

# **Veerkracht verkennen: Hoe vijf vmbo-scholen veerkrachtig reageren bij het realiseren van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de COVID-19-crisis**

**A. Struyf<sup>1</sup>, P. van der Zanden<sup>1</sup>, F. Cornelissen, F. Geijssel, B. Schreurs, M. Volman, E. Denessen en P. Slegers**

## **Samenvatting**

Tijdens de COVID-19-crisis volgden middelbare scholieren gedurende verschillende periodes afstandsonderwijs. Voor een deel van de leerlingen ontstond hiermee risico op onderwijsachterstanden (risicoleerlingen). Om het onderwijs te waarborgen, juist ook voor risicoleerlingen, moesten scholen veerkrachtig reageren bij het realiseren of versterken van de samenwerking met ouders (educatief partnerschap). Deze studie beoogde na te gaan hoe VO-scholen gedurende COVID-19 veerkracht hebben getoond bij het vormgeven van dit educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen. We bestudeerden drie kernmechanismen van veerkracht (cognitief reageren, gedragsmatig reageren en de versterkende werking van de context) en drie dimensies van educatief partnerschap (basisvoorwaarden voor leren, communicatie, thuisbetrokkenheid). Via een multiple case study design focusten we op vijf vmbo-scholen in Amsterdam en Nijmegen met een hoog percentage leerlingen uit armoedeprobleem-cumulatie-gebieden. Er werden groepsinterviews afgenomen met leidinggevenden en zorgmedewerkers, leraren, leerlingen en ouders. De resultaten laten zien dat scholen relatief veerkrachtig reageerden bij het vormgeven van de basisvoorwaarden voor leren en communicatie met ouders van risicoleerlingen, maar dat er meer problemen waren met het ondersteunen van de thuisbetrokkenheid. Een krachtige cognitieve reactie en een sterk intern en extern netwerk van de school bleken belangrijke randvoorwaarden om het educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de crisis te realiseren of versterken.

**Kernwoorden:** kansengelijkheid, educatief partnerschap, veerkracht, voortgezet onderwijs, interviews

## **1 Inleiding**

Wereldwijd heeft de COVID-19-crisis een grote impact op het onderwijs. Door COVID-19 zijn in 2020 schoolgebouwen voor voortgezet onderwijs (VO) in Nederland dicht geweest vanaf maart ( $\pm 10$  onderwijsweken) en vanaf december ( $\pm 8$  onderwijsweken). Hierdoor moesten scholen, leraren, leerlingen en hun ouders zich op korte termijn aanpassen aan een nieuwe situatie waarin leerlingen thuis zaten en onderwijs op afstand kregen. Scholen gaven hier op verschillende wijze invulling aan. Vaak vond het onderwijs en contact met leerlingen plaats via online (leer)platforms en kon het zowel synchroon (real-time interactie, bijv. deelnemen aan online live lessen of gesprekken) als asynchroon (geen real-time interactie, bijv. doorgestuurde opdrachten maken of een e-mail sturen) verlopen (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). Het goed kunnen waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs voor *alle* leerlingen heeft veel van de veerkracht van scholen gevraagd. Veerkracht wordt in de literatuur gedefinieerd als het vermogen van een organisatie om te anticiperen op, effectief om te gaan met, en zich aan te passen aan veranderingen en onderbrekingen teneinde succesvol te zijn (Duchek, 2020; Williams et al. 2017). De COVID-19-crisis heeft dan ook het belang van veerkrachtige schoolorganisaties duidelijk gemaakt.

Daarnaast is door de COVID-19-crisis de bestaande kansenongelijkheid in het onder-

wijs manifester geworden. Recente onderzoeken laten zien dat een groep leerlingen door ongunstige economische, sociale of culturele gezinsfactoren (zoals een laag opleidingsniveau, laag inkomen, of andere thuistaal dan het Nederlands van ouders) een groter risico liep om tijdens de schoolsluitingen onderwijsachterstanden op te lopen (Bol, 2020; Cullinane & Montacute, 2020; Pirone, 2021; Thorn & Vincent-Lancrin, 2021; Sari, Brittmann, & Homuth, 2021). Vanwege deze risico's worden deze leerlingen ook wel risicoleerlingen genoemd. Andere termen voor deze groep zijn kwetsbare leerlingen, achterstandsleerlingen of kansarme leerlingen, waarbij al deze termen wijzen op een potentieel negatief effect van de sociale achtergrondmerken op de schoolloopbaan van deze leerlingen (Kloprogge & De Wit, 2015).

Bovendien heeft COVID-19 de belangrijke rol die ouders spelen bij de ontwikkeling van hun kind zichtbaar gemaakt en versterkt. De periode van coronamaatregelen en schoolsluitingen hebben veel gevraagd van de betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van hun kinderen. Ouders hadden een meer dan gebruikelijke verantwoordelijkheid voor de begeleiding van hun kinderen met het volgen van onderwijs in de periode van afstands-onderwijs. Om het onderwijs op afstand effectief te laten verlopen is sterk educatief partnerschap tussen scholen en ouders van groot belang. Sterk educatief partnerschap wordt gekenmerkt door positieve relaties tussen school en ouders, een sterk wederzijds vertrouwen en respect en een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leerlingen (Daniel, 2011; Denessen, 2019). Op scholen met een sterk educatief partnerschap is een grote betrokkenheid van ouders merkbaar en worden ouders door de school ondersteund in hun betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind (Bryan, 2005). Bovendien heeft onderzoek laten zien dat sterk educatief partnerschap de onderwijskansen van risicoleerlingen verbetert (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbakkink-Marchand, 2013; Shute et al., 2011).

Hoewel de COVID-19-crisis veel heeft gevraagd van de veerkracht van scholen,

weten we weinig over hoe scholen zijn omgegaan met en zich hebben aangepast aan het verzorgen van afstandsonderwijs aan risicoleerlingen. Meer specifiek ontbreekt zicht op hoe scholen veerkracht hebben getoond bij het realiseren van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de sluiting van de schoolgebouwen. In dit onderzoek beogen we meer zicht te krijgen op hoe scholen veerkracht hebben getoond bij het realiseren van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen om onderwijs tijdens de COVID-19-crisis vorm te geven.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Veerkracht in (school)organisaties

De term veerkracht wordt over het algemeen gebruikt om organisaties, systemen of individuen te beschrijven die in staat zijn om adequaat te reageren en te herstellen tijdens een verstoring of crisismoment (Schelvis et al., 2014; Williams et al., 2017). In deze studie focussen we op het veerkrachtig reageren van schoolorganisaties tijdens de COVID-19-crisis.

Drie kernmechanismen spelen een rol om vanuit een (school)organisatie veerkrachtig te reageren op een crisis (Williams et al., 2017): (1) *Cognitief reageren* houdt in dat de organisatie veranderingen kan opmerken, interpreteren, analyseren en hier oplossingen voor kan formuleren. Een organisatie die veerkrachtig is heeft het vermogen ontwikkeld om te monitoren wat er aan de hand is en te reflecteren op het eigen kunnen (Hollnagel, 2011; Schelvis et al., 2014). Dit vermogen helpt om plotselinge en geleidelijke veranderingen in de vereisten of middelen te voorzien, en op basis daarvan het handelen of reageren aan te passen. (2) *Gedragmatig reageren* houdt in dat er (op basis van de cognitieve reactie) actie ondernomen wordt en oplossingen doorgevoerd worden om met veranderingen of crisissituaties om te gaan (Williams et al., 2017). Organisaties die veerkrachtig reageren, weten wat ze moeten doen en op welk moment, opdat hun reactie de juiste timing kent en effectief is (Schelvis et al., 2014). (3) *Het benutten van de versterkende werking van de*

*context* houdt in dat de organisatie bronnen of ‘kapitaal’ (cognitief, sociaal, cultureel, financieel) in en rond de organisatie inzetten om het reageren – zowel cognitief als gedragsmatig – te versterken (Williams et al., 2017).

Ten slotte, in aanvulling op de drie kernmechanismen trekken veerkrachtige organisaties de juiste lessen uit eerdere ervaringen en versterken ze met deze feedback hun veerkracht. In de organisatie begrijpt men waarom de manier van reageren al dan niet effectief was en leert men op basis daarvan welke verbeteringen nodig zijn (Hollnagel, 2011; Schelvis et al., 2014). Dit lerende vermogen van de schoolorganisatie omvat een versterking van de vaardigheden om te anticiperen, cognitief en gedragsmatig te reageren, en bronnen uit de context te benutten (Schelvis et al., 2014). Dit proces wordt in de literatuur de feedbackloop van veerkracht genoemd (Duchek, 2020; Williams et al., 2017).

## **2.2. Educatief partnerschap**

Betrokkenheid van ouders is belangrijk voor het leren en ontwikkelen van leerlingen. Diverse review-studies laten zien dat een hogere mate van ouderbetrokkenheid samenhangt met betere leerresultaten, meer motivatie, groter welbevinden en een positief zelfbeeld (Bakker et al., 2013; Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018). De schoolsluitingen ten gevolge van COVID-19 deden een groot beroep op de betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van hun kinderen. Met name in gezinssituaties van risicoleerlingen is dit geen vanzelfsprekendheid.

Recent onderzoek laat zien dat ongunstige thuisomstandigheden van invloed zijn op de steun die kinderen van hun ouders ontvangen tijdens de schoolsluitingen (Bol, 2020; Cullinane & Montacute, 2020; Thorn & Vincent-Lancrin, 2021; Sari, Brittmann, & Homuth, 2021). Tijdens de schoolsluitingen vond het onderwijs veelal plaats via online (leer)platforms (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). Hierdoor werd het aantal apparaten in huis (bijv. tablets of computers) dat geschikt was voor online onderwijs belangrijk. Bovendien waren de woonomstandigheden van invloed op de rust en ruimte die ze hadden om thuis goed te kunnen leren en hun huiswerk te doen

(Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020). Recent onderzoek laat zien dat risicoleerlingen tijdens de coronamaatregelen thuis vaker niet over een computer of rustige werkplek beschikten (Bol, 2020; Easterbrook, 2021; Green, 2020; Thorn & Vincent-Lancrin, 2021; Toole & Simovska, 2021).

Wat betreft de ondersteuning door ouders bij het leren van kinderen thuis laat onderzoek tegenstrijdige resultaten zien (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). In het Verenigd Koninkrijk vond Green (2020) bijvoorbeeld dat kinderen uit gezinnen met een laag inkomen meer hulp kregen van ouders of familieleden bij het huiswerk, wat zij verklaart doordat deze ouders minder tijd besteedden aan werk (o.a. door werkloosheid) en daardoor meer tijd hadden voor hun kinderen. Daarentegen vonden Bol (2020) in Nederland en Sari et al. (2021) in Duitsland dat laagopgeleide ouders minder ondersteuning boden bij het huiswerk dan hoogopgeleide ouders. Volgens Sari en collega's (2021) zou dit kunnen komen doordat ouders van risicoleerlingen minder kennis hebben van de leerhoud, leerstrategieën of hoe leertijd in te richten. Bovendien voelden ouders van risicoleerlingen zich ook minder zelfverzekerd om hun kinderen te ondersteunen bij het leren tijdens de schoolsluiting (Bol, 2020; Cullinane & Montacute, 2020). Ook bleek het voor scholen een uitdaging om tijdens de COVID-19-crisis met hun communicatie alle ouders te bereiken (Jones & Forster, 2021; Mowat, 2021).

Om onderwijs op afstand effectief te laten verlopen voor risicoleerlingen is het belangrijk dat scholen en ouders in gesprek gaan met elkaar en zoveel mogelijk samenwerken. Het gezamenlijk verantwoordelijk voelen van ouders en scholen om optimale omstandigheden voor het leren en ontwikkelen van leerlingen te creëren, wordt educatief partnerschap genoemd (Daniel, 2011; Denessen, 2019). Op scholen met een sterk educatief partnerschap is een grote betrokkenheid van ouders op school merkbaar en worden ouders door de school ondersteund in hun betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Scholen kunnen op verschillende manieren de betrokkenheid

van ouders bij de ontwikkeling van hun kinderen bevorderen. In haar *parent involvement framework* onderscheidt Epstein (1995, 2002) de volgende zes dimensies: 1) *basisvoorwaarden voor leren ofwel basale opvoedingspraktijken*: scholen stimuleren ouders om hun verantwoordelijkheid te nemen om de basisvoorwaarden voor het leren thuis te garanderen; 2) *communicatie*: scholen communiceren duidelijk met ouders en zowel scholen als ouders zijn voor elkaar goed benaderbaar; 3) *vrijwilligerswerk*: scholen betrekken ouders bij vrijwilligerswerk op school; 4) *thuisbetrokkenheid*: scholen helpen ouders om hun kind te ondersteunen bij het leren en de sociaal-emotionele ontwikkeling; 5) *participatie in besluitvorming*: scholen betrekken ouders bij beslissingen op schoolniveau; en 6) *samenwerking met de gemeenschap*: scholen benutten middelen en diensten van de gemeenschap om de relatie tussen school, leerlingen en ouders te bevorderen. Naar aanleiding van de COVID-19-crisissituatie zien we dat het vooral van belang is dat scholen samenwerken met ouders om drie van deze dimensies te realiseren, namelijk: basisvoorwaarden voor leren, communicatie en thuisbetrokkenheid. Deze drie dimensies staan dan ook centraal in dit onderzoek.

### **2.3. Veerkracht in relatie tot educatief partnerschap tijdens de COVID-19-crisis**

Educatief partnerschap en in het bijzonder de drie dimensies van ouderbetrokkenheid waar we in deze studie op focussen, waren van groot belang om de kwaliteit van het onderwijs voor risicoleerlingen op peil te houden tijdens de schoolsluitingen. Hoe scholen vormgaven aan deze drie dimensies en hoe zij deze versterkend inzetten tijdens de schoolsluitingen ten gevolge van de COVID-19-crisis, leert ons iets over hun veerkracht. Hierbij focussen we in deze studie op de cognitieve en gedragsmatige reacties van de schoolorganisatie en in welke mate zij hierbij bronnen uit hun context benutten. Wat betreft *basisvoorwaarden voor leren* zouden scholen bijvoorbeeld kunnen nagaan of en waarom het volgen van online onderwijs een probleem is voor risicoleerlingen om hier ver-

volgens een oplossing voor te zoeken (cognitieve reactie). Kunnen leerlingen bijvoorbeeld niet deelnemen aan het afstandsonderwijs door de afwezigheid van een laptop of rustige werkplek (c.f., Bol, 2020; Green, 2020)? Of worden ze belemmerd door gevoelens van schaamte over de thuissituatie die zichtbaar wordt via de camera (c.f., Toole en Simovska, 2021)? Als duidelijk is waarom het volgen van online onderwijs een probleem is voor risicoleerlingen kunnen scholen vervolgens (samen met ouders) nadenken over mogelijke oplossingen en acties ondernemen (bijv. ouders ondersteunen bij aanvragen van subsidie om een laptop aan te schaffen) (gedragsmatige reactie). Hierbij kunnen ze relevante bronnen in hun context benutten om hun veerkrachtige reactie te versterken (bijv. contacten met gemeente, maatschappelijk werk of jeugdzorg).

### **2.4. Dit onderzoek**

In dit onderzoek beogen we meer inzicht te verwerven in hoe VO-scholen in tijden van de COVID-19-crisis veerkracht hebben getoond door het betrekken van ouders van risicoleerlingen bij het realiseren van onderwijs. Hierbij focussen we op drie mechanismen van veerkracht (namelijk cognitief reageren, gedragsmatig reageren en het benutten van de versterkende werking van de context) en drie dimensies van educatief partnerschap (basisvoorwaarden voor leren, communicatie, thuisbetrokkenheid). De nadruk ligt op het beschrijven van wat scholen hebben gedaan. De onderzoeksvraag luidt: Hoe kwamen bij VO-scholen de drie kernmechanismen van veerkracht tot uiting bij het realiseren van drie dimensies van educatief partnerschap om het onderwijs aan risicoleerlingen tijdens de COVID-19-crisis vorm te geven?

Dit onderzoek draagt bij aan de kennisbasis rondom veerkracht van scholen, in het bijzonder in de context van ongeplande (crisis)omstandigheden. Er is al veel geschreven over veerkracht van organisaties, maar het onderzoek naar schoolorganisaties is schaars en richt zich met name op het omgaan met geplande veranderingen zoals onderwijsinnovaties. Bovendien is er weinig empirische

kennis over veerkrachtig reageren in relatie tot educatief partnerschap, wat een cruciale rol speelde in het omgaan van scholen met de coronamaatregelen en sluiting van de schoolgebouwen. De inzichten uit deze studie kunnen in onderzoek, beleid en praktijk worden gebruikt om de veerkracht van scholen (in relatie tot educatief partnerschap) beter te begrijpen en te versterken. Hoewel de schaal van de COVID19-crisis uitzonderlijk was, krijgen scholen voortdurend te maken met onverwachte (crisis)situaties en zullen ze steeds veerkracht moeten tonen om de kwaliteit van het onderwijs voor al hun leerlingen te blijven waarborgen.

### 3 Methodologie

#### 3.1 Opzet

Deze studie maakt gebruik van een multiple case study design (Yin, 2018) waarvoor scholen met vmbo in de gemeenten Amsterdam en Nijmegen (Nederland) werden geselecteerd. Hiervoor is gekozen omdat dit schooltype de grootste concentratie risicoleerlingen kent (Driessen, 2013). De beide gemeenten beschikken daarbij naar verhouding over een hoog percentage armoede-probleem-cumulatie-gebieden (APCGen), die gekenmerkt worden door een relatief hoog aandeel huishoudens met een inkomen onder de lage-inkomensgrens, een uitkering en/of een hoofdkostwinner met een niet-westerse migratieachtergrond (CBS, 2020). In totaal zijn 26 scholen met een substantieel percentage leerlingen afkomstig uit een APCG benaderd voor het onderzoek, waarvan uiteindelijk vijf scholen hebben deelgenomen. De hectische tijd waarin deze scholen zich bevonden ten gevolge van COVID-19, waarin ze wilden focussen op het primaire onderwijsproces, was voor hen de voornaamste reden om niet deel te nemen aan het onderzoek. Zie Tabel 1 voor een beschrijving van de vijf deelnemende scholen.

#### 3.2 Participanten

In elke school werden semigestructureerde (groeps)interviews afgenomen met vier doelgroepen: 1) leidinggevenden, teamleiders of zorgcoördinatoren, 2) docenten en zorgmede-

werkers, 3) leerlingen en 4) ouders. Na toezegging van de school om deel te nemen aan het onderzoek, gingen contactpersonen van de school zelf op zoek naar deelnemers voor de interviews. Als richtlijn kregen scholen mee dat het ging om (ouders van) leerlingen uit leerjaar 2 of 3 voor wie (ze verwachtten dat) het afstandslernen een extra uitdaging vormde doordat de thuissituatie minder gunstig was, bijv. leerlingen waarbij de faciliteiten (pc, rustige werkplek) of ondersteuning thuis (mogelijk) achterbleven, er (financiële) problemen speelden of er een onveilige situatie was. Voor de scholen bleek het lastig om ouders en leerlingen te vinden die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. Dit kwam vooral door de veeleisende periode van lockdown en tweede schoolsluiting waarbinnen de interviews plaatsvonden (januari-maart 2021). Gezien het beperkte aantal leerlingen en ouders dat bereid werd gevonden om deel te nemen, zijn deze interviews geanalyseerd en gebruikt om de uitkomsten van de interviews met schoolleiders en docenten te illustreren. In totaal hebben er 26 (groeps)interviews plaatsgevonden met 56 participanten. Zie Tabel 1 voor een beschrijving van de participanten.

#### 3.3 Instrument en procedure

Op basis van de literatuur omtrent veerkracht en educatief partnerschap zijn interviewleidraden ontwikkeld waarin gevraagd werd naar ervaringen van scholen bij het realiseren van basisvoorwaarden voor leren, communicatie, en thuisbetrokkenheid bij ouders van risicoleerlingen. De vragen richtten zich op hoe het educatief partnerschap vorm kreeg en ervaren werd voorafgaand aan de crisis en in hoeverre hier tijdens de crisis door de school veerkrachtig aan vormgegeven werd. Het interview met docenten begon met een openingsvraag naar een situatie waarin de ervaringen of het contact met een risicoleerling en ouders in positieve dan wel negatieve zin was bijgebleven. Op deze manier vormde een betekenisvolle situatie het vertrekpunt van het gesprek met docenten. Zie Appendix voor de volledige interviewleidraden per doelgroep. De interviews vonden plaats van januari tot en met maart 2021. In Nederland gold toen een tweede lockdown inclusief sluiting van

Tabel 1  
Beschrijving van de deelnemende scholen en participanten

Naam	Type school	Locatie	Aantal leerlingen	% leerlingen uit APCG*	Denominatie	N leiding	N collega	N leerling	N ouder
School1	vmbo-school	Amsterdam	139	76%	Openbaar	3	3	2	2
School2	vmbo-havo school	Amsterdam	453	51%	Algemeen bijzonder	4	1	1	0
School3	vmbo-school	Amsterdam	971	51%	Algemeen bijzonder	3	3	5	0
School4	vmbo-havo-vwo school	Nijmegen	1229	37%	Katholiek	2	3	6	2
School5	vmbo-school	Nijmegen	581	23%	Algemeen bijzonder	1	3	11	1
Totaal						13	13	25	5
% vrouw						70%	85%	52%	100%
% jaar ervaring in het onderwijs						8% 2-5 8% 6-10 31% 11-20 53% > 21	33% 2-5 25% 6-10 25% 11-20 17% > 21		
% leerjaar (I)								60% I2 32% I3 8% onbekend	40% I2 60% I3

\* Via [www.scholopdekaart.nl](http://www.scholopdekaart.nl) zijn percentages berekend op basis van het aantal leerlingen uit APCG die naar de betreffende school gaan.

de schoolgebouwen.

Het onderzoek is goedgekeurd door de commissie ethiek van de Universiteit van Amsterdam. Voorafgaand aan het interview ontvingen de participanten een informatiebrief. Daarnaast werd aan schoolleiders, docenten, ouders en leerlingen actieve toestemming gevraagd bij de start van het interview. Voor de leerlingen werd ook aan de ouders pas-

sieve toestemming gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Interviews vonden – met uitzondering van twee interviews met leerlingen – digitaal plaats omwille van de coronamaatregelen. Interviews met leidinggevenden en collega's in de school duurden ongeveer één uur. Interviews met leerlingen en ouders duurden maximaal 30 minuten. Van alle interviews werden audio-opnames

gemaakt na toestemming van de respondent(en). Om de betrouwbaarheid van de data te vergroten heeft na afname van de interviews member checking plaatsgevonden waarbij de schoolleiders en docenten konden reageren op een terugkoppeling van de hoofdpunten uit de betreffende interviews.

### 3.4 Analyse

De interviews zijn verbatim getranscribeerd en thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006) met Atlas.ti 9. Hiertoe is door de eerste twee auteurs van het artikel een codeerschema opgesteld op basis van literatuur omtrent de drie kernmechanismen van veerkracht (Schelvis et al., 2014; Williams et al., 2017) en de drie dimensies van educatief partnerschap (Epstein et al., 2018), aangevuld met thema's die in de interviews aan bod kwamen. Dit codeerschema is uitvoerig besproken met alle auteurs van dit artikel om tot een gedeeld begrip te komen. Vervolgens hebben de eerste twee auteurs beide één transcript van leidinggevend en één transcript van docenten gecodeerd. Over de codering werd overeenstemming bereikt en dit leidde tot een verwijnd codeerschema (Tabel 2). Vervolgens hebben de eerste twee auteurs nog éénmaal hetzelfde interview van docenten gecodeerd om de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen. Deze bleek voldoende betrouwbaar te zijn op grond van de berekende inter-ratercoëfficiënt Krippendorff's alfa (0.72) (Krippendorff, 2004). Vanwege de hoge inter-ratercoëfficiënt van dit interview zijn de andere interviews afzonderlijk gecodeerd.

Na het coderen van de interviews is per school een matrix opgesteld om de data te condenseren (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). In de matrix zijn de drie kernmechanismen van veerkracht (in de rijen) beschreven in relatie tot de drie dimensies van educatief partnerschap, het contact met de leerling en de onderwijsorganisatie (in de kolommen). Door middel van een cross-cell analyse werd de samenhang tussen het veerkrachtig reageren van scholen en de vormgeving van educatief partnerschap in de COVID-19-crisis in beeld gebracht en geanalyseerd.

## 4 Resultaten

Om een beeld te schetsen van het veerkrachtig handelen van scholen in relatie tot de vormgeving van educatief partnerschap tijdens de COVID-19-crisis, beschrijven we eerst hoe het educatief partnerschap eruit zag voor de crisis. Daarna beschrijven we de resultaten over de wijze waarop de drie kernmechanismen van veerkracht (cognitief en gedragsmatig reageren en het benutten van de versterkende werking van de context) tot uiting kwamen in de VO-scholen bij het vormgeven van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de COVID-19-crisis.

### 4.1 Educatief partnerschap voorafgaand aan de crisis

Alle bevraagde scholen gaven aan dat ze het belangrijk vonden om te investeren in een goed contact met ouders én leerlingen. Het belang van een goede “driehoeksverhouding” tussen de school, de leerling en ouders werd vanuit dit oogpunt vaak vermeld. In alle scholen vormde de mentor een belangrijke spil ter bevordering van het educatief partnerschap. Hoe het educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen vorm kreeg voorafgaand aan de COVID-19-crisis verschilde echter. In de analyse bleek dit enerzijds samen te hangen met het bewustzijn wat betreft kansenongelijkheid tussen leerlingen op school, en anderzijds met het bewustzijn over het belang van educatief partnerschap om leer- en gedragsproblemen te voorkomen. In de beschrijving hierna van hoe dit bij twee scholen tot uiting kwam, komt bovendien naar voren dat dit verschil in bewustzijn zich vertaalde in een andere insteek ten aanzien van het aangaan van communicatie met ouders van risicoleerlingen en het bevorderen van de thuisbetrokkenheid. Daarmee samenhangend was er een verschil op te merken in het netwerk in en rond de school en hoe dit werd ingezet om een goede communicatie en thuisbetrokkenheid te bevorderen.

Deze benoemde verschillen komen het duidelijkst naar voren als we de aanpak van school 2 (Amsterdam) en school 5 (Nijmegen) tegenover elkaar plaatsen. Vanuit het

Tabel 2  
Compact codeerschema

	Hoofdcodes	Bijbehorende subcodes
VEERKRACHT	<b>Cognitief reageren:</b> Het vermogen om risico's m.b.t. met name kwetsbare leerlingen en ouders in de periode van coronamaatregelen op te merken, te interpreteren en te analyseren en antwoorden te formuleren.	<b>Signalen opmerken:</b> Een bewustzijn of alertheid om signalen te herkennen.
		<b>Signalen interpreteren:</b> Processen die kunnen helpen om de betekenis van de signalen te herkennen.
		<b>Reacties formuleren:</b> Het formuleren van reacties / het identificeren van oplossingen.
	<b>Gedragmatig reageren:</b> Het vermogen om oplossingen of (een reeks) acties uit te voeren om met risico's voor leerlingen en ouders in de periode van coronamaatregelen om te gaan.	<b>Acties:</b> Uitgevoerde oplossingen of (een reeks) acties.
		<b>Monitoren:</b> De manier waarop oplossingen of acties geëvalueerd worden.
	<b>Contextuele versterking:</b> de manier waarop sociaal kapitaal (of sociale netwerken) cognitieve en gedragmatige reacties versterken.	<b>Intern sociaal kapitaal:</b> De mate waarin interacties en interne wisselwerking in de school worden benut om de situatie te optimaliseren.
		<b>Extern sociaal kapitaal:</b> De mate waarin externe netwerken en organisaties worden benut om de situatie te optimaliseren.
	<b>Anticiperen:</b> Het vermogen om zwakke en vaak dubbelzinnige signalen te herkennen en interpreteren om zich voor te bereiden op <i>toekomstige</i> situaties (lange termijn).	
	<b>Adaptief reageren:</b> Het vermogen om te leren van eerdere ervaringen en op basis daarvan lessen huidige of toekomstige acties vorm te geven.	
	<b>Basisvoorwaarden voor leren:</b> Een thuisomgeving voor leerlingen die het leren mogelijk maakt (bijvoorbeeld: veilige woning, gezondheid, voeding, rustige werkplek en aanwezig basismateriaal zoals een werktafel of laptop).	<b>Werkplek:</b> Een plek waar de leerling (geconcentreerd) afstandsonderwijs kan volgen en huiswerk kan maken.
<b>Ritme:</b> De dagelijkse opvolging van handelingen, zoals slapen, eten, leren en vrije tijds beoefening.		
<b>Benodigde materialen:</b> De materialen die de leerling nodig heeft om (afstands)onderwijs te kunnen volgen, bijv. een laptop en wifi.		
<b>Communicatie:</b> Communicatie over en weer tussen school en ouders, bijv. over het schoolprogramma en de voortgang van de leerlingen.	<b>Communicatiekanalen:</b> De (technologische) mogelijkheden die de school en ouders gebruiken bij het uitwisselen van informatie (bijvoorbeeld brief, email, WhatsApp, Zoom).	
	<b>Onderwerp van communicatie:</b> De inhoud van de communicatie tussen ouders en scholen, zoals bijvoorbeeld de academische vooruitgang van het kind, of informatie over de maatregelen.	
	<b>Ervaren drempels in communicatie:</b> Obstakels of drempels die de communicatie tussen ouders en school bemoeilijken.	
	<b>Initiatief ouders:</b> Het nemen van initiatief van de ouders in de communicatie met de school.	
<b>Thuisbetrokkenheid:</b> Het ondersteunen van leerlingen thuis in de periode van coronamaatregelen.	<b>Ondersteuning bij sociaal-emotionele ontwikkeling van kind:</b> Ouders ondersteunen hun kind op sociaal-emotioneel gebied.	
	<b>Ondersteuning bij het leren:</b> Ouders ondersteunen hun kind bij het leren (bijv. het maken van opdrachten en het bijhouden van huiswerk).	



Vervolg Tabel 2  
Compact codeerschema

<p><b>Communicatie met leerlingen:</b> Communicatie over en weer tussen leerlingen en school.</p>	<p><b>Communicatiekanalen:</b> De (technologische) mogelijkheden die de school en leerlingen gebruiken bij het uitwisselen van informatie (bijvoorbeeld brief, email, WhatsApp, Zoom).</p>
	<p><b>Onderwerp van communicatie:</b> De inhoud van de communicatie tussen leerlingen en scholen, zoals bijvoorbeeld over het huiswerk, de maatregelen of het welzijn.</p>
	<p><b>Contact met mentor:</b> Het contact tussen de mentor en de leerling.</p>
	<p><b>Contact met zorgteam:</b> Het contact tussen een medewerker uit het zorgteam (bijvoorbeeld de zorgcoördinator) en de leerling.</p>
<p><b>Zorgstructuur in de school:</b> De zorgstructuur omvat alle voorzieningen die eraan bijdragen dat zorgleerlingen optimaal profiteren van het zorgaanbod binnen de school.</p>	<p><b>Bekendheid zorgleerlingen:</b> Duidelijkheid over welke leerlingen extra zorg nodig hebben en/of ontvangen.</p>
	<p><b>Opzet / protocol:</b> Procedures, protocollen en gewoontes die binnen de school heersen om met zorgleerlingen en zorgvragen om te gaan.</p>
	<p><b>Bereik risicoleerlingen en ouders:</b> De mate waarin kansarme leerlingen en hun ouders bereikt worden.</p>
<p><b>Onderwijs tijdens de lockdown:</b> de manier waarop het onderwijs georganiseerd werd tijdens de COVID-19 pandemie van 2020 en 2021.</p>	<p><b>Onderwijsorganisatie:</b> De manier waarop het onderwijs georganiseerd is in de periode van coronamaatregelen.</p>
	<p><b>Praktijk- versus theorievakken:</b> Het verschil tussen praktijk en theorievakken bij het vormgeven van online onderwijs.</p>
	<p><b>Opvanggroep (noodopvang):</b> Middelbare scholen mochten leerlingen opvangen in een noodopvang als die om wat voor reden dan ook thuis niet goed tot leren kwamen.</p>
	<p><b>Leerachterstanden:</b> Mogelijk opgelopen achterstanden door het afstandsonderwijs en de coronapandemie en –maatregelen.</p>
<p><b>Leerlingpopulatie:</b> Informatie over de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen van de school.</p>	
<p><b>Visie op de relatie ouder/school:</b> De manier waarop de ouders, leerlingen en medewerkers van de school de relatie tussen de ouders en de school bekijken.</p>	

principe ‘beter voorkomen dan genezen’ streefde school 2 een goed en laagdrempelig contact met ouders na. Zo hadden ouders de mogelijkheid om spontaan langs te komen op school en was er een afgestemde communicatie met anderstalige ouders, zodat zij zich veilig zouden voelen in de schoolomgeving. Om

dit te kunnen bereiken, zetten zij o.a. conciërges in met etnisch-culturele achtergronden. Op deze manier probeerde school 2 in het algemeen de schoolse context en de thuiscontext van de leerlingen en ouders meer op elkaar af te stemmen.

*We hebben ook twee conciërges: één is Turks, de andere is Marokkaans. Dat is heel bewust zo, dat mochten er ouders zijn van een bepaald komaf, dat we altijd een heel laagdrempelig aanspreekpunt hebben bij de ingang van de school, zodat we ze kunnen helpen. Deze twee beste mannen vormen daarmee een laagdrempelig contact met de persoon en dat gaat zo ver dat de conciërges sommige ouders helpen met het invullen van belastingformulieren om maar te zorgen dat die ouders zich veilig voelen om op school te komen. (Schoolleiding, school 2)*

In tegenstelling tot school 2 werd op school 5 de algemene communicatie niet afgestemd op verschillende etnisch-culturele achtergronden van ouders, zoals het volgende citaat aan- toont. Er werd veel gecommuniceerd via nieuwsbrieven die in het Nederlands geschre- ven waren. Op deze school werd met name richting het kind gecommuniceerd als ouders de Nederlandse taal niet machtig waren.

*Deelnemer 1: We communiceren eigenlijk altijd op drie niveaus; leerling, ouders, school. En, ik bedoel, we zijn ons wel degelijk bewust van die kwetsbaarheid daarin. Sommige ouders bereik je hier gewoon niet mee. Die krijgen de nieuwsbrief wel, maar ja, die zijn de taal niet machtig. Dan kun je nog zo fantastisch mooi een nieuwsbrief op niveau b1 doen, dat voor iedereen begrijpbaar en verstaanbaar is, maar ik bedoel, nee dus, dat is misschien nog wel ontgonnen gebied.*

*Deelnemer 4: En ik denk dat de moeilijk- heid daar ook in zit, wat jij net noemt hè Deelnemer 1, dat je met zoveel [etnisch-cul- turele] groepen te maken hebt. Dat het ook heel lastig is om eenduidig beleid te voeren op hoe krijg je dan per groep die contacten weer wel? Daar is gewoon geen tijd voor denk ik. (Zorgeteam, school 5)*

Opvallend is dat de teamleden op school 5 aangaven dat er wel een intensiever contact plaatsvond met anderstalige ouders wanneer er zorgen waren om een leerling. Het netwerk in en rond de school (bijvoorbeeld huisartsen, jongerenwerkers, wijkagenten en hulpverle- ners) werd dan ingezet om ouders te bereiken. Op school 2 werd het netwerk buiten de

school ook ingezet om leerlingen en ouders te bereiken als er zich problemen voordeden. Echter, op school 2 was de samenwerking met het externe netwerk intensiever en meer gericht op preventie. Op school 2 werd, bij- voorbeeld, in samenwerking met een externe organisatie in leerjaar 1 een introductiepro- gramma georganiseerd voor ouders die het onderwijssysteem niet zo goed kennen. Ook werkte de veiligheidscoördinator in school 2 intensief samen met jongerenwerkers en de wijkagent om problemen in de wijk of bij leerlingen vroegtijdig te signaleren.

De tendens in school 2 om een beroep te doen op het breder sociaal netwerk om de relatie tussen school, leerlingen en ouders te bevorderen zagen we ook sterk terug in de andere Amsterdamse school 3. Zo werkten zowel school 2 als school 3 samen met een organisatie die werkt via een maatjes- en huiswerkbegeleidingssysteem, ter bevoor- dering van de *thuisbetrokkenheid*. Hierbij wordt een leerling gekoppeld aan een rolmodel dat enerzijds de leerling begeleidt bij het huis- werk en het leergesprek van ouders over- neemt en anderzijds de ouders helpt om hun kind beter te begeleiden.

*“Zij coachen met name de leerlingen van het derde en vierde jaar op wat zij nodig heb- ben om het leren te organiseren en wat ze nodig hebben om naar dat diploma te komen. Dus heel erg gericht op: moet er een planning gemaakt worden, welk vak vind je moeilijk, hoe pak je dat aan? Er wordt ook contact gezocht met ouders. Dus ook aan ouders wordt gevraagd: wat heeft u nodig om uw kind goed te kunnen begeleiden? Dus het wordt van twee kanten ingevlogen maar dit is heel erg praktisch gericht op wat heb jij nodig om al jouw zaken goed te organiseren rich- ting het examen.” (Schoolleiding, school 3)*

De resultaten laten zien dat hoe meer de onderzochte scholen het educatief partner- schap vanuit een preventieve insteek benader- den, des te meer zij een beroep deden op hun breder extern netwerk. Hierbij valt op te mer- ken dat – ondanks de grote inzet op het vlak van het educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen – het ook deze scholen

niet altijd lukte om al voorafgaand aan de COVID-19-crisis educatief partnerschap met alle ouders aan te gaan. In dat geval probeerden deze scholen zoveel mogelijk vervangend op te treden (zoals bijvoorbeeld door de nadruk te leggen op het overnemen van het leergesprek van ouders in het maatjessysteem). De schoolleiding van school 2 gaf aan dat zij dit deden vanuit het idee van de bestrijding van kansenongelijkheid.

#### 4.2 Veerkracht bij het realiseren van communicatie

##### 4.2.1 Cognitief en gedragsmatig reageren

De scholen signaleerden snel dat de omslag naar online thuisonderwijs extra communicatie met ouders vereiste. Als gevolg reageerden scholen vrij onmiddellijk door nieuwsbrieven te versturen over de aangepaste organisatie van het onderwijs of mogelijkheden voor opvang in de school. In school 2 en school 5 gaven teamleden aan zich bewust te zijn dat deze informatie niet alle ouders kon bereiken vanwege taalbarrières. In school 5 werd hier gevolg aan gegeven door een beroep te doen op leerlingen om (crisis)communicatie te vertalen naar de moedertaal van hun ouders. Niet alle scholen waren in staat de algemene communicatie voor ouders van risicoleerlingen aan te passen. Zo werden online varianten als een algemene online ouderavond in enkele scholen, zoals school 5, bewust niet ingezet omdat zij merkten dat ouders van risicoleerlingen hier niet mee bereikt werden.

Naast het versturen van algemene informatie hielden mentoren in alle scholen individueel contact met ouders tijdens de schoolsluitingen via WhatsApp, e-mail of door te (video-)bellen. Schoolteams signaleerden echter dat het digitale contact voor een drempel kon zorgen wanneer er sterke zorgen waren over een leerling of er een taalbarrière was. Als reactie hierop voerden school 1, school 3 en school 5 nog fysieke gesprekken tijdens de COVID-19-crisis om ondersteuning en laagdrempeligheid te bieden. Dit verbeterde volgens hen de kwaliteit en effectiviteit van het gesprek.

Naast de algemene communicatie was een

aanzienlijk deel van de communicatie met ouders van risicoleerlingen een reactie op absentie tijdens de (online) lessen. Aan de start van de eerste lockdown signaleerden scholen immers dat verschillende leerlingen niet aanwezig waren in de online lessen. Om het onderwijs vlot te laten verlopen moesten scholen snel de mogelijke oorzaken achterhalen, door leerlingen en ouders te bereiken om te kijken wat er aan de hand kon zijn. Om de oorzaken van absenties tijdens de COVID-19-crisis sneller te achterhalen, oplossingen te formuleren en hiernaar te handelen, deden scholen een beroep op bestaand team- of zorgoverleg en hun interne procedure voor het handelen bij absentie. Binnen deze procedure was het gebruikelijk dat docenten de absentie van leerlingen deelden met het team en de mentor als eerste contact probeerde te leggen met de leerling of de ouders. In de bovenbouw legde de mentor het contact meestal eerst met de leerling, terwijl er in de onderbouw vaker meteen contact opgenomen werd met ouders.

In tegenstelling tot de andere scholen werden de bestaande absentieprocedures in school 1 en school 2 expliciet versterkt tijdens de COVID-19-crisis. Zo werd er in school 2 – onder leiding van de adjunct-directeur – een “escalatieladder” opgesteld om zo goed mogelijk zicht te blijven houden op de leerlingen en te voorkomen dat zij gedurende de hele lockdown afwezig zouden zijn tijdens de online lessen. Dit hield o.a. in dat de mentor tijdens het afstandsonderwijs dagelijks contact had met leerlingen die een dag afwezig waren geweest en met hun ouders, via WhatsApp of telefoon.

*In die escalatieladder staat dus dat als een leerling absent staat voor een online les dat hij absent wordt gemeld. Dat er dan een bericht wordt gestuurd naar de leerling van je werd verwacht in de online les, waar ben je? Als dat niet helpt wordt de ouder gebeld, dan wordt er eigenlijk direct naar huis gebeld. Er wordt dan elke dag door de mentor een soort van lijstje afgewerkt van; deze leerlingen waren er weer niet, we bellen naar huis. En vooral ook melden dat de leerling zich de volgende dag op school moet melden. En waar-*

*om we dat doen is omdat leerlingen dan online lessen op school kunnen volgen en dat we ze toch – de leerlingen waarvan we weten dat ze er zo een beetje dreigen tussendoor te glippen – naar school halen dan.* (Zorgcoördinator, school 2)

Volgens de zorgcoördinator hielp het versterkte absentieprotocol om risicoleerlingen tijdig te signaleren en te bereiken, bewustwording te creëren bij ouders en er samen met ouders voor te zorgen dat leerlingen het afstandsonderwijs volgden. Ook in school 1 beaamden de ouders dat het contact met school regelmatig in functie stond van online afwezigheid van hun kind.

#### *4.2.2 Benutten van de versterkende werking van de context*

Zoals de voorgaande illustraties aantonen, konden scholen tijdens de crisis voortborduren op de bestaande structuren en procedures om het contact met ouders goed te houden. Dit betrof interne procedures, zoals dat scholen een beroep deden op bestaand team- of zorgoverleg om signalen uit te wisselen en oplossingen te bespreken, en hun interne procedure voor het handelen bij absentie. Daarnaast kon de externe context het reageren van de scholen versterken. In het geval leerlingen of ouders in uitzonderlijke gevallen nog steeds niet bereikt konden worden via de standaard absentie-procedure, konden scholen hun bestaande netwerk van externe hulpverlening inzetten. Dit netwerk bestond over het algemeen uit een leerplichtambtenaar, Ouder-Kind team, schoolarts, psycholoog of begeleider passend onderwijs. Via deze partners kon de school soms alsnog toegang krijgen tot het gezin via bijvoorbeeld huisbezoeken. Scholen hadden ook regelmatig contact met buurtwerkers, jongerenwerkers en de wijkagent. Dit externe netwerk hielp scholen tijdens de COVID-19-crisis om vroegtijdig problemen in het gezin of in de wijk (zoals drugsgebruik) te signaleren en hier vervolgens op te kunnen reageren. De intensiteit van de samenwerking met deze partners was voornamelijk bij school 2 opvallend.

*We hebben heel intensief samengewerkt met de twee jongerenorganisaties, waarin we met jongerenwerk ook gingen kijken; hoe gaat het op de straten, wat zien we hier op straat? Om in een vroegtijdig stadium al te kijken, waar gaat het goed en waar gaat het fout. Dat, dat is een heel breed scala over hoe gaat het in de school, wat zien jullie, maar ook over de dingen als vuurwerk, drugsgebruik, wapenbezit en al dat soort zaken. En we zijn liever aan de voorkant goed geïnformeerd dan achteraf.* (Schoolleiding, school 2)

### **4.3 Veerkracht bij het realiseren van de basisvoorwaarden voor leren**

#### *4.3.1 Cognitief en gedragsmatig reageren*

Tijdens de schoolsluitingen was het in orde brengen van de basisvoorwaarden voor leren een prioriteit voor alle scholen waarin de mentor een centrale rol speelde. Dit ging voornamelijk over het nagaan of leerlingen over een laptop, een goede internetverbinding en een fijne werkplek beschikten. Toen de eerste lockdown zich aandiende, inventariseerde de mentor bij leerlingen en/of ouders of zij thuis voldoende laptops en goed werkend internet hadden. In Nijmegen werkten de scholen voor de COVID-19-crisis al grotendeels met laptops in het onderwijs, waardoor de meeste leerlingen al een eigen laptop hadden of deze snel konden lenen van school. In Amsterdam werkte school 2 ook al met laptops op school. Op de andere twee scholen was dit niet het geval en was het lastiger om te signaleren en analyseren of leerlingen over een laptop beschikten. Op school 3 gaven ze bijvoorbeeld aan dat leerlingen en ouders hier soms uit schaamte niet voor uit kwamen, maar dat dit toch aan het licht kwam als leerlingen vervolgens niet online in de les verschenen. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen over een laptop beschikten, leenden de scholen in Amsterdam aanwezige laptops uit. Verder gaven alle scholen aan dat sommige leerlingen thuis geen goede internetverbinding hadden en daarom gebruik maakten van de noodopvang.

Naast de beschikking over een laptop en internetverbinding, was het belangrijk dat leerlingen thuis een fijne werkplek hadden.

Alle scholen gaven aan dat sommige leerlingen al voor de COVID-19-pandemie gesignaleerd waren door de mentor en het zorgteam vanwege hun kwetsbare thuissituatie (bijvoorbeeld omdat ze klein wonen met meerdere personen of door problematiek van ouders). Als reactie hierop werden deze leerlingen tijdens de schoolsluitingen extra vaak benaderd door de mentor en/of zorgmedewerkers en vrijwel direct uitgenodigd om naar de noodopvang te komen. Ook werden ouders over de noodopvang voor hun kind geïnformeerd.

Daarnaast waren er leerlingen die voor de pandemie nog niet bekend waren bij de zorgteams, maar die tijdens de crisis gesignaleerd werden. Docenten en mentoren ving signalen op over de thuissituatie van leerlingen tijdens het lesuur of individueel contact, via achtergrondgeluiden, camera-beelden en door te vragen naar hoe het thuis ging. Ook bleek absentie tijdens de online les een belangrijke indicator voor de mogelijke afwezigheid van een fijne werkplek. Mentoren speelden een grote rol bij het interpreteren van deze signalen. Zij kregen signalen door van andere docenten en probeerden vervolgens uit te zoeken wat er bij een leerling speelde. Op school 4 en 5 deden mentoren dit bijvoorbeeld door op huisbezoek te gaan als ze het signaal hadden opgevangen dat het (leren) thuis niet goed ging en als ze geen contact kregen met leerlingen of ouders. Deze huisbezoeken resulteerden erin dat scholen een beter beeld kregen van de werkplek en thuissituatie van een leerling, beter contact kregen met ouders en konden optrekken met ouders om voor de leerling een passende oplossing te vinden.

De resultaten laten zien dat scholen verschillend gereageerd hebben om optimale condities voor het online leren te realiseren voor leerlingen bij wie tijdens de lockdown signalen werden opgevangen van een ontoereikende werkplek thuis. Soms richtten ze zich meer op het contact met leerlingen en opperden ze vrijwel direct dat leerlingen naar de noodopvang konden komen, daarmee een alternatief voor een thuiswerkplek biedend. In andere gevallen werden ouders betrokken om de thuiswerkplek te optimaliseren. De

mentor besprak dan met de ouders of zij zelf thuis aanpassingen konden doen om voor een rustige werkplek te zorgen en of school hierbij kon ondersteunen (bijv. een achtergrondscherm faciliteren). Als het niet mogelijk was om thuis een rustige werkplek te creëren werd de leerling vanuit de school naar de noodopvang geleid. De mate waarin ouders hierbij betrokken werden verschilde. Dit verschil zien we bijvoorbeeld terug als we school 5 die weinig contact met ouders heeft, vergelijken met school 2, waar veel contact met ouders is.

*“Ik bespreek dat [hoe je thuis een fijne werkplek kunt creëren] wel met kinderen, ik merk dat ik het weinig met de ouders bespreek, want het is meer zo dat ik dan natuurlijk direct contact al heb met de leerling. Dus het is meer in het directe contact met de leerling die ik dan toch al heb. Ik denk dat het dan voldoende is, als leerlingen daar gewoon goed mee om kunnen gaan. En als ik inderdaad de noodopvang kan opperen, dan doe ik dat ook. En dan lijkt het ook niet nodig om daar nog een keer met de ouders over in gesprek te gaan.”* (Zorgmedewerker, school 5)

*“Dan is het gewoon heel goed dat je dan als mentor, zonder dat je te veel bemoeit met de privésituatie, wel degelijk de ouders belt en de keuzes aangeeft: kan het thuis nog beter verzorgd worden? Dus dat heeft ertoe geleid dat kinderen op de meest rare plekken zitten. Maar dat de ouders zich dan bewust zijn dat ze hun kinderen daarmee helpen en als de ouders denken: “Ik zou het echt niet weten, ik heb echt geen opties hier in huis”, dat de ouder dan helpt het kind naar het opvanglokaal te krijgen. Dus het is ook samenwerken van wat kan je nog bedenken om zaken te verbeteren.”* (Schoolleiding, school 2)

#### 4.3.2 Benutten van de versterkende werking van de context

Uit de interviews kwam naar voren dat het inzetten van het interne en externe netwerk van de school hielp om het cognitief en gedragsmatig reageren van de scholen ten aanzien van de basisvoorwaarden voor leren

te versterken. Het interne netwerk betrof, aan de ene kant, de uitwisseling tussen teamleden onderling. Zo werden op sommige scholen signalen over en interpretaties van een ontoreikende werkplek besproken tijdens teamoverleg om samen oplossingen te formuleren. Op school 3 merkte men bijvoorbeeld dat leerlingen die in een asielzoekerscentrum verbleven vaak afwezig waren tijdens de online les, omdat zij geen eigen plek en geen goede internetverbinding hadden. Als team hebben de medewerkers van de school diverse oplossingen verkend, bijvoorbeeld door te kijken of deze leerlingen naar de noodopvang konden komen, pakketjes met leer materiaal te brengen of een docent voor deze groep leerlingen beschikbaar te maken. Aan de andere kant betrof het de uitwisseling tussen teamleden en leidinggevend. Op school 2 werd bijvoorbeeld met professionele leergemeenschappen van docenten gewerkt waardoor signalen en mogelijke oplossingen bedacht door docententeams, vlot gecommuniceerd konden worden naar de leidinggevend. Zij konden zich verder buigen over de oplossingsstrategieën, de haalbaarheid nagaan en uiteindelijk beslissen. Via de professionele leergemeenschappen konden deze beslissingen en de uitwerking ervan in de praktijk weer snel opgepakt worden door het team. Daarnaast werd het gedragsmatig reageren van de scholen in Amsterdam versterkt door het externe netwerk. Naast dat zij op school aanwezige laptops uitleenden aan leerlingen werd een beroep gedaan op de gemeente om extra laptops te verkrijgen.

Over het algemeen lukte het de scholen om een fijne en goed uitgeruste werkomgeving voor risicoleerlingen te realiseren. Echter, school 1, school 4 en school 5 gaven aan hierbij soms op drempels te stuiten. Zij probeerden ouders van risico-leerlingen te overtuigen (vaak in samenwerking met externe hulpverlening die in het gezin aanwezig is) van het belang van de noodopvang voor hun kind. Daarbij botsten ze op grenzen als ouders er niet de meerwaarde van inzagen, niet actief wilden samenwerken om het kind bij de noodopvang te krijgen of niet wilden dat het kind naar school ging in verband met de COVID-19-richtlijnen. Bij ernstige zorgen

over het welzijn van het kind thuis, werd wel een beroep gedaan op de leerplicht (inschakelen leerplichtambtenaar).

#### 4.4 Veerkracht bij het realiseren van thuisbetrokkenheid

##### 4.4.1 Cognitief en gedragsmatig reageren

Scholen waren zich ervan bewust dat leerlingen met kwetsbare thuissituaties extra risico liepen tijdens het afstandsleren. Opvallend is dat het voor de meeste scholen lastig was om signalen op te merken over en een actueel beeld te krijgen van de ondersteuning die ouders bij het afstandsleren konden bieden. Het was veelal gebaseerd op algemene ervaringen, zoals bij school 1: *“De ervaring is dat ouders [op onze school] het toch vaak moeilijk vinden om hun kind te begeleiden bij het leerproces, het maken van huiswerk of het controleren daarvan”*. Daarnaast gaf school 3 aan ook signalen over de betrokkenheid van ouders af te leiden uit het ingeleverde huiswerk of de mate waarin ouders te bereiken waren.

*“Je zag het onderscheid, laat ik het zo zeggen. Dan hoorde ik opeens van de juf handvaardigheid of talentontwikkeling dat er een leerling was die echt geweldig werk aan het inleveren was. Dat ze dacht van: misschien is de moeder daar iets té betrokken, dat ze zeg maar een soort van groepsopdracht binnenkreeg. Van mama en zoon. Terwijl andere leerlingen, ja, dat je wel ziet dat zij het zelf doen, als het ware. Of wanneer er iets moet gebeuren of veel contact loopt gewoon via hen. Dan zie je wel het verschil in hoe betrokken de ouders zijn.”* (Docenten, school 3)

Om vorm te geven aan de thuisbetrokkenheid van ouders maakte school 4 wel een plan om een ouderavond te organiseren. Tijdens de ouderavonden wilden zij ouders informeren over hoe zij hun kind konden ondersteunen bij het thuisonderwijs en inventariseren waar ouders behoefte aan hadden en hoe de school hen hierin kon ondersteunen. In lijn met de ervaringen uit andere scholen, heerste de zorg dat hiermee ouders van risicoleerlingen niet bereikt zouden worden.

Wat betreft het sociaal-emotioneel-welzijn van leerlingen vingen docenten en mentoren wel signalen op via de webcam, persoonlijke gesprekken of groepsapps. School 2 merkte hierbij op dat er vanuit de school soms een beter zicht was op het welzijn van de leerling dan vanuit thuis.

*“Maar ze kunnen makkelijk met één of twee toch een beetje gaan rondzwerven op straat en aan hun ouders een ander verhaal ophangen. Maar op het moment dat ze ofwel absent zijn bij lessen of bijvoorbeeld heel slaperig zijn of nou ja of misschien wel de halve nacht hebben zitten gamen. Dan denk ik dat nog meer een mentor of docenten dat nog wel strakker zien dan elke ouder. Er zijn ook gewoon ouders die twee banen hebben, en een groot gezin dan ben je niet continu in staat om in de gaten te hebben dat een bepaalde zoon van jou een soort van nog eigen leven aan het leiden is. En ook heel vaak als ze dat wel weten, dat ze dan totaal niet weten wat ze daarmee moeten doen. Dan is het ook extra belangrijk om via de Ouder-Kind-adviseur op verschillende manieren toegang te hebben tot het gezin.”* (Adjunct-directeur, school 2)

Ondanks dat cognitief reageren moeilijk was, ondernamen veel scholen wel actie om ouders te ondersteunen bij het begeleiden van hun kind. Ten eerste brachten scholen ouders vaak via e-mail of telefoon op de hoogte van afwezigheid van leerlingen en vorderingen in het leerproces. Dit deden ze om bewustwording te creëren bij ouders en samen tot een oplossing te komen. Leerlingen van school 4 gaven aan dat zij na contact tussen hun ouders en de school meer thuisondersteuning kregen, zoals hulp bij het plannen of controle van huiswerk. Wanneer ouders niet in staat waren om voldoende thuisondersteuning te bieden werd er door verschillende scholen vervangend opgetreden door bijvoorbeeld het aanbieden van steunlessen waarbij leerlingen extra uren kregen in vakken waar ze moeite mee hadden. Op sommige scholen was dit een reactie op de COVID-19-crisis, vaak met behulp van subsidie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap om onderwijsachterstanden te voorkomen en te compenseren. Op

andere scholen maakten deze steunlessen al deel uit van de standaard infrastructuur, zoals bijvoorbeeld op school 2.

Naast bovenstaande acties tijdens de COVID-19-crisis was er op school 1 reeds voor de crisis een project gestart gericht op het ondersteunen van ouders van risicoleerlingen bij het begeleiden van het leerproces van hun kind. Deze school ontwikkelde zich richting een familieschool waarin samenwerking tussen school en ouders en gedeelde verantwoordelijkheid centraal staat (bijv. een huiswerkklas voor ouder en kind). Echter, doordat fysiek samenkomen in de school door corona niet mogelijk was, en de school dit wel noodzakelijk achtte voor deze leerlingen en hun ouders, was deze ontwikkeling stil komen te liggen. Een online alternatief zagen zij niet zitten omdat ze merkten dat in online gesprekken communicatie tussen school en ouders beperkt bleef.

#### 4.4.2 Benutten van de versterkende werking van de context

Verschillende scholen konden een beroep doen op hun externe sociale netwerk om veerkrachtig te reageren bij het vormgeven aan thuisbetrokkenheid. Enkele scholen werkten samen met externe organisaties bij het bieden van maatwerk aan ouders die ondersteunend of vervangend konden zijn. Zo kregen school 2 en school 3 hulp van een organisatie die werkt via een maatjes- en huiswerkbegeleidingssysteem, waar zij ook al voor de COVID-19-crisis een beroep op deden.

Om leerlingen en eventueel ouders te ondersteunen bij sociaal-emotionele problematieken deden mentoren indien nodig een beroep op het zorgteam en de zorgverlening rond school, zoals een schoolmaatschappelijke werker of ouder-kind adviseurs. Op deze manier kon er vanuit de school betere toegang tot het gezin verkregen worden en bespraken zij met ouders hoe het welzijn thuis en op school versterkt kon worden. Ook hadden zij contact met eventuele extra hulpinstanties die aanwezig waren in het gezin. School 4 organiseerde extra inloopsprekken met een verpleegkundige van de GGD om leerlingen met somberheid of depressieve gevoelens de kans te geven dit te bespreken. Ouders en leerlin-

gen werden hiervan op de hoogte gesteld. School 2 gaf ook aan in samenwerking met de wijkagent extra alert te zijn op drugsgebruik in verband met verhoogde depressieve gevoelens bij jongeren.

## 5 Conclusie en discussie

### 5.1 Veerkracht bij het vormgeven van educatief partnerschap

In deze studie stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Hoe kwamen bij VO-scholen de drie kernmechanismen van veerkracht tot uiting bij het realiseren van drie dimensies van educatief partnerschap om het onderwijs aan risicoleerlingen tijdens de COVID-19-crisis vorm te geven? Door gebruik te maken van een multiple case study design is dit bij vijf vmbo-scholen verkend.

Ten eerste laten de resultaten zien dat om veerkrachtig te handelen tijdens de schoolsluitingen het behulpzaam was als scholen al voor de COVID-19-crisis geïnvesteerd hadden in educatief partnerschap met ouders. Deze scholen hadden al korte lijntjes en een vertrouwensband met ouders van risicoleerlingen, waar zij tijdens de crisis op konden voortbouwen. In het huidige onderzoek zagen we dit met name terug bij de Amsterdamse scholen. Deze scholen hadden een hoger percentage risicoleerlingen (51-76%) dan de scholen in Nijmegen (23-37%). Dit zou kunnen betekenen dat met name scholen met een hoog percentage risicoleerlingen zich al voor de COVID-19-crisis sterk bewust waren van het belang van een goed contact met ouders van risicoleerlingen ter bevordering van gelijke kansen voor leerlingen en het voorkomen van leer- en gedragsproblemen. Voor deze scholen waren de pijnpunten in het onderwijs die door de COVID-19-crisis blootgelegd en uitvergroot werden, ook voor de crisis al een alledaagse werkelijkheid, waardoor zij al eerder sterk hadden geïnvesteerd in het educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen. Dit impliceert dat het veerkrachtig handelen vanuit een school niet alleen van invloed is op het realiseren van educatief partnerschap, maar dat een gerealiseerd educatief partnerschap ook

het veerkrachtig handelen van een school naar ouders toe kan versterken, daarmee wijzend op een cyclische relatie. Een belangrijke vaardigheid van veerkrachtige (school)organisaties is anticiperen op veranderingen en crisismomenten (Prayag et al., 2020; Schelvis et al., 2014; Williams et al., 2017). De COVID-19-crisis en de bijbehorende maatregelen waren nauwelijks te voorzien door scholen. Echter, meer algemeen gezien kunnen scholen zich door het realiseren van sterk educatief partnerschap voorbereiden op onverwachte persoonlijke en maatschappelijke (crisis)situaties, zoals verschillende scholen in dit onderzoek illustreren.

Ten tweede bleek dat het cognitief en gedragsmatig reageren tijdens de COVID-19-crisis met name tot uiting kwam bij het vormgeven aan de basisvoorwaarden voor leren en bij het vormgeven aan de communicatie. Scholen hebben cognitief gereageerd om zicht te krijgen op en oplossingen te bedenken voor leerlingen die geen laptop, wifi of fijne werkplek thuis hadden. Enkele van deze leerlingen waren al bekend op school voor de crisis, maar daarnaast is er door te signaleren en analyseren ook een nieuwe groep leerlingen in beeld gekomen waar de benodigdheden of thuiswerkplek ontoereikend waren. Absenties van risicoleerlingen tijdens het online onderwijs vormden hierbij vaak een eerste signaal. Wat betreft het gedragsmatig reageren in relatie tot de basisvoorwaarden voor leren kan geconcludeerd worden dat scholen ofwel met ouders keken wat zij konden bieden en hoe zij hierin ondersteund konden worden, dan wel keken welke vervangende hulp of begeleiding geboden kon worden (bijv. een laptop of noodopvang). Ten aanzien van de communicatie met ouders van risicoleerlingen waren verschillende scholen zich bewust van drempels die ook voor de COVID-19 crisis speelden (bijv. taalbarrières of een veeleisende gezinscontext). Daarnaast werd online contact – voornamelijk in functie van ouderavonden – als extra drempel opgemerkt. Scholen gingen hier tijdens de crisis veerkrachtig mee om door ouders individueel te benaderen en fysieke gesprekken te laten doorgaan wanneer er sprake was van een sterke problema-



tiek. Daarnaast reageerden scholen door een sterke(re) opvolging van absenties tijdens de COVID-19 crisis, waardoor ook de communicatie met ouders van risicoleerlingen regelmatig in functie hiervan stond.

Ten derde, hierbij aansluitend suggereren de resultaten dat tijdens de COVID-19-crisis het cognitief en gedragsmatig reageren relatief weinig tot uiting kwamen bij het realiseren van thuisbetrokkenheid. De resultaten maken duidelijk dat docenten zich realiseerden dat niet alle ouders hun kinderen konden ondersteunen bij het thuisonderwijs, maar dat ze weinig actie ondernamen om ouders hierbij te helpen. Dit herkennen we ook in eerder onderzoek naar educatief partnerschap op VO-scholen met een hoog percentage risicoleerlingen. Zo bleek uit onderzoek van Lusse, Notten en Engbersen (2019) dat de rol van ouders bij het ondersteunen van leerlingen thuis bij het leren in geringe mate onderwerp van gesprek was tijdens individuele of collectieve oudergesprekken. Wel toont onze studie aan dat alleen als er zich sterke problemen voordeden bij leerlingen (bijv. veel absenties of ondermaatse prestaties) scholen acties ondernamen, waarbij vaak een beroep werd gedaan op externe partners. Deze resultaten suggereren enerzijds dat het ondersteunen van de thuisbetrokkenheid de dimensie van educatief partnerschap was die het meest onder druk stond tijdens de periode van de schoolsluitingen. Anderzijds, impliceren deze resultaten dat scholen bij het ondersteunen van de thuisbetrokkenheid in vergelijking met het realiseren van de basisvoorwaarden voor leren, sterker genoodzaakt zijn om een beroep te doen op externe partners om ouders van risicoleerlingen adequaat te kunnen ondersteunen.

Ten vierde, het blijkt dat met name de interne context – zoals sociale relaties, teams, professionele leergemeenschappen en leiderschap – het cognitief en gedragsmatig reageren van de scholen ten aanzien van de basisvoorwaarden voor leren en communicatie versterkten. Door de opgevangen signalen en interpretaties te bespreken in het team ging het van individueel cognitief reageren naar collectief cognitief reageren (op team- of schoolniveau), naar individueel of collectief

gedragsmatig reageren. Dit sluit aan bij eerder onderzoek van Daly (2009) dat het belang van vertrouwen en leiderschap laat zien. Op scholen waar geen vertrouwen heerst en participatief, inclusief leiderschap afwezig is, wordt meer rigide gereageerd op bedreigingen. Dit houdt in dat zij minder informatie uitwisselden, minder open stonden voor alternatieve oplossingen, besluitvorming centraliseerden en minder flexibiliteit toonden. Onze uitkomsten laten zien dat scholen beter in staat zijn om cognitief en gedragsmatig te reageren als zij hierbij een beroep kunnen doen op uitwisseling en samenwerking tussen teamleden onderling en met leidinggevend. Dit kon ertoe leiden dat hetgeen (individuele) docenten opmerkten en leerden, opgepakt werd door het docententeam of ingebed werd in de organisatie (bijv. in (nieuwe) praktijken, processen of protocollen). Dit resultaat bevestigt eerder onderzoek dat aantoont dat inzet en betrokkenheid van elke werknemer en gedeelde besluitvorming essentieel zijn voor een veerkrachtige organisatie (Duchek, 2020; Schelvis et al., 2014). In een schoolorganisatie zijn docenten essentieel bij dit proces, omdat zij het meeste zicht hebben op dagelijkse problemen en de noodzakelijke stappen om deze op te lossen (Buchen, 2000; Nappi, 2014).

Ten vijfde suggereert het onderzoek dat wat betreft de interne context van de school ook richtlijnen en protocollen ingezet konden worden om veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap. Duidelijke richtlijnen ten aanzien van absentie van leerlingen waarin werd vastgelegd welke stappen de school hanteert bij absentie van leerlingen maakte het cognitief en gedragsmatig reageren overzichtelijk. Net als in het onderzoek van Buza en Hysa (2020) vormde de absentie van leerlingen vaak aanleiding om het contact met ouders aan te halen en extra te investeren in educatief partnerschap met ouders. Op sommige scholen was dit absentieprotocol tijdens de periode van corona-maatregelen versterkt omdat ze erachter kwamen dat de huidige manier van werken niet voldoende was om zicht te houden op (afwezige) leerlingen. Dit roept de vraag op of scholen veerkrachtiger reageren als ze protocollen hebben of anders-

om, dat de protocollen het product zijn van veerkracht.

Ten zesde tonen de resultaten dat het externe netwerk rond de school cruciaal was om als schoolorganisatie tijdens de crisissituatie veerkrachtig te kunnen reageren. De samenwerking met externe organisaties kwam het meest tot uiting bij het vormgeven aan de communicatie met en thuisbetrokkenheid van ouders van risicoleerlingen. Door samenwerking met externe (hulp)verlening te benutten konden scholen tijdens de COVID-19-crisis problemen vroegtijdig opmerken, toegang krijgen tot het gezin, het welzijn van leerlingen op school en thuis borgen en hulp bieden aan risicoleerlingen en hun ouders. Het huidige onderzoek onderschrijft in lijn met Bryan (2005) het belang van aandacht voor de bredere context of het sociale netwerk, om het onderwijs voor risicoleerlingen te realiseren. Schoolorganisaties kunnen niet alleen tegemoet te komen aan de obstakels in het leren waarmee risicoleerlingen te maken krijgen (Bryan, 2005), en zoals deze studie aantoonde de extra obstakels tijdens de COVID-19 crisis.

## **5.2 Beperkingen van het huidige onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek**

In dit onderzoek stond het veerkrachtig handelen van scholen tijdens de COVID-19-crisis centraal. Dit sluit aan bij één van de prominente thema's in de literatuur over veerkracht onderscheiden door Williams e.a. (2017), namelijk inzicht krijgen in het reageren van organisaties op grote verstoringen die het gevolg zijn van een verrassende externe gebeurtenis. Hierbij hebben wij gefocust op het reageren *tijdens* de crisis. Echter, in onderzoek naar de veerkracht van (school)organisaties zijn ook andere vaardigheden geïdentificeerd die van belang zijn voor veerkracht, namelijk het anticiperen en voorbereiden op crisismomenten en het leren uit crisismomenten (Schelvis et al., 2014; Williams et al., 2017). Ondanks dat het niet de focus was van dit onderzoek, gaven scholen aan dat zij putten uit hun ervaringen van de eerste lockdown-periode om in de tweede lockdown-periode sneller en adequater te reageren. Scholen trokken bijvoorbeeld lessen over hoe

zij kunnen samenwerken met ouders om leerlingen beter te bereiken en in de les te houden tijdens het afstandsonderwijs (bijv. achtergrondschermen faciliteren in de tweede lockdown). Verder onderzoek is noodzakelijk om de relaties tussen anticiperen op, reageren tijdens en leren van een crisissituatie beter te begrijpen.

Een andere beperking van het onderzoek betreft de deelnemende scholen en hun representativiteit. De vijf scholen hadden een relatief hoog percentage risicoleerlingen en onderkenden allen het belang van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen. Het is mogelijk dat de bevindingen daardoor geen representatief beeld geven over hoe scholen tijdens de COVID-19 crisis geconfronteerd werden met deze problematiek. Veerkracht tonen bij het realiseren van educatief partnerschap tijdens schoolsluitingen is niet alleen van belang in omgevingen met een hoog percentage risicoleerlingen. Op elke school was de crisis merkbaar en het zou interessant zijn om in vervolgonderzoek ook scholen met andere leerlingpopulaties en schooltypen (bijv. havo/vwo) te betrekken.

Ten slotte werden er in dit onderzoek weinig ouders van risicoleerlingen bereid gevonden om deel te nemen. Ouders werden via de scholen benaderd, wat zou kunnen impliceren dat ouders waarmee de school geen goed contact had ook niet bereikt werden. Dit maakt dat de percepties van ouders mogelijk een rooskleuriger beeld weergaven dan de werkelijkheid. In vervolgonderzoek naar educatief partnerschap zouden ouders via een andere weg – bijv. via hulpverleningsorganisaties – gevraagd kunnen worden om deel te nemen om zo meer ouders van risicoleerlingen te bereiken en een representatiever beeld te krijgen van hun standpunten en ervaringen.

## **5.5 Implicaties van het onderzoek**

Dit is de eerste studie die de drie kernmechanismen van veerkracht toepast in het begrijpen van reacties van scholen op een onverwachte crisissituatie. Hiermee levert het een bijdrage aan de schaarse wetenschappelijke literatuur over de veerkracht van onderwijs, in het bijzonder van schoolorganisaties.

De studie heeft tevens implicaties voor de praktijk. Ten eerste biedt het een concrete operationalisering van het concept veerkracht. Hoewel we vaak horen dat mensen en scholen veerkrachtig moeten reageren om een crisis aan te gaan, is onduidelijk wat zo een veerkrachtige reactie dan precies inhoudt. Door het theoretische kader van Williams en collega's (2017) toe te passen in de onderwijscontext, bieden we concreet inzicht in wat het betekent om veerkrachtig te reageren. De leerzame praktijkvoorbeelden uit de vijf vmbo-scholen illustreren hoe de scholen in staat waren de situatie te analyseren en passende acties te ondernemen. Ze laten ons zien op welke manier zij tijdens de crisis risicoleerlingen en ouders konden blijven bereiken en ondersteunen. Tegelijkertijd lieten ze de knelpunten zien die scholen belemmerden om veerkrachtig te reageren. Ten tweede kunnen scholen en besturen deze studie gebruiken als reflectiekader om hun eigen veerkracht te begrijpen en verder te ontwikkelen; hun veerkracht in relatie tot de COVID19-crisis, maar ook in relatie tot andere crisissituaties, zoals bijvoorbeeld in relatie tot het oplopende lerarentekort.

De schaal van de COVID-19-crisis was weliswaar bijzonder, maar veerkracht is te allen tijde van belang voor de reactie van scholen op allerhande onverwachte (crisis) situaties waarmee ze in de toekomst te maken zullen krijgen. De scholen in dit onderzoek laten zien hoe ze in deze situaties 'terugveren' om het leren en het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen te bewaken, in het bijzonder van de meest kwetsbaren.

## Noot

1 Annemie Struyf en Petrie van der Zanden delen de eerste auteur-positie.

Dit project werd mede mogelijk gemaakt door subsidie van ZonMw (projectnummer 10430032010012).

## Literatuurlijst

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbakkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen, The Netherlands: BSI/Radboud Docenten Academie, Radboud University Nijmegen.
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. doi:10.31235/osf.io/hf32q
- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 219-227.
- Buchen, I. H. (2000). The myth of school leadership. *Education Week*, 19, 35-36.
- Buza, V., & Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9, 55-80.
- CBS. (2020). *Armoedeprobleem-cumulatie-gebieden, 2017*. Opgehaald op 2 juli 2021, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/07/armoedeprobleem-cumulatie-gebieden-2017>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24, 522-537. doi: 10.5465/amr.1999.2202135
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and social mobility impact brief# 1: School closures*. London, United Kingdom: The Sutton Trust.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability. The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 168-216. doi:10.1177/0013161X08330499
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice.

- Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 165-176. doi:10.1080/1359866X.2011.560651
- Denessen, E. (2019). The Netherlands: Parent involvement in the Netherlands. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (pp. 64-76). London: Routledge.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: Een review van effecten en effectieve aanpakken*. Nijmegen, The Netherlands: ITS.
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13, 215-246. doi:10.1007/s40685-019-0085-7
- Easterbrook, M. J. (2021). Education in the time of Corona: Home learning study. Research report 5: Inequalities in how difficult pupils find it to complete their school work from home, and why that might be. *University of Sussex*.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., VanVoorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. (Fourth ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Geijsel, F., Jenniskens, T., & Van Langen, A. (2020). *Leren in coronatijd: Eindrapport vragenlijst-onderzoek onder leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Radboud Docenten Academie / KBA Nijmegen.
- Green, F. (2020). *Schoolwork in lockdown: new evidence on the epidemic of educational poverty*. Opgehaald op 2 juli 2021, van <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067.pdf>
- Hillmann, J., & Guenther, E. (2021). Organizational resilience: A valuable construct for management research? *International Journal of Management Reviews*, 23, 7-44. doi:10.1111/ijmr.12239
- Hollnagel, E. (2011). *Resilience engineering in practice: A guidebook*. Farnham: Ashgate Studies in Resilience Engineering.
- Jones, C., & Forster, C. Family-school partnerships in the age of Covid-19: reasons for optimism amidst a global pandemic. *Contemporary Issues in Practitioner Education*, 3, 135-145. doi:10.1080/25783858.2021.1927159
- Kloprogge, J., & De Wit, W. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Literatuurstudie ten behoeve van expertbijeenkomst AOB september 2015*. The Netherlands: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Linnenluecke, M. K. (2015). Resilience in business and management research: A review of influential publications and a research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 19, 4-30. doi:10.1111/ijmr.12076.
- Lusse, M., Notten, T., & Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: Strengths and limitations. *School Community Journal*, 29, 201-226.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtstudie van de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen, The Netherlands: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mowat, J. G., Beck, A., & Firth, J. (2021, september). *Supporting the school community during and in the aftermath of lockdown – Challenges and opportunities for aspiring headteachers on a headship programm*. Paper gepresenteerd op de European Conference on Educational Research (ECER), online.
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80, 29-34.
- O'Toole, C., & Simovska, V. (2021). Same storm, different boats! The impact of COVID-19 on the wellbeing of school communities. *Health Education*. doi:10.1108/HE-02-2021-0027
- Pirone, F. (2021). School closures in France in

- 2020: Inequalities and consequences for perceptions, practices and relationships towards and within schools. *European Journal of Education*, 56, 536-549. doi:10.1111/ejed.12479
- Prayag, G., Spector, S., Orchiston, C., & Chowdhury, M. (2020). Psychological resilience, organizational resilience and life satisfaction in tourism firms: insights from the Canterbury earthquakes. *Current Issues in Tourism*, 23, 1216-1233. doi:10.1080/13683500.2019.1607832
- Sari, E., Bittmann, F., & Homuth, C. (2021). *Explaining inequalities of homeschooling in Germany during the first COVID-19 lockdown*. doi:10.31235/osf.io/vsdq4
- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20, 622-637. doi:10.1080/13540602.2014.937962
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10. doi:10.1155/2011/915326
- Sleegers, P. J. C., Moolenaar, N. M., & Daly, A. (2019). The interactional nature of schools as social organizations: Three theoretical perspectives. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, & S. D. Kruse (Eds.), *The SAGE Handbook of school organization* (pp. 267-285). Los Angeles: SAGE.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003). Organizing for resilience. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quin (red.), *Positive organizational scholarship. Foundations of a new discipline* (pp. 94-110). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Thorn, W., & Vincent-Lancrin, S. (2021). *Schooling during a pandemic. The experience and outcomes of schoolchildren during the first round of COVID-19 lockdowns*. OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/1c78681e-en.
- Wildavsky, A. (1997). *But is it true?: A citizen's guide to environmental health and safety issues*. Harvard University Press.
- Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, 11, 733-769. doi:10.5465/annals.2015.0134
- Yin, R. K. (2018). *Case-study research and applications: Design and methods. 6th edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

## Auteurs

**Annie Struyf** is postdoc onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam. **Petrie van der Zanden** is postdoc onderzoeker aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit.

**Frank Cornelissen** is universitair hoofddocent aan de Universiteit van Amsterdam. **Femke Geijssel** is universitair hoofddocent bij TIAS School for Business and Society aan Tilburg University. **Bieke Schreurs** is postdoc onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam.

**Monique Volman** is hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. **Eddie Denessen** is bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Leiden en universitair hoofddocent bij het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

**Peter Sleegers** is senior adviseur bij BMC Advies.

Correspondentieadres: F. Cornelissen (projectleider), Universiteit van Amsterdam, PO Box 15776, 1001 NG Amsterdam. Email: L.J.F.Cornelissen@uva.nl

parents of disadvantaged students to support their children in learning at home. Further, a strong cognitive response and a strong internal or external network of the school were important preconditions for shaping educational partnership with parents of disadvantaged students.

Keywords: (in)equitable educational opportunities, educational partnerships, resilience, secondary education, interviews

## Abstract

**Exploring resilience: How five secondary schools resiliently shaped school-family partnerships with parents of disadvantaged students during the COVID-19 pandemic**

This study investigated how Dutch secondary schools have shown resilience during the COVID-19 pandemic, by safeguarding and shaping school-family partnerships with parents of students who were at risk of educational disadvantage. We focused on three mechanisms of resilience (e.g., cognitive responding, behavioural responding, contextual reinforcement) and three dimensions of school-family partnerships (e.g., basic condition for learning, communication, home involvement). We applied a multiple case study design and collected data through group interviews with school board members, teachers, students, and parents in five schools. The results showed that schools responded resiliently in shaping basic conditions for learning and communication with parents of disadvantaged students in particular. However, it was difficult for schools to encourage

## Appendix 1

Interviewleidraad leidinggevenden

### *Relatie tussen school en ouders*

- Hoe zou je de relatie tussen de school en ouders van leerlingen omschrijven?
- Welke initiatieven initieert de school om contact met ouders te onderhouden?
- Lukt het om hiermee de ouders van alle leerlingen te bereiken? Zo nee, welke niet? Hoe komt dat?
- Nemen de ouders zelf ook initiatief om contact te onderhouden met school?
- Hoe ziet ideaalgezien de relatie met de ouders eruit? Waar koersen jullie op in het contact met ouders?
- Stel dat het bij een leerling op school moeilijk loopt én dat er problemen zijn in de thuissituatie. Hoe gaan jullie hier in het algemeen mee om?
- Doen jullie daarbij een beroep op interne of externe relaties zoals jeugdzorg of maatschappelijk werk? Zo ja, hoe maak je gebruik van die relaties?

*Tijdens schoolsluiting: We willen nu graag met jullie terugkijken op de periode met coronamaatregelen. Dat begon heel plotseling in maart met de schoolsluiting.*

- Hoe hebben jullie het onderwijs vormgegeven toen de school dicht moest in maart?
- Hoe en waarover hebben jullie contact gehouden met de leerlingen?
- Kregen jullie op deze manier voldoende zicht op hoe het met de leerlingen thuis ging in deze periode, wat betreft het leren maar ook meer sociaal-emotioneel gezien?
- Lukt dat bij alle leerlingen even goed?
  - Zo nee, bij welke leerlingen niet? Waarom niet?
  - Welke actie(s) volgde(n) er als er geen goed contact was met de leerling of als er wel contact was maar het niet goed voelde?
- Beschikten jullie leerlingen over de faciliteiten die nodig zijn om thuis te kunnen leren? Hoe hebben jullie geprobeerd hier zicht op te krijgen?

- Hoe was het contact met ouders tijdens de schoolsluiting?
- Is er op school- of teamniveau besproken of iets afgesproken over hoe contact met ouders van leerlingen gehouden zou worden? Hoe zijn docenten en/of mentoren hierin ondersteund?
- Hebben jullie in deze periode een beroep gedaan op interne of externe relaties van de school om het leren van jullie leerlingen en contact met ouders te ondersteunen?

### *Lerende organisatie*

- Zijn er in de afgelopen maanden aanpassingen gedaan in de inrichting van het onderwijs op afstand en het contact met leerlingen en ouders naar aanleiding van interne signalen of signalen van leerlingen of ouders?
  - Welke signalen waren dat en hoe kwamen die tot jullie? Wat hebben jullie gedaan om die signalen te onderzoeken?
  - Welke aanpassingen volgden daarop?
  - Heb je ook onderzocht of de aanpassingen voorzagen in de behoeften?

### *Afsluitende vragen*

- Op welke vlak(ken) heeft de school zich het sterkst aangepast sinds de schoolsluiting?
- In hoeverre vind je dat jullie erin geslaagd zijn om zorgleerlingen en hun ouders te bereiken in de afgelopen periode? Wat zien jullie als verklaringen waarom het wel/niet/ beetje gelukt is?
- Andere bedenkingen/ reflecties/ vragen die respondenten willen meedelen?

## Appendix 2

### Interviewleidraad docenten

Tijdens dit gesprek willen we ingaan op hoe jullie terugkijken op de periode met coronamaatregelen. Dat begon in maart toen de scholen sloten tot en met nu. Voor sommige leerlingen vormt deze periode een extra uitdaging, mede doordat de thuissituatie een grotere rol speelt in het leren. We zijn benieuwd hoe deze leerlingen de periode hebben ervaren en in hoeverre jullie contact hebben gehad met deze leerlingen en hun ouders. Zou ieder van jullie eens na willen denken over een situatie met zo'n leerling die je is bijgebleven in positieve dan wel negatieve zin? Schrijf hier kort iets over op. Zouden 1 of 2 van jullie deze ervaring met de groep willen delen?

### Doorvragen casus

- Wat was er zo bijzonder aan deze situatie? Hoe heb je het ervaren? Herkennen jullie deze situatie?
- Hoe kreeg je zicht op hoe het met deze leerling ging in de periode van de coronamaatregelen / schoolsluiting?
- In hoeverre lukte het om in deze periode contact te houden met de leerling?
- Welke actie(s) volgde(n) er als er geen goed contact was of als er wel contact was maar het niet goed voelde?
- Was er tijdens deze periode meer of minder contact met de ouders dan normaal?
- Hoe was de betrokkenheid van zijn/haar ouders in deze periode? Hoe kreeg je daar zicht op?
- Hebben jullie geprobeerd om deze ouders te betrekken bij het leren van hun kind? Zo ja, hoe dan?
- In hoeverre heb jij steun gehad van je collega's of leiding om het onderwijs en contact met ouders voor alle leerlingen zo goed mogelijk vorm te geven?

*Tijdens schoolsluiting: We willen nu graag met jullie terugkijken op de periode met coronamaatregelen. Dat begon heel plotseling in maart met de schoolsluiting.*

- Hoe hebben jullie het onderwijs vormgegeven toen de school dicht moest in maart?

- Hoe en waarover hebben jullie contact gehouden met de leerlingen?
- Kregen jullie op deze manier voldoende zicht op hoe het met de leerlingen thuis ging in deze periode, wat betreft het leren maar ook meer sociaal-emotioneel gezien?
- Lukt dat bij alle leerlingen even goed?
  - Zo nee, bij welke leerlingen niet? Waarom niet?
  - Welke actie(s) volgde(n) er als er geen goed contact was met de leerling of als er wel contact was maar het niet goed voelde?
- Beschikten jullie leerlingen over de faciliteiten die nodig zijn om thuis te kunnen leren? Hoe hebben jullie geprobeerd hier zicht op te krijgen?
- Hoe was het contact met ouders tijdens de schoolsluiting?
- Is er op school- of teamniveau besproken of iets afgesproken over hoe contact met ouders van leerlingen gehouden zou worden? Hoe zijn docenten en/of mentoren hierin ondersteund?
- Hebben jullie in deze periode een beroep gedaan op interne of externe relaties van de school om het leren van jullie leerlingen en contact met ouders te ondersteunen?

### Afsluitende vragen:

- Op welke vlak(ken) heeft de school zich het sterkst aangepast sinds de coronacrisis (vanaf maart)?
- In hoeverre vind je dat jullie erin geslaagd zijn om zorgleerlingen en hun ouders te bereiken in de afgelopen periode? Wat zien jullie als verklaringen waarom het wel/niet/ beetje gelukt is?
- Achteraf gezien, wat had jij anders kunnen doen in het contact en de communicatie met ouders van leerlingen waarvoor het afstandsonderwijs een extra uitdaging vormde? Wat had de school anders kunnen doen? Andere bedenkingen/ reflecties/ vragen die respondenten willen meedelen



## Appendix 3

### Interviewleidraad ouders

*Tijdens schoolsluiting: We willen nu graag met jullie terugkijken op de periode met coronamaatregelen. Dat begon heel plotseling in maart met de schoolsluiting.*

- Zou je kunnen omschrijven hoe deze periode bij jullie thuis verliep?
- Hoe volgde jouw kind les tijdens de sluiting van de school?
- Hield de school contact met jullie toen de school gesloten was?
- Hebben jullie ook zelf contact opgenomen met de school? Wist je waar je terecht kon met vragen?
- Ben je tevreden over de manier waarop de school contact heeft gehouden met je tijdens de schoolsluiting?
- In hoeverre was dit contact met de school anders dan voor de sluiting van de school?
- Lukte het jouw kind(eren) tijdens de schoolsluiting om les te volgen en huiswerk te maken?
  - Had(den) jouw kind(eren) alle nodige materialen om thuis aan de slag te kunnen zoals een bureau, laptop, tablet, andere?
  - Lukte het jouw kind om vroeg op te staan? Hoe pakte jouw kind dit aan?
  - Had jouw kind een rustige plek om les te volgen en huiswerk te maken? Kon jouw kind zich goed concentreren?
    - In hoeverre heb jij je kind hierbij geholpen?
    - Zo nee, is er voor een oplossing/hulp gezocht? Wie bedacht er een oplossing?
    - Heb je in deze periode ondersteuning gehad van instanties voor de ontwikkeling en het leren van je kind, bijv. huiswerkbegeleiding, maatschappelijk werk of jeugdzorg? Welke rol speelde de school daarbij?

### Afsluitende vragen:

- In hoeverre ben je tevreden over de manier waarop de school de afgelopen maanden het onderwijs heeft georganiseerd?
- Denk je dat de manier waarop het onderwijs georganiseerd is tijdens de coronacrisis goed of juist minder goed voor je kind(eren) is geweest? Waarom?
- Andere opmerkingen/ aanvullingen/ vragen?

## Appendix 4

### Interviewleidraad leerlingen

*Tijdens schoolsluiting: We willen nu graag met jullie terugkijken op de periode met coronamaatregelen. Dat begon heel plotseling in maart met de schoolsluiting.*

- Wat vond je van de schoolsluiting (die startte midden maart)? Waarom vond je dit ...?
- Hoe verliepen de eerste dagen in maart dat jullie niet naar school konden?
- Hoe zag jullie onderwijs eruit toen de school gesloten was?
- Heb je gebruik gemaakt van de noodopvang in het voorjaar? Zou je willen vertellen waarom je hier naartoe bent gegaan? Hoe heeft jou dit geholpen met het leren tijdens corona?
- Hoe bleef de school in contact met jullie toen de school gesloten was?
- Waar ging dit contact over?
- Heeft de school ook contact opgenomen met je ouders? Zo ja, wie en hoe?
- Hadden jullie thuis alle spullen die nodig waren om aan de slag te kunnen met je schoolopdrachten zoals een bureau, laptop, tablet, andere?
- Hadden jullie een rustige plek om les te volgen en huiswerk te maken? Konden jullie je goed concentreren?
- Lukte het jullie om vroeg op te staan? Hoe pakten jullie dit aan?
- Lukte het om in de periode dat je thuiszat/ je niet fysiek les kreeg op school je te blijven inzetten voor school? Waardoor kwam dat?
  - Of en hoe heeft jouw school hier zicht op gekregen?
  - Zo nee, hebben je ouders, de school of iemand anders geprobeerd om hiervoor een oplossing te vinden?
  - Heb je in deze periode ondersteuning gehad van andere instanties, bijv. huiswerkbegeleiding, maatschappelijk werk of jeugdzorg? Welke rol speelde de school daarbij?

### Afsluitende vragen:

- En toen kwam net voor de kerstvakantie de tweede lockdown. Wat vond je ervan dat de scholen 'weer' dichtgingen?
- Hoe ziet het onderwijs in de tweede lockdown eruit? Vergelijkbaar als met de eerste?
- Hoe vind je het nu gaan?
- Andere opmerkingen/ aanvullingen/ vragen?