot middelbare school	3.96	0.69	98	3.96	0.71	98
	MBO	4.04	0.75	57	3.95	0.65	57
	HBO/WO	3.88	0.73	161	3.83	0.79	161

Tabel 9

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel-multigroep analyses voor verandering in welbevinden t.a.v. de leerkracht voor en na de periode van afstandsonderwijs voor verschillende groepen, na controle voor achtergrondgegevens

		Welbevinden t.a.v. leerkracht					
		Meer- lingen	Nklas- sen	B	SE	P- value	ES
Geslacht	Jongen	262	31	0.00	0.07	0.96	0.00
	Meisje	268	31	-0.08	0.04	0.09	-0.11
Thuistaal	Alleen Nederlands	215	27	-0.02	0.07	0.84	-0.02
	Nederlands en een andere taal/talen	262	32	-0.06	0.06	0.28	-0.09
	Andere taal/talen	54	23	0.01	0.12	0.93	0.02
Geboorteland ouders	Allebei In Nederland geboren	203	25	-0.03	0.07	0.65	-0.05
	Allebei niet in Nederland geboren	208	31	-0.10	0.06	0.09	-0.14
	Eén van de ouders is in Nederland geboren	106	27	0.04	0.10	0.70	0.05
Diploma ouders	Geen tot middelbare school	98	25	0.00	0.08	0.97	0.00
	MBO	57	18	-0.09	0.12	0.42	-0.14
	HBO/WO	161	25	-0.06	0.07	0.41	-0.08

In de interviews geven meerdere leerkrachten aan dat ze denken dat de periode van het afstandsonderwijs verschillend heeft uitgepakt voor het welbevinden van hun leerlingen. Voor bepaalde groepen leerlingen, en dan met name

de kwetsbare kinderen, had de schoolsluiting een negatieve impact. Voor deze leerlingen was het volgens de leerkrachten extra fijn om na de periode van de schoolsluiting weer naar school te komen en daar hun klasgenootjes te

zien, wat een positief effect had op hun gevoel van welbevinden op school. Zo beschrijven een aantal leerkrachten dit als volgt:

Leerkracht 2: Ik zag wel vooral bij de kinderen die het al wat zwaarder hebben sociaal-emotioneel, dat die er wel echt aan onderdoorgingen. Dan zie je dat een kind niet gewerkt heeft, al meerdere dagen. Dan bel je even op van ‘goh, wat is er aan de hand, want ik zie dat je niet werkt. Snap je het niet?’ En dan kinderen van ‘ja maar juf, het is moeilijk, ik snap het niet, ik zit hier alleen en mijn moeder is alleen maar boos en ik wil gewoon weer naar school’ en dan ben je eigenlijk met zo’n kind eerder een uurtje even aan het kletsen om een beetje een gesprekje te hebben, niet over het werk, dan dat je daadwerkelijk aan het lesgeven bent. Maar dan merk je wel dat sommigen het echt lastig hebben gehad. *Leerkracht 3:* Ja ik sluit me daarbij aan, dat heb ik ook gemerkt. En die kinderen vonden het juist heel erg fijn om weer terug te komen. Je zag het meteen, zij zijn zo blij. Dus weet je, die kinderen hebben baat bij het weer op school les te krijgen en hier met leeftijdsgenootjes kunnen spelen (School 3).

Op vrijwel alle scholen waren de leerlingen, en niet alleen de kwetsbare, volgens de leraren blij om na de periode van de schoolsluiting weer naar school te mogen. Leerlingen waren blij om hun vriendjes weer te zien en hadden elkaar gemist.

Conclusie deelvraag 1

Er was geen verschil in welbevinden van leerlingen op school voor en na de periode van afstandsonderwijs. Leerlingen met ouders met ten hoogste een middelbaar-onderwijsdiploma scoorden echter gemiddeld hoger op welbevinden t.a.v. medeleerlingen na de periode van afstandsonderwijs dan daarvoor. Leraren zien dat de impact van de schoolsluiting op kinderen verschillend is geweest; met name voor kwetsbare leerlingen was er een negatieve impact. Deze leerlingen waren ook extra blij om weer naar school te kunnen komen. Dit kan mogelijk de positieve verandering in het gevoel van welzijn in de relatie met medeleerlingen van de groep kinderen met de laagst opgeleide ouders verklaren.

4.3 Vormgeving van de aanpak van het onderwijs tijdens de (gedeeltelijke) schoolsluiting (deelvraag 2)

In dit onderzoek is onderzocht hoe leerkrachten zijn omgegaan met het geven van onderwijs tijdens de gehele (fase 1) en gedeeltelijke sluiting (fase 2) van de scholen. In deze paragraaf wordt per fase omschreven hoe het onderwijs op de onderzochte scholen door leerkrachten werd vormgegeven.

Vormgeving onderwijs in Fase 1

De interviews met leerkrachten laten zien dat zij het afstandsonderwijs op uiteenlopende manieren hebben vormgegeven. We bespreken de organisatie, de aangeboden stof en onderwijsvorm en de manier waarop contact werd georganiseerd. Ook gaan we in op de betrokkenheid van ouders.

Organisatie

Op vrijwel alle scholen kregen leerlingen in de periode van de volledige schoolsluiting materialen mee om thuis aan te werken. Daarnaast werkten vooral de wat oudere kinderen (uit de midden- en bovenbouw) tijdens deze periode online. De kleuters werkten minder vaak online, en werkten vaker aan door de leerkracht meegegeven materialen. Soms werd er voor de kleuters een link naar een filmpje toegestuurd om te bekijken. Een leerkracht zegt hierover:

We hebben het zo gedaan dat sommige groepen, vooral de lagere groepen, huiswerkpakketjes kregen. Dat moesten ouders elke week op komen halen en ook weer in komen leveren. En de wat hogere groepen kregen les via Snappet (School 3).

Op het merendeel van de scholen waren er volgens de leerkrachten in de beginperiode van het afstandsonderwijs opstartproblemen of hadden de leerkrachten moeite met het bereiken van alle leerlingen. Zo zegt een leerkracht (van school 10): “*Ik had twee kinderen in de klas die ik heel moeilijk kon bereiken. En over eentje maakte ik me op een gegeven moment zo’n zorgen dat ik op de fiets ben gestapt en aan heb gebeld.*” Op slechts drie van de dertien scholen geven de leerkrachten aan dat ze alle leerlingen hebben kunnen bereiken in de eerste fase van het afstandson-

derwijs. Problemen waar de leerkrachten tegenaan liepen bij het bereiken van leerlingen betroffen onder meer de afwezigheid van wifi in de thuisomgeving of internetproblemen. Dit werd bijvoorbeeld opgelost door gratis internet aan te vragen via school of het verstrekken van mobiele kaartjes voor internet. Het niet of niet tijdig hebben van de juiste devices behoorde ook tot een van de problemen. Een leraar beschrijft dit probleem als volgt:

Uiteindelijk hebben we nog de laptops die we nodig hadden, van de gemeente gekregen. Maar ook daar hebben we niet alles voor gekregen, want er was een andere school die meer omhoog zat, dus ik weet niet hoeveel we uiteindelijk hebben geleverd gekregen. Maar het was ook heel erg laat dat we die kregen, op de één na laatste dag (School 9).

Ook taalbarrières bemoeilijkten volgens sommige leerkrachten het bereiken van de ouders en leerlingen.

Aanbod stof en onderwijsvorm

Op de meeste scholen gaven de leerkrachten de leerlingen in fase 1 nieuwe stof mee naar huis. Er waren ook een paar scholen waar leraren kozen voor alleen herhalingsstof of juist voor een combinatie van nieuwe en herhalingsstof. Tevens werd in deze fase door de meeste leerkrachten, met name in de midden- en bovenbouw, online onderwijs aangeboden waarbij interactie mogelijk was tijdens instructie. Op een paar scholen gaven de leerkrachten aan dat er in de beginfase alleen instructiefilmpjes met de leerlingen werden gedeeld (waarbij geen interactie mogelijk was), maar dat ze later zijn overgestapt op online onderwijs waarbij er wel sprake was van interactie tijdens instructie.

Organiseren van contact

Op alle scholen was er sprake van contact tussen de leerkracht en de leerlingen. Vaak was er ook onderling contact tussen leerlingen; dit kon door de leerkracht opgezet zijn (bijvoorbeeld door leerlingen in Google Hangouts/Google Meet de mogelijkheid te bieden om met elkaar te kletsen), maar ook door de leerlingen zelf (bijvoorbeeld via Teams waarbij leerlingen zelf een overleg starten of

via het uitwisselen van telefoonnummers van ouders of door samen buiten te spelen). Indien er contact was tussen de leerlingen onderling was dit in iets minder dan de helft van de gevallen door de school opgezet. Een leerkracht zegt hierover:

We hadden een linkje voor wat we dan de ‘chillzone’ noemden, omdat we merkten dat heel veel kinderen elkaar echt wel misten en behoefte hadden aan contact, en daar zat dan ook een collega in, in dat linkje. En dan konden ze gewoon lekker kletsen, spelletjes doen; daar werden ook spelletjes met ze gedaan, raadsels (School 4).

Betrokkenheid ouders

Uit de interviews blijkt dat er verschil was in de mate waarin ouders betrokken waren bij het afstandsonderwijs. Op negen van de dertien scholen waren er volgens de leerkrachten verschillen in de mate van betrokkenheid van ouders. Een leerkracht beschrijft de wisselende betrokkenheid als volgt:

Ja, dat was heel verschillend. De ene ouder die zat er elke keer naast of zei ‘ja, ze snapt het echt niet’, en die vond het dan ook heel fijn dat wij er waren. Soms dan belden ze me ook en dan kwam op een gegeven moment als ik klaar was met het kind de ouder in beeld want die wilde nog even weten hoe het allemaal ging. Maar ik heb ook ouders helemaal niet gezien of dat wij de ouders moesten bellen om aan te sporen dat het kind weer aan het werk moest. Heel verschillend (School 10).

Een andere leerkracht geeft de grote verschillen tussen de betrokkenheid van ouders als volgt aan:

Ja, ik vond wel dat de verschillen op sommige momenten pijnlijk zichtbaar werden. Er zijn gewoon kinderen die, als het altijd zo zou zijn als het afgelopen tijd was, kopje onder gaan en er niet komen....die er heel erg alleen voor staan thuis, of die een beetje aan hun lot overgelaten worden of waar überhaupt niets gedaan wordt (School 8).

Ook gaven verschillende leerkrachten aan dat het contact met ouders niet altijd even makkelijk was; ouders lazen hun mail niet altijd volgens de leerkrachten, en in sommige gevallen was het ook lastig om, indien er

contact was, goed met de leerlingen en/of hun ouders te communiceren door taalbarrières. Daar werden wel creatieve oplossingen voor gevonden, ook door ouders zelf. Zo werden er bijvoorbeeld app-groepen door ouders aangemaakt en brieven en mails vanuit de school werden met hulp van ouders vertaald.

Vormgeving van het onderwijs in Fase 2

Na de volledige sluiting van de scholen, was er vanaf 11 mei 2020, ofwel de ‘tweede fase’, de mogelijkheid om aangepast open te gaan. In deze fase verschilde de aanpak van de leerkrachten wat betreft de organisatie (hele of halve dagen), vorm (fysiek/online), maar ook wat betreft de aangeboden de stof (herhaling of nieuwe stof).

Organisatie

Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten

van alle scholen in mei 2020 in halve groepen het fysieke onderwijs hebben opgestart. Hoe dat werd georganiseerd door de scholen, verschilde volgens de leerkrachten. Op het merendeel van de scholen gingen de leerlingen hele dagen naar school. Zij werden opgesplitst in halve groepen die om en om een hele dag naar school gingen. Er waren echter ook een paar scholen waar de leerlingen, in halve groepen, halve dagen naar school gingen.

Vorm

Wat betreft de vorm van het onderwijs, werd in de tweede fase voornamelijk fysiek les gegeven. Er waren ook leerkrachten die een combinatie van fysiek en online onderwijs verzorgden. Niet alle leerlingen kwamen in deze fase daadwerkelijk naar school. Als reden geven leerkrachten dat sommige ouders

Tabel 10

Coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor verandering in welbevinden t.a.v. medeleerlingen voor en na de periode van afstandsonderwijs gerelateerd aan de aanpak van de scholen tijdens de (gedeeltelijke) schoolsluiting, na controle voor achtergrondgegevens (Nklassen=32; Nleerlingen= 449)

		Welbevinden t.a.v. medeleerlingen			
		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p-value</i>	<i>ES</i>
Fase 1					
Organisatie	Opstartproblemen	-0.07	0.11	0.50	-0.10
	Niet alle leerlingen bereikt	-0.11	0.12	0.37	-0.16
Aanbod stof	Herhaling	0.35	0.08	0.00	0.50
	Herhaling en nieuwe stof	0.01	0.10	0.96	0.01
Onderwijsvorm	Digitaal	0.03	0.08	0.70	0.04
Mate van interactie		-0,06	-0,06	0,07	0,35
Organiseren van contact	Door school opgezet	0.03	0.10	0.79	0.04
	Door leerlingen opgezet	-0.27	0.14	0.05	-0.38
	Geen contact kinderen onderling	-0.30	0.17	0.08	-0.42
Betrokkenheid ouders	Gemiddeld	0.38	0.08	0.00	0.54
	Wisselend	0.47	0.08	0.00	0.67
Fase 2					
Organisatie	Fysiek	-0.04	0.13	0.78	-0.05
Vorm	Hele dagen	0.09	0.10	0.39	0.12
Aanbod stof	Herhaling	0.06	0.07	0.42	0.08
	Herhaling en nieuwe stof	0.01	0.07	0.90	0.01

Tabel 11

Ongestandaardiseerde coëfficiënten en effectgroottes van de univariate multilevel analyses voor verandering in welbevinden t.a.v. de leerkracht voor en na de periode van afstandsonderwijs gerelateerd aan de aanpak van de scholen tijdens de (gedeeltelijke) schoolsluiting, na controle voor achtergrondgegevens (Nklassen=32; Nleerlingen=450)

		Welbevinden t.a.v. de leerkracht			
		B	SE	P-value	ES
Fase 1					
Organisatie	Opstartproblemen	-0.20	0.10	0.04	-0.30
	Niet alle leerlingen bereikt	-0.10	0.08	0.25	-0.14
Aanbod stof	Herhaling	0.11	0.08	0.15	0.17
	Herhaling en nieuwe stof	0.15	0.06	0.02	0.23
Onderwijsvorm	Digitaal	-0.05	0.07	0.48	-0.07
Mate van interactie		0,05	0.03	0.15	0.07
Organiseren van contact	Door school opgezet	-0.27	0.07	0.00	-0.41
	Door leerlingen opgezet	-0.12	0.06	0.04	-0.18
	Geen contact kinderen onderling	-0.12	0.16	0.45	-0.18
Betrokkenheid ouders	Gemiddeld	0.21	0.17	0.21	0.31
	Wisselend	0.27	0.16	0.10	0.40
Fase 2					
Organisatie	Fysiek	-0.07	0.11	0.55	-0.10
Vorm	Hele dagen	-0.02	0.09	0.78	-0.04
Aanbod stof	Herhaling	-0.17	0.05	0.00	-0.25
	Herhaling en nieuwe stof	0.09	0.06	0.13	0.14

bang waren en hun kind daarom thuis lieten. Een leerkracht zegt hierover:

Ouders durfden niet, ouders waren bang, ouders waren zelf patiënt waardoor ze het liever uit de weg willen gaan. Dus ik had soms 2 kinderen, soms 6 kinderen, soms 7 kinderen, maar meer dan 7 werden het eigenlijk niet per dag (School 5).

Volgens de leerkrachten werd er wel digitale instructie verzorgd voor leerlingen die niet fysiek op school waren.

Aanbod stof

Toen de leerlingen weer naar school gingen, gaven meerdere leerkrachten aan zich in eerste instantie te focussen op het sociaal-emotionele aspect. Dit deden ze bijvoorbeeld door het voeren van gesprekjes, kinderen tekeningen te laten maken, en spelletjes met de leerlingen te doen. Andere initiatieven die speci-

fieker omschreven worden zijn bijvoorbeeld de inzet van een brievenbus waarmee de ene helft van de klas de andere helft van de klas kon schrijven.

Ook het reguliere lesgeven werd weer opgepakt. In deze fase verschilde de aanpak wat betreft de aard van de aangeboden stof: op iets minder dan de helft van de scholen boden leerkrachten nieuwe stof aan, terwijl op de andere scholen voor zowel herhalingsstof als nieuwe stof werd gekozen of juist alleen voor herhalingsstof.

4.4 Samenhang tussen de verandering in school-gerelateerd welbevinden en de aanpak van het onderwijs tijdens de (gedeeltelijke) schoolsluiting (deelvraag 3)

Uit de multilevel analyses blijkt dat het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen samenhangt met de aanpak van het

afstandsonderwijs. Het organiseren van contact, de mate waarin leerlingen bereikt zijn en de aard van de aangeboden stof (herhaling en/ of nieuwe stof) zijn van invloed op het school-gerelateerd welbevinden. Ook de mate van betrokkenheid van ouders speelt een rol.

Meer specifiek blijkt dat op scholen waar leerkrachten problemen hadden bij het bereiken van leerlingen, het welbevinden van leerlingen in de relatie met de leerkracht zich gemiddeld ongunstiger heeft ontwikkeld dan op scholen waar leerkrachten alle leerlingen bereikt hebben (klein effect van $-0,30$). Op scholen waar het contact tussen leerlingen onderling door school *en* leerlingen is opgezet ontwikkelde het welbevinden in de relatie met de leerkracht zich gunstiger dan op scholen waar het contact door de school (klein effect van $-0,48$) of door leerlingen is opgezet (zeer klein effect van $-0,18$). Het aanbieden van herhalingsstof in fase 1 hangt positief samen met welbevinden t.a.v. medeleerlingen in vergelijking met nieuwe stof in fase 1 (middelgroot effect van $0,50$). Het aanbieden van herhalingsstof en nieuwe stof in fase 1 hangt positief samen met welbevinden t.a.v. de leerkracht (klein effect van $0,23$). In fase 2 hangt een aanbod van alleen herhalingsstof samen met een negatieve ontwikkeling in het welbevinden t.a.v. de leerkracht (klein effect van $-0,25$).

Wat betreft de betrokkenheid van ouders, zien we bij leerlingen op scholen met gemiddeld (middelgroot effect van $0,54$) of wisselend betrokken ouders (middelgroot effect van $0,67$) na de schoolsluiting een positievere ontwikkeling in hun welbevinden in de relatie met medeleerlingen dan leerlingen op scholen met hoog betrokken ouders. Het zou kunnen zijn dat leerlingen van wie de ouders thuis minder betrokken waren, extra blij waren om na de schoolsluiting hun klasgenootjes weer te zien.

In Tabel 10 en 11 staan de uitkomsten van de analyses, na controle voor de achtergrondgegevens leeftijd, geslacht, thuistaal, geboorteland ouders, opleidingsniveau ouders, type vragenlijst en tijd tussen afname van de vragenlijsten.

5 Conclusie en Discussie

Verschillende onderzoeken hebben laten zien dat leerlingen tijdens de schoolsluiting in de eerste lockdown (in het voorjaar van 2020) leervertraging hebben opgelopen, en dat dat met name geldt voor kinderen uit kwetsbare gezinnen. Naast de impact op de leerprestaties, bestonden er zorgen over de sociaal-emotionele gevolgen van de schoolsluiting. In deze studie is daarom de invloed van de schoolsluiting op het welbevinden van kinderen op school onderzocht. Er is gekeken naar verbanden tussen de aanpak van leerkrachten van het onderwijs tijdens de schoolsluiting en de verandering in het aan school-gerelateerd welbevinden van leerlingen.

Uit dit onderzoek blijkt dat het aan school-gerelateerd welbevinden van leerlingen niet is veranderd gedurende de periode van de schoolsluiting (onderzoeksvraag 1). Waar eerdere onderzoeken rapporteren over opgelopen leerachterstanden tijdens deze periode (Bol, 2020; Engezell et al., 2020) laat dit onderzoek dus in relatie tot het aan school-gerelateerd welbevinden van kinderen geen negatieve samenhang zien. Leerkrachten signaleren vooral bij kwetsbare kinderen wel een negatieve impact van de lockdown op hun algehele welbevinden, maar het is leerkrachten op de onderzochte scholen gelukt om leerlingen ook op afstand een positief gevoel over school te laten behouden. Dat leerlingen zich op school goed voelen is van belang, omdat welbevinden van leerlingen op school gerelateerd is aan motivatie en prestaties (Boekaerts, 1993; Peetsma et al., 2000).

Een opvallende uitkomst van het onderzoek was dat leerlingen met laag opgeleide ouders na de schoolsluiting positiever waren over hun relatie met medeleerlingen dan ervoor. In deze groep bevindt zich het grootste deel van de kinderen waar thuis de omstandigheden minder gunstig waren. Leerkrachten geven aan dat deze kinderen extra blij waren om weer naar school te kunnen en hun klasgenootjes weer te zien. Mogelijk hebben ze daarom de vragenlijst ook extra positief ingevuld.

Uit het onderzoek blijkt verder dat leer-

krachten hun afstandsonderwijs op verschillende manieren hebben georganiseerd, en dat de aanpak van het afstandsonderwijs samenhangt met het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen (onderzoeksvraag 2 en 3). Het onderzoek van Aarts, De Wolf, Breuer en Van Wetten (2020) laat zien dat bepaalde vormen van afstandsonderwijs effectiever zijn dan andere als het gaat om leerprestaties. Ook voor sociaal-emotionele uitkomsten lijken sommige aanpakken dus gunstiger dan andere. Er was in ons onderzoek variatie in de aanpak op de volgende punten: het soort aangeboden lesstof (herhalingsstof, nieuwe stof of een combinatie), het al dan niet geven van digitale instructie, de mate van interactie tijdens de instructie, en het contact tussen leerlingen onderling. Daarnaast verschilde ook de betrokkenheid van ouders. Toen de scholen weer open gingen, verschilde de organisatie van het onderwijs (hele of halve dagen naar school) en de onderwijsvorm (alleen fysiek of zowel fysiek als online). Sommige van deze kenmerken vertonen een positieve samenhang met het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen. Dat welbevinden was bijvoorbeeld hoger op scholen waar alle leerlingen met het afstandsonderwijs werden bereikt. Ook het organiseren van onderling contact tussen leerlingen, buiten de lessen om, hing positief samen, vooral als de leerkracht en leerlingen daar samen voor zorgden. Tot slot was het welbevinden van leerlingen hoger op scholen waar tijdens de schoolsluiting door leerkrachten een combinatie werd gemaakt van het herhalen van stof en het aanbieden van nieuwe stof. Mogelijk is deze uitkomst te verklaren door de uitdaging die samengaat met het aanbod van de stof: alleen herhalingsstof aanbieden kan weinig uitdagend zijn, terwijl alleen nieuwe stof juist weer te uitdagend kan zijn voor leerlingen. Dit (wel of geen uitdaging ervaren) kan vervolgens weer van invloed zijn op het school-gerelateerd welbevinden van kinderen. Opvallend is verder dat juist op scholen waar ouders minder betrokken waren bij het onderwijs, het welbevinden van leerlingen in relatie tot medeleerlingen na de schoolsluiting groter is. Het zou kunnen zijn dat deze kinderen extra blij waren om na de schoolsluiting hun klasgenootjes weer te zien.

Dat er een samenhang is gevonden tussen aspecten van het geboden afstandsonderwijs en het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen heeft, naast praktische, ook theoretische implicaties. Deze uitkomst onderstreept dat school-gerelateerd welbevinden iets is dat vatbaar is voor beïnvloeding door onderwijs.

Op basis van ons onderzoek kunnen wij een aantal concrete aanbevelingen doen voor de aanpak van afstandsonderwijs. Ten eerste blijkt het van groot belang om alle leerlingen te bereiken tijdens een schoolsluiting. Het is daarbij belangrijk om risicoleerlingen snel in het vizier te hebben. Dat dit van belang is met het oog op het beperken van leerachterstanden, is evident. Uit ons onderzoek blijkt echter dat het bereiken van alle leerlingen ook positief samenhangt met het school-gerelateerd welbevinden. Ten tweede blijkt het organiseren van contact tussen leerlingen onderling dat niet gericht is op leren belangrijk te zijn, bijvoorbeeld door leerlingen in Google Hangouts of Teams de mogelijkheid te bieden om met elkaar te kletsen, of via het uitwisselen van telefoonnummers van ouders. Uit het onderzoek blijkt dat dit onderlinge contact het beste in samenspraak met de leerlingen zelf georganiseerd kan worden, en niet op initiatief van de leerkracht of de leerlingen alleen. Ten derde is het van belang om tijdens een schoolsluiting naast nieuwe stof, juist ook herhalingsstof aan te bieden. Dit bleek positief samen te hangen met het welbevinden. De genoemde punten komen overeen met de resultaten uit het onderzoek van Abrami e.a. (2011) in het hoger onderwijs. Juist deze vormen van interactie (tussen leerlingen onderling, tussen leerkracht en leerling, en tussen leerling en lesstof) hebben de grootste invloed op leerprestaties. Dit lijkt dus ook te gelden voor het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen op de basisschool. Het zorgvuldig plannen en organiseren van deze vormen van interactie is belangrijk (Borokhovski et al., 2016) in het afstandsonderwijs. Kort samengevat volgt uit dit onderzoek dus dat het belangrijk is om als leerkracht extra moeite te doen om kwetsbare leerlingen te bereiken met het afstandsonderwijs, om in de organisatie van het aanbod te kiezen voor een

combinatie van herhalings- en verrijkingsstof, en om samen met leerlingen ook contact te organiseren tussen leerlingen onderling dat niet gericht is op leren.

5.1 Beperkingen en toekomstig onderzoek

Dit onderzoek geeft inzicht in hoe leerkrachten hebben vormgegeven aan afstandsonderwijs en hoe dat samenhangt met het schoolgerelateerd welbevinden van leerlingen. In deze studie is leerkrachten open gevraagd naar de vormgeving van het afstandsonderwijs, en de informatie die ze daarover gaven is achteraf gecategoriseerd. Doordat de interviewvragen open geformuleerd werden, en de interviews in groepen plaatsvonden, is het mogelijk dat tijdens het interview verschillende accenten zijn gelegd. Ook was het niet op alle scholen mogelijk om zowel leraren uit de onder-, midden-, als bovenbouw te interviewen. Er is tijdens de interviews wel gevraagd of de leerkrachten zicht hebben op hoe het afstandsonderwijs ook in de andere bouwen en groepen binnen hun school was georganiseerd, en daar hebben de leraren ook op gereflecteerd, maar uiteraard hadden zij vooral inzicht in hoe zij dit zelf, in hun eigen groep en bouw, hebben aangepakt.

Daarnaast is in dit onderzoek de verandering in het aan school-gerelateerd welbevinden tussen twee meetmomenten, voor en na de schoolsluiting, in kaart gebracht. Dit schoolgerelateerd welbevinden is een specifieke vorm van welbevinden, waarmee we niets kunnen zeggen over het welbevinden van leerlingen in meer algemene zin (bijvoorbeeld of leerlingen zich gezond voelden of somber waren) tijdens en na deze periode. Omdat we tijdens de schoolsluiting geen metingen hebben verricht, kunnen we ook geen uitspraken doen over het welbevinden van leerlingen *tijdens* de schoolsluiting. Het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen is gemeten door middel van een zelfinschatting van de leerlingen, op twee meetmomenten. Hoewel sociaal-emotionele metingen altijd onderhevig zijn aan de emotionele staat waarin iemand op het meetmoment verkeert, kan het juist als een kracht worden gezien dat wij leerlingen rechtstreeks hebben bevraagd in plaats van via leerlingvolgsystemen of via ouders (Holfve-Sabel,

2014; McLellan & Steward, 2015). De interviews met leerkrachten hebben slechts eenmaal, tijdens de fase van de gedeeltelijke schoolsluiting in juni 2020, plaatsgevonden, waardoor er in retrospectief is gesproken over het afstandsonderwijs in de eerste fase van de lockdown (toen de scholen helemaal dicht waren). Mogelijk zijn door dit retrospectieve karakter bepaalde uitspraken over het onderwijs tijdens de gehele schoolsluiting beïnvloed.

Tot slot was dit onderzoek gericht op de eerste lockdown. Scholen hebben zich in de tussentijd snel ontwikkeld in het vormgeven van het online onderwijs. Het kan daardoor goed zijn dat het afstandsonderwijs in de tweede lockdown er anders uit zag dan wat wij hier beschreven hebben. Desondanks laat deze studie wel zien welke elementen binnen dat afstandsonderwijs van belang zijn voor het aan school-gerelateerd welbevinden van kinderen. Zicht op hoe leerkrachten afstandsonderwijs vormgeven en wat het effect daarvan is op het school-gerelateerd welbevinden van leerlingen is van belang voor toekomstige schoolsluitingen.

Financiering

Dit onderzoek is gesubsidieerd vanuit NRO en AMCIS.

Dankbetuigingen

De auteurs bedanken alle leerkrachten, leer-teambegeleiders, themateamleiders, schoolleiders, en onderzoekscoördinatoren van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam die aan dit onderzoek hebben bijgedragen.

Referenties

- Aarts, B., Wolf, I. de., Breuer, T., & Wetten, S. van. (2020). *Effectief afstandsonderwijs*. Maastricht: Universiteit Maastricht/Education Lab.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: using evidence and theory to improve practice.

- Journal of Computing in Higher Education*, 23, 82-103. doi: 10.1007/s12528-011-9043-x
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. Opgehaald op 1 maart 2021, van sf.io/preprints/socarxiv/hf32q
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167. doi: 10.1207/s15326985ep2802_4
- Borokhovski, E., Bernard, R. M., Tamim, R. M., Schmid, R. F., & Sokolovskaya, A. (2016). Technology-supported student interaction in post-secondary education: A meta-analysis of designed versus contextual treatments. *Computers & Education*, 96, 15-28. doi: 10.1016/j.compedu.2015.11.004
- Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education* 18(3), 295-321. doi: 10.1177/1477878520988432
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. Oxford: University of Oxford.
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383. doi: 10.1080/00131881.2016.1228841
- Haerlemans, C. (2021). *Sommige leerlingen extra gedupeerd door eerste schoolsluiting*. Opgehaald op 2 maart 2021, van <https://www.nationaalcohortonderzoek.nl/nieuws/sommige-leerlingen-extra-gedupeerd-door-eerste-schoolsluiting/>
- Henrichs, L., Hornstra, L., Polderdijk, S., & Schuurman, T. (2021). Lessen uit de lockdown. *Didactief online*. Opgehaald op 10 maart 2021, van <https://didactiefonline.nl/artikel/lessen-uit-de-lockdown>
- Holfve-Sabel, M. (2014). Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535-1555.
- Kvale, S. (Ed.). (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, I., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(2), 1-21. doi: 10.3390/educsci11020047
- McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people's well-being in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-332. doi: 10.1080/0305764X.2014.889659
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2009). *OECD Annual Report 2009*. Paris: OECD publishing.
- Peetsma, T., Hascher, T., & Roede, E. (2000). *Relations between students' well-being and motivation*. Paper gepresenteerd op de International Conference on Motivation 'Motivation and Emotion', Leuven.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. de. (2001). School Motivation, Future Time Perspective and Well-Being of High School Students in Segregated and Integrated Schools in the Netherlands and the Role of Ethnic Self-Description. In J. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe, Cultures, Values, Institutions in Transition* (pp. 54-74). Münster: Waxmann.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. doi: 10.1016/j.ijer.2014.05.001
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207-221. doi: 10.1007/s10212-010-0013-x
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Smeets, E. (2020). *Monitor hybride onderwijs. Rapportage over het primair onderwijs*. Nijmegen: KBA.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Keer, H. van., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's well-being. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. doi: 10.1007/s11205-007-9093-7

Schaal voor welbevinden in de relatie tot de leerkracht

De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel.
Ik kan met de juf/meester over problemen praten.
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten.
Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak.
De juf/meester begrijpt mij.
Ik heb een goed contact met de juf/meester.
Ik zou liever een andere juf/meester hebben.

Schaal voor welbevinden in de relatie tot de medeleerlingen

Ik heb veel contact met mijn klasgenoten.
Ik zou liever in een andere klas zitten.
Wij hebben een leuke klas.
Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg.
In mijn klas voel ik mij soms alleen.
Ik vind het leuk om samen met de kinderen in mijn klas om te gaan.

Auteurs

Lisa Gaikhorst is universitair docent bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Merlijn Karssen is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Marlous Tiekstra is postdoc bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Marjolein Looijen, MSc. was student-assistent bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Lisa Gaikhorst, Department of Child Development and Education, University of Amsterdam, PO Box 15776, 1001 NG Amsterdam; Email: l.gaikhorst@uva.nl

Distance teaching during the Covid-19 pandemic and school-related well-being of primary school students

Students' well-being at school influences their motivation for learning and their learning outcomes. One of the challenges for teachers during the school closure due to the Covid-19 pandemic was therefore the school-related well-being of students. This mixed methods research describes the way teachers in Amsterdam, Zaandam and Almere organized their teaching during the (partial) school closure in the first lockdown (March 2020) and analyzed its influence on students' well-being at school. The study focused specifically on well-being of students in relation to their classmates and teacher. 534 students completed a questionnaire about their school related well-being, and 52 teachers were interviewed. On average, there was no difference in students' school related well-being before and after the period of school closure. The interviews revealed differences between teachers regarding the organization of their distance teaching which correlated to the well-being of students. The organization of contact between students, the extent to which students were reached and the nature of the lesson content offered (repetition and/or new material) correlated with students' well-being at school. The results of this research can support schools in organizing distance teaching.

Keywords: distance teaching, well-being, primary education, educational equality, covid-19 pandemic