

NOOIT MEER TERUG!

'LEREN OP AFSTAND', EEN VLOEK OF EEN ZEGEN BINNEN HET (HOOGBEGAAFDEN)

ONDERWIJS?

Inge Haga, S4578104, i.haga@student.rug.nl

Thesisbegeleider en eerste beoordelaar: Dr. W.J. Post

Tweede beoordelaar: Dr. A. A. de Boer

Masteropleiding Orthopedagogiek

Rijksuniversiteit Groningen; Faculteit Gedrag- en
Maatschappijwetenschappen

Masterthesis, 23 juni 2021

12541 woorden (exclusief literatuurlijst en bijlagen), geschreven volgens
APA 7

Samenvatting

In de Covid-19 periode ontstond het 'Leren op Afstand' in Nederland, nadat door de Nederlandse overheid twee maal werd besloten tot een landelijke lockdown. Er werd besloten thuisonderwijs te bieden aan leerlingen, met ondersteuning van ouders en leerkrachten. Er waren zorgen rondom de ontwikkeling van de kinderen, men verwachtte achterstanden en tegelijkertijd zag men verrassende positieve ontwikkelingen. Dit gold ook voor de kinderen binnen het hoogbegaafden onderwijs. Het basisonderwijs voor hoogbegaafde leerlingen wordt vormgegeven voor en sluit aan bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde kinderen. Hoogbegaafde kinderen hebben gedifferentieerde onderwijsprogramma's nodig die verder gaan dan het reguliere schoolprogramma om zo een bijdrage aan zichzelf en aan de samenleving te realiseren. In huidig kwalitatief onderzoek zijn de ervaringen van ouders en leerkrachten binnen het (hoogbegaafden) basisonderwijs bevestigd en daarnaast de verschillen tussen de ervaringen van respondenten rondom het zowel hoogbegaafdenonderwijs en het reguliere onderwijs onderzocht. Uit huidig onderzoek blijken opvallende verschillen tussen de twee typen onderwijs rondom differentiatie, taakgerichtheid en sociaalgerichtheid in contact en daarnaast grotere ontstane verschillen tussen zwakkere en sterkere leerlingen. Naast de verschillen tussen de twee typen onderwijs kan er ook een gezamenlijke conclusie getrokken worden rondom een leereffect bij ouders en leerkrachten. Als laatste worden gezamenlijke ideeën en aanbevelingen van ouders en leerkrachten rondom onderwijsvernieuwing besproken, welke gebruikt kunnen worden voor het onderwijs van de toekomst.

Sleutelwoorden: Covid-19, 'Leren op Afstand', hoogbegaafdheid, basisonderwijs, gevonden verschillen in typen onderwijs, onderwijsvernieuwing, leereffect ouders en leerkrachten.

Abstract

In the Covid-19 period, 'Distance Learning' arose in the Netherlands after the Dutch government decided twice on a national lockdown. It was decided to provide home education for students, with support from parents and teachers. Concerns arose about the development of children, delays were expected and at the same time, surprising positive developments were seen. This also applied to children in gifted education. Primary education for gifted students is designed for and is in line with the educational needs of gifted children. Gifted children need differentiated education programs that go beyond the regular school program in order to realize a contribution to themselves and to society. In current qualitative research the experiences of parents and teachers within (gifted) primary education have been questioned and the differences between the experiences of respondents regarding both gifted education and regular education have been examined. Current research shows differences between the two types of education regarding differentiation, task-oriented and social-oriented contact and also greater arisen differences between weaker and stronger students. In addition to the differences between the two types of education, a joint conclusion can also be drawn about a learning effect

among parents and teachers. Finally shared ideas and recommendations from parents and teachers regarding educational innovation are discussed, which can be used for future education.

Keywords: Covid-19, 'Distance learning', highly giftedness, primary education, differences found in types of education, educational innovation, learning effects parents and teachers

Inhoud

Hoofdstuk 1 Inleiding	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
2.1 Hoogbegaafdheid, wat betekent het eigenlijk?	10
2.2 Hoogbegaafdheid in de klas	10
2.3 Wat zegt de literatuur over 'thuisonderwijs' en het recentere 'Leren op Afstand'	12
2.4 Belang ouderparticipatie in onderwijs	13
2.5 Betrokkenheid leerkrachten bij inhoud onderwijs	15
Hoofdstuk 3 Methode	17
3.1 Onderzoeksdesign	17
3.2 Doelpopulatie en onderzoekspopulatie	17
3.3 Onderzoeksvariabelen en instrumenten	18
3.4 Analyse	18
3.5 Procedure	19
Hoofdstuk 4 Resultaten	20
4.1 Hoe is 'Leren op Afstand' vormgegeven op de scholen voor het reguliere onderwijs en op de scholen voor het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen tijdens de Covid-19 periode?	20
4.2 Wat zijn de ervaringen van leerkrachten tijdens de periode van 'Leren op Afstand'? Voelden zij zich voldoende gefaciliteerd in die periode?	21
4.2.1 Ervaringen leerkrachten 'Leren op Afstand'	21
4.2.2 Wel of niet succesvol ervaren 'Leren op Afstand'	22
4.3 Wat zijn de ervaringen van ouders tijdens de periode van 'Leren op Afstand'? Hebben zij zich voldoende bij machte gevoeld hun kind te ondersteunen?	22
4.3.1 Ervaringen ouders 'Leren op Afstand'	22
4.3.2 Wel of niet succesvol ervaren 'Leren op Afstand'	23
4.4 Welke aspecten, te noemen individuele leerstijlen, ouderondersteuning en ondersteuning vanuit de leerkracht, hebben volgens leerkrachten en ouders gemaakt, dat het kind, grotere of kleinere sprongen in ontwikkeling heeft gemaakt?	23

4.5 Wat zijn, volgens de respondenten, positieve en negatieve aspecten van de periode ‘Leren op Afstand’ die mee kunnen worden genomen in het onderwijs van de toekomst?	24
4.5.1 Flexibel tijdgebruik	24
4.5.2. Digitalisering	25
4.5.3. Ouders zicht op ontwikkeling van kind en de werkzaamheden van de leerkracht	25
4.5.4 Sociaal en fysiek contact	26
4.6 Verschillen eerste en tweede lockdown	27
4.6.1 Verschil in vorm eerste en tweede lockdown	27
4.6.2 Verschil in beleving eerste en tweede lockdown	28
4.7 Verschillen tussen het reguliere onderwijs en hoogbegaafdenonderwijs	29
4.7.1 Differentiatie	29
4.7.2. Taakgericht versus sociaalgericht	30
4.7.3 Overprikkeling	31
Hoofdstuk 5 Conclusie, Discussie en Aanbevelingen	33
5.1 Conclusie & Discussie	33
5.2 Aanbevelingen	37
Literatuur	39
Bijlagen	46
Bijlage A: Informed Consent	47
Bijlage B: Interviewprotocollen	51
Bijlage C: Codeboek	59

Hoofdstuk 1 Inleiding

Eind 2019 werd de wereld getroffen door het coronavirus, Covid-19 genoemd. Covid-19 is een ziekte die wordt veroorzaakt door het coronavirus (*Het virus (SARS-CoV-2)*, 2021). Het virus veroorzaakte in veel gevallen luchtwegklachten en koorts en in ernstige gevallen ademhalingsproblemen. Het virus wordt verspreid door hoesten en niezen en het kenmerkt zich door een exponentiële groei (He et al., 2020). In januari 2020 overleed de eerste persoon aan het coronavirus in miljoenenstad Wuhan en op 27 februari 2020 werd de eerste persoon in Nederland positief getest in Nederland. Als gevolg van de snelle verspreiding van het virus en het mogelijk levensbedreigende effect ervan, werd vanaf midden maart besloten door het Nederlandse kabinet tot een 'intelligente lockdown' (Tijdljn Coronavirus, 2020). Scholen werden vanaf dat moment gedwongen hun onderwijs op een andere wijze vorm te geven en er ontstond 'Leren op Afstand'. Het 'Leren op Afstand' gebeurde veelal digitaal, maar in sommige situaties werden ook analoge lespakketten afgehaald door leerlingen of ouders (Gastel-Firet, 2020). Vanaf mei 2020 startten de basisscholen weer op. Eerst met halfvolle klassen en daarna in volledige bezetting (van Dijken & Zeiler, 2020). Vanaf december 2020 tot februari 2021 besloot het kabinet opnieuw tot het sluiten van de scholen en werd opnieuw 'Leren op Afstand' ingezet. De andere wijze van onderwijs vroeg veel creativiteit van leerkrachten en ouders hoe het 'Leren op Afstand' vorm te geven. Uit onderzoek van Bol (2020) bleek dat het onderwijs vanaf het eerste moment meer afhankelijk was van ouderlijke steun. Ouderlijke steun werd bepaald door het vermogen van ouders te kunnen ondersteunen. Wat opviel was dat ouders met een hogere opleiding zich goed in staat voelden hun kinderen mee te helpen schoolwerk. Dit gold echter voor lager opgeleide ouders minder (Bol, 2020). Er werd zichtbaar dat bij sommige kinderen enorme sprongen in de ontwikkeling ontstonden gedurende het 'Leren op Afstand', terwijl andere kinderen niet gebaat waren bij deze variant. Uit een landelijk representatieve steekproef bleek dat er een duidelijk verschil was tussen verschillende sociale groepen (Bol, 2020). Uit een onderzoek Van der Schans et al. (2020) bleek dat er scholen waren die uitgingen van een nieuw motto 'kinderen hebben geen achterstand, maar een nieuwe beginsituatie'. Aarts et al. (2020) beschrijven echter in hun artikel dat uit diverse overzichtsstudies bleek dat 'Leren op Afstand', naast lastig, ook effectief kon zijn. Uit de wetenschappelijke literatuur bleek verder dat de effectiviteit van het 'Leren op Afstand' erg verschilde en afhing van het aanbod van de school en tussen (groepen) leerlingen. Leerlingen die moeite hadden met regulier onderwijs, vielen vaker uit bij afstandsonderwijs (Aarts et al., 2020).

Uit onderzoek bleken zowel positieve als negatieve ervaringen van ouders en kinderen rond het 'Leren op Afstand'. Positieve ervaringen waren dat de ouders de zorg en arbeid onderling beter verdeelden en doordat hun agenda minder vol was, was er meer tijd voor het gezin ('De gevolgen

van coronamaatregelen voor kinderen', 2020). Daarnaast bracht het meer 'thuis' zijn voor een aantal kinderen opluchting. Dit waren de kinderen die school als onveilig of belastend ervaren vanwege pesten, hoge prestatiedruk of te weinig uitdaging (Chawla et al., 2021). Helaas was de keerzijde dat kinderen tijdens de lockdown minder bewogen, meer kinderen meer zorgen meldden in gesprekken met De Kindertelefoon en dat er in bepaalde gezinnen juist minder aandacht was voor de kinderen en hun ontwikkeling ('De gevolgen van coronamaatregelen voor kinderen', 2020). Volgens de Jonge et al. (2020) verdwenen een aantal kinderen van de radar en was er onvoldoende zicht op de ontwikkeling van deze kinderen. Er ontstond onrust en zorg rondom de emotionele en schoolse ontwikkeling van kinderen (Sahashi et al., 2021). Veel leraren gaven aan dat de omschakeling naar afstandsonderwijs mogelijk is gemaakt door substantieel over te werken. Gevolg hiervan was dat plotseling routines van leerkrachten werden doorbroken en er was een heel andere manier van werken nodig. Met de omschakeling kwamen veel regelzaken op de voorgrond en was er meer voorbereidingstijd nodig voor lessen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Leerkrachten probeerden het kennisverlies van kinderen in te halen. Echter constateerden deze leerkrachten ook dat, na afwezigheid van 6 maanden schoolwerking, er bij een bepaalde groep een leerachterstand was van een volledig jaar (De Jonge et al., 2020). Aarts et al. (2020) noemen dat uit onderzoek bleek dat basisschoolleerlingen in Nederland in de eerste helft van 2020 gemiddeld zes tot acht weken leerachterstand hadden (Aarts et al., 2020). Dit is een berekening zonder daarin de tweede lockdown mee te nemen. De gemiddelde prestaties van leerlingen voor de zomer van 2020 waren lager dan die in 2018 en 2019. Vergelijkbare leerachterstanden werden ook gezien in Vlaanderen en het Verenigd Koninkrijk (Aarts et al., 2020). Ook bestonden er tussen leerlingen grote verschillen; de achterstanden golden met name voor kwetsbare leerlingen en leerlingen die moeite hebben om de leerstof bij te houden. Daarnaast waren er enkele basisscholen waar de leerlingen juist vooruit waren gegaan (Aarts et al., 2020).

Het verschil in sprongen in de ontwikkeling gedurende de periode van 'Leren op Afstand' was tevens te zien bij kinderen in het basisonderwijs voor hoogbegaafde kinderen (Türksoy & Karabulut, 2021). Bakx et al. (2020) noemen dat er een aantal hoogbegaafde leerlingen beter functioneerden binnen het 'Leren op Afstand'. Het basisonderwijs voor hoogbegaafde leerlingen wordt vormgegeven voor en sluit aan bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde kinderen. Het doel is om op eigen niveau, in eigen tempo optimaal te ontwikkelen (*Leonardo-onderwijs*, 2020). De invloed van schoolse omgevingskenmerken op de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen is groot (Hoogeveen et al., 2004). Hoogbegaafde kinderen hebben gedifferentieerde onderwijsprogramma's nodig die verder gaan dan het reguliere schoolprogramma om zo een bijdrage aan zichzelf en aan de samenleving te realiseren (Yeung, 2014). Driessen et al. (2007) omschrijven dat sommige theoretische zienswijzen zeggen dat intelligentie bij hoogbegaafdheid iets zegt over de potentie die er in een kinderen zit. Het

is afhankelijk van meerdere factoren of de potentie vervolgens wordt geactiveerd. Die factoren zijn bijvoorbeeld persoonlijkheidskenmerken als doorzettingsvermogen en ambitie. Daarnaast spelen ook omgevingsfactoren een rol. Dit zijn bijvoorbeeld de pedagogische begeleiding vanuit de ouders en de invloeden van leeftijdsgenoten en leerkrachten (Van Eijl et al., 2005).

Yeung (2014) benadrukt het belang van gedifferentieerde onderwijsprogramma's binnen het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen. Men kan zich afvragen of het mogelijk is geweest deze genoemde gedifferentieerde programma's te bieden binnen het 'Leren op Afstand'. In die periode moest afgeweken worden van de 'normale' manier van lesgeven en zoals eerder genoemd vroeg dit veel creativiteit van leerkrachten en ouders. Driessen et al. (2007) omschrijven dat eerdergenoemde persoonlijkheidskenmerken als doorzettingsvermogen en ambitie vaak in grote mate aanwezig zijn bij hoogbegaafde kinderen. Het is onduidelijk of deze persoonlijkheidskenmerken en daarmee de individuele leerstijl van het kind, redenen geweest zijn van eventuele sprongen in ontwikkeling tijdens het 'Leren op Afstand'.

De betrokkenheid van ouders bij het leerproces van het kind is tevens van groot belang (Van Eijl et al., 2005). Mogelijk is daaruit volgend het voorzetten van het proces meer een gevolg geweest van de juiste pedagogische begeleiding van ouders. Opvoeden en onderwijzen staan niet los van elkaar (Prins et al., 2013). Dat was zeker ook het geval ten tijde het 'Leren op Afstand'. Thorell et al. (2021) noemen dat uit onderzoek is gebleken dat er een verschil is tussen de diverse ervaringen van ouders tijdens het 'Leren op Afstand'. Er werd van ouders een andere inzet gevraagd tijdens de thuiswerkperiode (Parczewska, 2020). Het 'anders lesgeven' heeft tevens van leerkrachten een andere inzet gevraagd en leerkrachten werden hier over het algemeen onvoldoende begeleid door de omstandigheden rondom Covid-19 (Munneke, 2020). Daarentegen gaf dit de leerkracht ook meer ruimte invloed te hebben op het onderwijsproces, iets wat volgens De Cuyper en Van Gyes (2003) een positieve invloed kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs.

Uit een onderzoek van Türksoy en Karabulut (2021) bleek dat het traditionele onderwijs van voor en na het 'Leren op Afstand' effectiever was en dat er met name negatieve effecten waren te noemen. Echter bleek ook dat er positieve effecten waren van het 'Leren op Afstand'. Türksoy en Karabulut (2021) noemen bijvoorbeeld het voordeel van socialisatie en zelfontplooiing. Deze positieve als ook negatieve effecten kunnen worden meegenomen in onderwijsvernieuwing. Veelal worden leraren of ouders onvoldoende bevraagd voorafgaand aan onderwijsvernieuwing, terwijl gebleken is dat voorafgaande betrokkenheid en ervaringen van ouders en leerkrachten een positieve invloed hebben op onderwijsvernieuwing (Bergen & Veen, 2004). Het is dus van groot belang leerkrachten en ouders te bevragen naar hun ervaringen rondom de periode van 'Leren op Afstand' en in hoeverre zij in de periode van 'Leren op Afstand' positieve en negatieve aspecten hebben gezien die mee kunnen worden genomen voor onderwijsvernieuwing.

Vogelaar en Hoogeveen (2020) omschrijven dat het voor hoogbegaafde leerlingen van groot belang is te onderzoeken wat de leerling nodig heeft in de schoolse situatie om optimaal te functioneren, zowel sociaal-emotioneel als in termen van prestaties. Echter men zou kunnen zeggen dat dit niet alleen hoogbegaafde leerlingen geldt, maar voor alle leerlingen (Pameijer et al., 2007). Daarnaast zijn, zoals genoemd, de verschillen in ontwikkeling gedurende 'Leren op Afstand' niet alleen te zien binnen het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen, maar ook binnen het reguliere onderwijs (Bol, 2020). Er is reeds veel onderzoek gedaan naar ervaringen van ouders en leerkrachten in het reguliere onderwijs, alsook naar de ervaring van leerkrachten en ouders van kinderen in het hoogbegaafden onderwijs (Türksoy & Karabulut, 2021); Bol, 2020; Aarts et al., 2020). Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de verschillen hiertussen. In het huidige onderzoek, zal om die redenen, onderzocht worden in hoeverre er verschillen zijn in ervaringen bij leerkrachten en ouders tussen het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen en het reguliere onderwijs. Hiertoe is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Wat zijn de ervaringen van ouders en leerkrachten bij het bieden van 'Leren op Afstand' binnen zowel het reguliere onderwijs als het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen en wat zijn de verschillen tussen deze twee typen onderwijs?*

Tevens zijn hierbij de volgende deelvragen opgesteld, waar steeds de verschillen in zijn meegenomen.

- Hoe is 'Leren op Afstand' vormgegeven op de scholen voor het reguliere onderwijs en op de scholen voor het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen tijdens de Covid-19 periode?
- Wat zijn de ervaringen van leerkrachten tijdens de periode van 'Leren op Afstand'? Voelden zij zich voldoende gefaciliteerd in die periode? Welke aspecten, te noemen individuele leerstijlen, ouderondersteuning en ondersteuning van de leerkracht, hebben gemaakt, volgens leerkrachten, dat het kind grotere of kleinere sprongen maakte?
- Wat zijn de ervaringen van ouders tijdens de periode van 'Leren op Afstand'? Hebben zij zich voldoende bij machte gevoeld hun kind te ondersteunen? Welke aspecten, te noemen individuele leerstijlen, ouderondersteuning en ondersteuning vanuit de leerkracht, hebben gemaakt, volgens ouders, dat het kind, grotere of kleinere sprongen heeft gemaakt?
- Wat zijn, volgens leerkrachten en ouders, positieve en negatieve aspecten van de periode 'Leren op Afstand' die mee kunnen worden genomen in het onderwijs van de toekomst?

Het theoretisch kader gaat in op de achterliggende theorieën en modellen rondom de thema's genoemd in de inleiding. Daarnaast zal er worden beschreven wat de wet zegt over thuisonderwijs en 'Leren op Afstand'. In de methode wordt beschreven op welke wijze het onderzoek werd uitgevoerd, zal het gekozen onderzoeksdesign en procedure benoemd worden en de wijze van data-analyse.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Hoogbegaafdheid, wat betekent het eigenlijk?

Meerkind (2020) beschrijft dat kinderen die hoogbegaafd zijn een IQ hebben van 130 of hoger. Wanneer een kind hoogbegaafd is, heeft het de aanleg om tot uitzonderlijke prestaties te komen (Vaivre-Douret, 2011). Sternberg en Davidson (2005) omschrijven dat hoogbegaafdheid niet hetzelfde is als de hoge score op een IQ-test. Het meerfactoren-model van Mönks helpt ons deze hoogbegaafdheid te beschrijven (Heller et al., 2005). Het meerfactoren-model van Mönks gebruikt het triadisch model van Renzulli als basis. Uit onderzoek van Renzulli (2011) blijkt dat wanneer hoogbegaafdheid succesvol tot ontwikkeling komt, dit komt doordat drie persoonlijkheidsfactoren aanwezig zijn. Deze persoonlijkheidsfactoren zijn hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en creatief vermogen (Renzulli, 2011). In het meerfactoren-model van Mönks worden naast deze persoonlijkheidsfactoren ook drie belangrijke omgevingsfactoren genoemd die bijdrage leveren aan het tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Dit zijn de invloed van gezin, school en vrienden (Heller et al., 2005). Naast de modellen van Renzulli en Mönks wordt het model van Heller genoemd. Dit model bespreekt en maakt verschil tussen niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken die een negatieve of positieve invloed kunnen uitoefenen op de aanleg en het gedrag (Heller & Feldhusen, 1986). Het model benoemt het grote belang zicht te krijgen op deze belemmerende of stimulerende factoren en in hoeverre deze van invloed zijn op het ontwikkelingsproces. Op deze manier krijgt men inzicht in de ondersteuning en begeleiding die nodig is het potentieel van het kind om te zetten in prestaties (Heller et al., 2005).

Uit onderzoek van Frumau et al. (2011) blijkt dat hoogbegaafdheid een concept is waarover in regelmatige situaties geen consensus bestaat. Hoogbegaafdheid is een complex begrip, waarvan het lijkt alsof ouders, leken en professionals in de gezondheidszorg en in het onderwijs hetzelfde bedoelen als ze praten over hoogbegaafde kinderen, maar dit niet zo blijkt te zijn (Frumau et al., 2011).

2.2 Hoogbegaafdheid in de klas

De 'gewone ontwikkeling' van een hoogbegaafd kind wordt veelal gekenmerkt door een aantal aspecten (Mooij, 2008; Mönks & Lehwald, 1991). Mooij (2008) noemt er zes. Als eerste tonen hoogbegaafde kinderen een duidelijke voorsprong op bijvoorbeeld de cognitieve, sociale of expressieve ontwikkeling ten opzichte van leeftijdgenoten. Het tweede aspect is het regelmatig behoefte hebben aan het verkennen of uitdiepen van nieuwe en zelfgekozen onderwerpen, interesses en activiteiten (Coleman & Cross, 2005). Het derde aspect is het zelf benodigde kennis

willen verzamelen en de daarvoor benodigde activiteiten willen verrichten. Dit houdt in dat ze zaken onderzoeken, structureren en analyseren in een grotendeels zelf samengesteld programma. Het vierde aspect is het in staat zijn de ‘voorgeschreven’ onderdelen van leren te onderscheiden en die in een eigen veel groter programma op te nemen. Als vijfde aspect wordt het in staat meer dan de gemiddeld verplichte leeractiviteiten in relatief zeer korte tijd te verwerken of uit te voeren genoemd en als laatste en zesde aspect wordt het goed kunnen samenwerken met andere personen beschreven. Opvallend is dat hierbij niet leeftijd van het hoogbegaafde kind, maar het onderwerp, het niveau van het onderwerp en de snelheid van werken van de personen waarmee wordt samengewerkt, doorslaggevend voor de blijvende inzet of motivatie van het hoogbegaafde kind (Mooij, 2008).

Wanneer een kind hoogbegaafd is, betekent dat niet automatisch dat het ook uitzonderlijk presteert. Er zijn veel kinderen die hoogbegaafd zijn en op school juist onderpresteren. Soms wordt de hoogbegaafdheid mede daarom niet herkend (Fransen, 1988; Meerkind, 2020). “Onderpresteren is langdurig minder presteren dan op grond van iemand capaciteiten verwacht zou moeten worden”, aldus Drent (2007, p. 121). Voor hoogbegaafde leerlingen zijn op school vooral de cognitieve en sociale mogelijkheden van belang, ter uitbouw van de eigen potenties en vaardigheden (Mooij, 2008). Mooij et al. (2007) geven aan dat er indicaties zijn gevonden dat hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs worden geremd in hun ontwikkeling en leren, ofwel via de onderwijsstructurering in scholen mogelijk worden gedwongen tot onderpresteren. Uit grootschalig onderzoek is gebleken dat hoogbegaafde leerlingen in de eerste jaren van het basisonderwijs negatieve sociaal-emotionele en cognitieve invloeden kunnen ervaren vanwege ‘beperkende’ kenmerken in hun schoolsituatie (Mooij, 2007).

Mooij et al. (2007) noemen dat uit onderzoek blijkt dat er vijf essentiële aspecten voor hoogbegaafde leerlingen zijn binnen het onderwijs. 1. Een zo vroeg mogelijke screening bij hoogbegaafde kinderen van kenmerken van leerlingen aan het begin van hun schoolloopbaan (Mooij, & Smeets, 1997). 2. Een op de screening direct aansluitend aan de leerling aangepast onderwijsaanbod. Er moeten meerdere aanpassingen beschikbaar zijn voor kinderen, zodat het reguliere programma voor verschillende leerlingen op eventueel verschillende momenten op de meest adequate manier kan worden aangepast. 3. Het voldoende geschoold zijn van leerkrachten wordt gezien als van groot belang. De leerkracht dient alert te zijn op het regelmatig voorkomende (16 – 20 %) verschijnsel van onderpresteren (Mooij, 2007a). Uit het onderzoek van Hoogeveen et al. (2004) is gebleken dat alleen het verschaffen van schriftelijke informatie aan onderwijsgevers onvoldoende is. 4. Voor veel hoogbegaafde leerlingen is het op een zeker moment tevens wenselijk schoolprogramma te versnellen, op individueel niveau. Sociale of emotionele aspecten spelen een belangrijke rol bij een dergelijke beslissing (Mooij et al., 2007). 5. Het door Hoogeveen et al. (2004)

genoemde verrijking van de stof. Het is van belang dat deze niet bovenop de reguliere leerstof wordt aangeboden, maar in plaats daarvan. Bij de keuze van de aangepaste leerstof dient het accent te liggen op het leerproces, in plaats van op het product. 'Het uitgangspunt voor keuze en beoordeling van de lesstof is dat een leerling controle krijgt over zijn of haar denk- en werkstrategieën, zoals het durven aangaan van uitdagingen', aldus Mooij et al. (2007 p.11).

Uit onderzoek van Udvari en Schneider (2000) is gebleken dat hoogbegaafde kinderen een sterke behoefte hebben taakgericht te werken, om daarmee hun prestaties te verbeteren. Gross (2002) beschrijft dat uit onderzoek gebleken dat er een significant verschil is gevonden in taakgerichtheid bij hoogbegaafde kinderen, vergeleken hun leeftijdsgenoten. Volgens Van Herbruggen (2008) is taakgerichtheid één van de belangrijkste kenmerken van een hoogbegaafd kind, naast creativiteit en intelligentie.

Binnen het onderwijs behoort oog te zijn voor de mogelijke overprikkeling van de hoogbegaafde leerling (Rommelse, & Slaats-Willemse, 2020). Hoogbegaafde kinderen beleven de wereld heel intens en zijn zeer alert. De ontvangst en verwerking van prikkels gaat continu door en dat heeft een stevige impact op hen. De prikkelverwerking is aan de orde, zowel intern, in hun gevoelens en gedachten, als extern, gedragsmatig (Althuizen et al., 2015).

2.3 Wat zegt de literatuur over 'thuisonderwijs' en het recentere 'Leren op Afstand'

Vanwege de inzet van het 'Leren op Afstand' is het belangrijk te weten wat de wet zegt over 'thuisonderwijs'. Deze informatie gaat vooral over ouders die de eigen *keuze* maken hun kind niet naar het reguliere onderwijs te laten gaan. Deze ouders willen zelf graag het onderwijs van hun kind vormgeven (Blok & Karsten, 2011). Er wordt door Merry & Karsten (2010) een aantal zorgen besproken binnen het 'thuisonderwijs'. Allereerst blijkt uit onderzoek dat het sociale ongelijkheid en maatschappelijke conflicten versterkt en daarnaast niet altijd in het belang van het kind is. Er wordt echter ook genoemd dat thuisonderwijs te vaak als afwijkend wordt beschouwd en daarmee riskeert Nederland het onrechtmatig beperken van de vrijheid van ouders (Merry & Karsten, 2010). Sterker nog, er blijkt uit onderzoek van Medlin (2013) naar de socialisatie van kinderen die thuisonderwijs ontvangen, dat deze kinderen vriendschappen van hogere kwaliteit hebben en betere relaties met hun ouders en andere volwassenen. Ze zijn gelukkig, optimistisch en tevreden met hun leven. Daarnaast is hun morele redenering minstens zo gevorderd als die van andere kinderen. Als adolescenten hebben deze kinderen een sterk gevoel van sociale verantwoordelijkheid en vertonen ze mindere emotionele onrust en probleemgedrag dan hun leeftijdsgenoten. De zorgen rondom thuisonderwijs blijken dus niet te worden ondersteund uit dit empirisch onderzoek (Medlin, 2013).

Merry en Karstens (2010) geven aan dat de wet rondom thuisonderwijs niet éénduidig is. Aan een kant stelt de staat het wettelijk recht op onderwijs voor alle kinderen, wat ook gericht is op het bevorderen van geletterdheid en rekenvaardigheden die voldoende zijn voor werkgelegenheid, openbare orde en maatschappelijke situaties. De andere kant stelt de staat ouders het recht op vrijheid van opvoeding en daarmee de ruimte zaken op hun eigen manier in te vullen (Blok & Karsten, 2011). Blok en Sperling (2012) stellen dat thuisonderwijs in Nederland geen wettelijke status heeft, maar dat er diverse mogelijkheden zijn thuisonderwijs te legitimeren. Men zou ervoor kunnen kiezen dat het thuisonderwijs moet voldoen aan een aantal voorwaarden. Die voorwaarden zouden kunnen zijn die in de wet op het primair onderwijs en de wet op het voortgezet onderwijs aan de inhoud van het onderwijs op publieke bekostigde scholen worden gesteld. Een andere alternatieve keuze zou kunnen zijn om de voorwaarden die de leerplichtwet stelt aan het onderwijs op particuliere scholen van toepassing te verklaren op thuisonderwijs, aangezien deze voorwaarden minder strikt zijn (Blok & Sperling, 2012).

Echter nu ontstond de situatie rondom Covid-19 en een algehele lockdown, de situatie waarin niet ouders een keuze hebben gemaakt tot thuisonderwijs, maar de overheid dit heeft besloten (van Dijken & Zeiler, 2020). Het 'Leren op Afstand' is op diverse manieren vormgegeven door alle leerkrachten en ouders (Türksoy & Karabulut, 2021). Bol (2020) noemt dat uit onderzoek is gebleken dat het niet duidelijk is in hoeverre het onderwijs in die periode rekening heeft gehouden met de leerplichtwet en in hoeverre dit is gevolgd door een Onderwijsinspectie. Uit Vlaamse literatuur blijkt dat de Onderwijsinspectie in Vlaanderen ervoor heeft gekozen contact te behouden met de scholen door diverse belrondes met hen en hen te vragen naar hun ervaringen in de heropstart van hun school (De Witte et al., 2020). Op de internetsite van de Nederlandse Onderwijsinspectie wordt geschreven dat het toezicht van de Onderwijsinspectie doorging en dat de Onderwijsinspectie tevens zou gaan onderzoeken wat de impact was van COVID-19 op het onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020b). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020b) gaf daarnaast aan dat men bij het toezicht houden rekening hield met de bijzondere situatie die door het coronavirus was ontstaan. Het toezicht nam zo veel mogelijk op afstand plaats en indien nodig op locatie met inachtneming van de RIVM-voorschriften.

2.4 Belang ouderparticipatie in onderwijs

Uit onderzoek van Bol (2020) bleek dat het onderwijs tijdens het 'Leren op Afstand' vanaf het eerste moment meer afhankelijk was van ouderlijke steun. Ouders kregen een grotere rol in de schoolse ontwikkeling van hun kind. Uit onderzoek is gebleken dat de thuissituatie een positief effect kan hebben op de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs (Mooij, 2007).

Mooij et al. (2007) noemen dat de thuissituatie een significante rol heeft in het functioneren van de hoogbegaafde leerling. Zij geven aan dat het van groot belang is dat er voldoende aandacht is voor de thuissituatie en er voldoende communicatie plaatsvindt tussen school en ouders. Wanneer de thuissituatie belemmerend werkt voor de ontwikkeling van het kind, is het nodig dat de school hierin ondersteuning biedt of doorverwijst naar professionele hulpverlening. Roznowski et al. (2000) beschrijven dat uit onderzoek is gebleken dat de ouders van hoogbegaafde kinderen meer betrokkenen zijn bij het onderwijs en de inhoud van het onderwijs van hun kind.

Ouderbetrokkenheid bestaat in het onderwijs al zolang er scholen zijn, want kinderen brengen de meeste tijd thuis en op school door. Dit betekent dat opvoeden en onderwijzen niet los van elkaar kunnen staan. Het is om die reden van groot belang dat opvoeders en leerkrachten samenwerken. Als er sprake is van een gelijkwaardige samenwerking tussen ouders en school, wordt de kans vergroot dat kinderen zich beter ontwikkelen en ontplooien (Prins et al., 2013). Door goede contacten tussen school en ouders verbetert de kwaliteit van een school. Daarnaast stimuleert het de leerprestaties en de maatschappelijke ontwikkeling van kinderen (Prins et al., 2013). Uit onderzoek is gebleken dat wanneer ouders betrokken worden bij het leerproces van hun kind in de basisschoolperiode, dit een positief effect heeft op die kinderen tijdens de middelbare school (Barnard, 2004). Veel scholen betrekken ouders bij de schoolse activiteiten om ze bijvoorbeeld te vragen te voorlezen of mee te helpen met buitenschoolse activiteiten (Prins et al. 2013). Echter er zijn ook mogelijkheden om tot betere prestaties te komen bij kinderen, door ouders meer te betrekken bij het individuele leerproces van hun kind (Feuerstein, 2000). Ouders zijn in dit geval op de hoogte van de leerdoelen van hun kind en weten op welk niveau het kind op dat moment staat, zodat ouders thuis hun kinderen kunnen stimuleren en helpen (Muiswinkel, 2012).

Ouderbetrokkenheid is van groot belang bij het voorkomen van achterstanden bij (risico)leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat hoe betrokken ouders zijn en of ze deze betrokkenheid thuis en/of op school laten blijken, sterk wordt beïnvloed door verschillende aspecten. Deze verschillende aspecten zijn sociaaleconomische status, opleidingsniveau, geestelijke gezondheid, armoede en alleenstaand ouderschap. Etnische achtergrond blijkt in mindere mate van invloed te zijn (Lusse & De la Rie, 2011). Zoals genoemd blijkt dat het ondersteunen van ouders bij het creëren van een stimulerende omgeving, leidt tot hogere opbrengsten bij de kinderen. De onderwijsinspectie heeft vanwege deze reden aangegeven te gaan kijken of ouders door scholen voldoende betrokken worden bij de ontwikkeling van hun kind (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020a).

Er wordt regelmatig genoemd dat de betrokkenheid van ouders van groot belang is, maar soms ook erg ingewikkeld kan zijn (Stern, 2003). De Vries (2017) noemt dat er vijf punten erg belangrijk zijn in de communicatie met en betrokkenheid van ouders binnen het onderwijs. Als eerste wordt genoemd dat leerkrachten moeten stoppen met zeggen dat veel ouders tegenwoordig zo

‘lastig’ zijn. Ouders leven net als leraren in een tijd waarin iedereen mondiger is en moet zijn om zich staande te houden. Als tweede noemt De Vries (2017) dat iedere leerkracht meer bewust moet zijn van zijn/haar eigen angsten en zich mag afvragen waarom deze leerkracht zo geraakt door de mondigheid of emoties van ouders (Galenkamp, 2006). De derde is eerst begrijpen en dan begrepen worden. De Vries volgt hierin de zeven eigenschappen van effectief leiderschap (Covey, 2011). Covey (2011) noemt dat leerkrachten een constructieve houding naar ouders dienen aan te nemen. Niet alleen praten tegen ouders, maar ook met. Empathisch luisteren is van groot belang, maar vraagt oefening, geeft Covey (2011) aan. Als vierde noemt De Vries (2017) een startgesprek met ouders en kind aan het begin van het schooljaar, ter bevordering van het vertrouwen en om wederzijdse verwachtingen worden uitgesproken en afspraken worden gemaakt. Lusse (2013) schrijft hierover dat het begin van het schooljaar essentieel is voor het tot stand komen van een constructieve samenwerking met ouders. Als vijfde wordt door De Vries (2017) genoemd dat het van groot belang is om in alles professioneel gedrag te zien. Voorbeelden die De Vries hierin aangeeft zijn het onvoldoende grenzen stellen van leerkrachten, wat grenzeloosheid bij ouders op kan roepen. Wanneer de leraar juist te veel op zijn/haar strepen gaat staan, wekt dat mogelijk tevens irritatie op. “Stevige professionaliteit met heldere grenzen dwingt respect af, accuratesse kweekt vertrouwen en vriendelijkheid en begrip zorgt al gauw voor ouders die leraren het beste gunnen”, aldus De Vries (2017, p.21).

2.5 Betrokkenheid leerkrachten bij inhoud onderwijs

Naast de betrokkenheid van ouders is ook de betrokkenheid van leerkrachten aan de inhoud van het gegeven onderwijs van groot belang en van een nog groter belang gebleken tijdens de periodes van ‘Leren op Afstand’ (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Een school is een professionele school, als wordt gewerkt aan het versterken van de medezeggenschap van leerkrachten (Muiswinkel, 2012). De Cuyper en Van Gyes (2003) schrijven hierover dat inspraak van leerkrachten niet alleen moet worden uitgevoerd met een democratisch doel, maar ook als middel om het schoolfunctioneren te verbeteren. Voor het optimaal functioneren van een school is het nodig met regelmaat een ontwikkelingsplan voor de schoolontwikkeling te schrijven, maar om dit ontwikkelingsplan planmatig en scholen succesvol te laten zijn, moeten leerkrachten worden betrokken bij het ontwikkelingsproces (Alsubaie, 2016). Medezeggenschap van leerkrachten is vaak een kwestie van schoolcultuur en of er binnen die schoolcultuur sprake is van een open communicatie, het maken van duidelijke afspraken en innovatief optreden van de schooldirectie (De Cuyper & Van Gyes, 2003). Naast het versterken van medezeggenschap, moet er toezicht moet worden gehouden op de kwaliteit van het leraarschap en na medezeggenschap

eventueel aanpassingen moeten worden gemaakt op het gebied van werkdruk, participatie en diversiteit. Via deze wijze wordt er gebruik gemaakt van specifieke kwaliteiten van leerkrachten (Cheung, & Chan, 2010).

Om leerkrachten betrokken te houden bij de inhoud van het onderwijs is van belang beleidsmatige zaken en besluitvormingsprocessen te delen met leerkrachten. Beleidsplanning en besluitvorming zijn termen die niet vanzelfsprekend worden gekoppeld aan leerkrachten, maar aan de directie van een school. Echter een wereldwijde trend van onderwijshervormingen vraagt en bepleit een steeds krachtigere rol van leerkrachten op beleids- en besluitvormingsniveau (Lin, 2014).

Hoofdstuk 3 Methode

3.1 Onderzoeksdesign

Om bovengenoemde onderzoeksvraag en de daarbij opgestelde deelvragen te kunnen beantwoorden is gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Het onderzoeksdesign was een snapshot comparative study, waarbij gekeken werd naar de ervaringen in die specifieke situatie en korte periode daarvoor, verschillende ervaringen werden met elkaar worden vergeleken (Flick, 2018). Er is gewerkt vanuit het door Flick (2018) omschreven theoretische kader symbolisch interactionisme, vanwege het onderzoek naar de beleving van de leerkrachten en ouders gedurende het 'Leren op Afstand'. Vanwege het feit dat er sprake was van nog steeds voortdurende aanpassingen binnen het onderwijs als gevolg van Covid-19, is ervoor gekozen geen operationele definities te stellen, maar uit te gaan van de in kwalitatieve methoden genoemde, sensitizing concepts (Flick, 2018). Sensitizing concepts zijn geen voorschriften voor wat je moet zien, maar suggesties onder welke hoek je kunt kijken. Het structureert voor wat relevante informatie is en daardoor de mogelijkheid tot gerichter doorvragen. Daarnaast kun je door het gebruik van die sensitizing concept heel sensitief blijven voor onverwachte dimensies (Wester, 1995). Op deze wijze worden verrassende en opvallende zaken meegenomen, wat erg passend was bij het steeds ontwikkelende onderwerp. Om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te sterken en representativiteit van opvattingen te realiseren is ervoor gekozen om de verwerking van de data gebruik gemaakt te maken van softwareprogramma Atlas TI. Er was gepland een membercheck te doen, maar vanwege haalbaarheidsredenen is dit niet gedaan. De data is getranscribeerd door huidige onderzoeker en er werd een codeboek vastgesteld, de thema's van dit codeboek is tevens door een tweede onderzoeker vastgesteld. Er is sprake van triangulatie, vanwege het feit dat er vanuit meerdere perspectieven data is verzameld, zowel vanuit ouders als leerkrachten. Ook de triangulatie heeft de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek gesterkt (Flick, 2018).

3.2 Doelpopulatie en onderzoekspopulatie

De doelpopulatie voor het huidige onderzoek betreft alle leerkrachten en ouders van kinderen binnen zowel het reguliere basisonderwijs als het hoogbegaafden basisonderwijs die te maken hebben gehad met 'Leren op Afstand'. De onderzoekspopulatie bestaat uit een tiental leerkrachten en een tiental ouders, vijf leerkrachten en vijf ouders van twee scholen met regulier basisonderwijs en vijf leerkrachten en vijf ouders van drie scholen met hoogbegaafden onderwijs die te maken hebben gehad 'Leren op Afstand'. Er is voor gekozen leerkrachten en ouders te vragen van

kinderen vanaf groep vijf en hoger. Dit ter voorkoming van een te heterogene groep, er is maar vanuit tien leerlingen (en hun ouders en leerkrachten) bevraagd.

3.3 Onderzoeksvariabelen en instrumenten

In genoemd onderzoek zijn de onderzoeksvariabelen de manier waarop het 'Leren op Afstand' was vorm gegeven op zowel de regulier basisscholen als op de scholen voor hoogbegaafd onderwijs, verschillen daartussen, de ervaringen van ouders en leerkrachten over de ontwikkeling van de (hoogbegaafde) kinderen gedurende 'Leren op Afstand' en als laatste de positieve en negatieve aspecten van 'Leren op Afstand' die meegenomen kunnen worden in het toekomstige onderwijs. Deze zijn in kaart gebracht door middel van semi-gestructureerde beeldbelinterviews waarin ouders en leerkrachten zijn gevraagd naar a. hoe het 'Leren op Afstand' vorm is gegeven op de specifieke school, b. welke verschillen zij hebben gezien bij de ontwikkeling van de (hoogbegaafde) kinderen en c. welke positieve en negatieve aspecten van 'Leren op Afstand' meegenomen kunnen worden naar de toekomst. Tijdens de probleemgerichte interviews zijn er richtinggevende vragen gesteld aan de hand van de vooraf gestelde thema's, maar ook open vragen zonder daarin de vooraf gestelde thema's veelal te verwerken. Er was sprake van purposive sampling, omdat er is gekozen gebruik te maken van representatieve cases (Flick, 2018).

3.4 Analyse

De verzamelde data is geanalyseerd middels een narratieve analyse. Er is gekozen voor een narratieve analyse en geen discourse analyse, omdat het inhoudelijke verhaal dat is besproken moest worden geanalyseerd en niet de taal die werd gebruikt en de manier waarop (Waar staat thematische analyse in kwalitatief onderzoek?, z.d). Naast het inzetten van een narratieve analyse werd de thematische analyse ingezet. Voorafgaand aan het analyseren worden zijn thema's opgesteld en een codeboek vastgelegd. De vooraf gestelde thema's zijn a. vormen van 'Leren op Afstand' b. wel of niet succesvolle 'Leren op Afstand', c. faciliteiten ouders en d. faciliteiten leerkrachten. Bij de analyse werd er zowel gebruik gemaakt van deductieve als inductieve analyse volgens het codeboek (Flick, 2018). Zoals genoemd bij instrumenten zijn tijdens de beeldbelinterviews richtinggevende vragen gesteld aan de hand van de vooraf gestelde thema's, maar ook open vragen zonder daarin de vooraf gestelde thema's veelal te verwerken. Na het afnemen van de interviews, is de data meerdere malen doorgenomen en getranscribeerd. Er is gekeken of de vooraf gestelde thema's terugkwamen en op welke wijze. Daarnaast is tijdens de analyse gevonden thema's vergeleken met de gevonden thema's van de andere onderzoeker met hetzelfde thesisonderwerp. Hierna is gekeken of er nieuwe thema's werden gevonden. Er is gezocht

naar deviante casussen. De aanvullende thema's zijn e. aspecten mee te nemen naar de onderwijstoekomst f. opvallende sprongen of dalingen bij leerlingen g. verschillen eerste en tweede lockdown en h. verschillen regulier onderwijs en onderwijs voor hoogbegaafden. Op basis van deze thema's is er een nieuw aangepast codeboek vastgesteld (zie Bijlage C). Er is verkend op thema's, gecodeerd, gethematiseerd, gereviseerd en verfijnd (Flick, 2018).

3.5 Procedure

Er zijn twee reguliere basisscholen benaderd en drie scholen met onderwijs voor hoogbegaafde kinderen. Deze scholen is gevraagd of zij open staan mee te werken aan een onderzoek rondom de ontwikkeling van kinderen binnen het 'Leren op Afstand'. Hierna is de scholen gevraagd of zij zicht hadden en op eventuele leerkrachten en/of ouders die hieraan willen meewerken. Er is genoemd dat leerkrachten en ouders via beeldbellen werden geïnterviewd (zie Bijlage B). Aan de leerkrachten en ouders, verder te noemen respondenten is een informatie/toestemmingsbrief overlegd. De respondenten is gevraagd de toestemmingsverklaring in te vullen en toe te sturen naar een door een studenten aangemaakt gezamenlijk onderzoeks-emailadres. Vervolgens zijn de beeldbelinterviews gepland. Middels de toestemmingsverklaring is vooraf met de respondenten de informed consent (zie Bijlage A) doorgenomen. De respondenten konden op elk moment terugtrekken zonder reden van opgave en consequenties, dit werd genoemd in de toestemmingsverklaring als ook bij de start van de beeldbelinterviews. De beeldbelinterviews zijn afgenomen binnen een tijdsbestek van een maand. De resultaten van het onderzoek zijn niet herleidbaar tot de individuele respondent.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In huidig onderzoek is gefocust op leerkrachten en ouders. Er zijn zowel vijf ouders en vijf leerkrachten vanuit het hoogbegaafdenonderwijs bevroegd als vijf ouders en vijf leerkrachten vanuit het reguliere onderwijs. De resultaten zijn opgedeeld en zullen worden gepresenteerd aan de hand van de vooraf opgestelde deelvragen, van waaruit deductief is geanalyseerd. Daarnaast zijn een aantal nieuwe (sub)thema's toegevoegd, welke vanuit de inductieve analyse naar voren kwamen. Als hier sprake van is, zal dit worden beschreven. De resultaten worden geïllustreerd aan de hand van uitspraken uit de verschillende interviews.

4.1 Hoe is 'Leren op Afstand' vormgegeven op de scholen voor het reguliere onderwijs en op de scholen voor het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen tijdens de Covid-19 periode?

Uit de resultaten werd duidelijk dat bij het 'Leren op Afstand' met name gebruik werd gemaakt van digitale faciliteiten, maar ook van analoge werkbladen en/of schriften. Een enkele leerkracht en ouder zei nauwelijks gebruik te hebben gemaakt van analoog werken. Alle respondenten noemden diverse softwareprogramma's, maar er werden ook veel dezelfde genoemd. Opvallend vaak werd het softwareprogramma Teams genoemd. Naast Teams werden softwareprogramma's als Gynzy, Google meet, Basispoort, Hangout, Squala, Junior Einstein, Loom, Snappet en Whatsapp genoemd. Binnen Teams was er veelal digitaal contact met elkaar. Er werd ook door een tweetal scholen opdrachten en schema's in Teams gezet die door kinderen eruit gehaald konden worden. Deze opdrachten werden dan geprint en analoog gemaakt. Daarnaast werden de opdrachten en schema's digitaal gebruikt, binnen het softwareprogramma. Een leerkracht:

“Ze hadden alle werkschriften mee naar huis gekregen, spelling is in een werkschrift, dus dat kregen ze fysiek mee naar huis. Dan konden ze via de weektaak, die werd dan weer in Teams geplaatst, kijken wat ze moesten doen, welke bladzijden ze moesten maken”.

Er werd door de diverse scholen anders omgegaan met het gebruik van devices. De helft van de scholen gaf aan dat alle leerlingen hun eigen device, chromebook of Ipad, van school in bruikleen mee mochten nemen naar huis voor het maken van opdrachten. De andere helft van de scholen noemde dat er in eerste instantie voor werd gekozen, dat de kinderen met een eigen device van thuis meededen aan de opdrachten. Later werd besloten dat ouders zelf konden aangeven een device van school nodig te hebben. Er werd dan een maximum aantal devices in bruikleen mee naar huis gegeven waarin het gezin met meerdere kinderen 'samen' deed met deze devices.

4.2 Wat zijn de ervaringen van leerkrachten tijdens de periode van 'Leren op Afstand'? Voelden zij zich voldoende gefaciliteerd in die periode?

4.2.1 Ervaringen leerkrachten 'Leren op Afstand'

Bijna alle leerkrachten gaven aan zich voldoende gefaciliteerd te hebben gevoeld om het 'Leren op Afstand' vorm te geven. Hun voorkeur ging echter uit naar het lesgeven in de klas met alle leerlingen. De meeste leerkrachten gaven aan regelmatig het gevoel te hebben gehad, onvoldoende zicht te hebben op de ontwikkeling en het welbevinden van bepaalde kinderen. Daarnaast noemde een aantal leerkrachten het 'Leren in relatie' onvoldoende te hebben kunnen uitvoeren tijdens het 'Leren op Afstand'. Daarmee was de kwaliteit van het lesgeven, verminderd, aldus een klein deel van de leerkrachten. Een leerkracht:

"Je doet het liever anders. Sommige kinderen komen onder de radar. Dat zijn vaak de introverte kinderen. In de eerste weken deden we wel echt gesprekken ook met de kinderen. Dan gingen we ze opbellen en dan hadden we even een gesprekje : "hoe is het met je en lukt het?" En nu deed je dat in de gezamenlijke kring. Maar dan zie je niet iedereen. Onderin staan nog een heleboel rondjes van kinderen die je dan niet ziet. Die spreken op dat moment niet."

Een aantal leerkrachten gaven aan andere keuzes te hebben gemaakt tijdens het lesgeven in de periode van 'Leren op Afstand'. Er werd regelmatig genoemd dat er veelal aandacht was besteed aan de basisvakken en dat andere bijvakken, zoals projecten of creatieve vakken, meer op de achtergrond waren gebleven. Daarnaast gaven ook een aantal leerkrachten aan ervoor te hebben gekozen bepaalde theorieën of basisaspecten eerst over te slaan en op een later moment hierop terug te komen, wanneer de kinderen weer naar school zouden gaan. Een leerkracht:

"Het is gewoon moeilijker om kinderen erbij te houden. Je kunt dingen een aantal dingen nog wel duidelijk maken, maar ik heb ook een aantal dingen gewoon niet gedaan en die doen we dan nu. Als ik echt dacht: "dit wordt zo'n toestand, dit wordt niets", liet ik het zitten. Anders maak je gelijk een valse start met een nieuw onderwerp."

Een aantal leerkrachten gaf aan dat er regelmatig een verschil zat tussen de leermethodes van school en de leermethodes van ouders. Een enkele leerkracht zei hierover dat dit negatieve gevolgen heeft gehad, omdat het kind hierdoor moeite had de verdere opdrachten uit te voeren. Een leerkracht:

"Ik wil wel graag dat het kind het werk maakt en dat het op de manier gebeurt zoals wij het aanbieden, want als er andere manieren worden aangeboden, wat is gebeurd, dan zie je dat het kind het hier weer heel moeilijk heeft. "Ja, mama legt het anders uit. Nou hoe legde mama het uit? Ja, dat weet ik niet meer". En dan zitten we vast"

Bijna alle leerkrachten hebben aangegeven dat het ‘Leren op Afstand’ een ander beroep op hen heeft gedaan, betreffende de privé-werk balans. Waar zij normaal gesproken overdag tussen acht en twee uur beschikbaar waren voor de kinderen, gebeurde dit nu ook na schooltijd, ’s avonds en in het weekend. Ongeveer een derde van de leerkrachten zei hierover dit als erg zwaar te hebben ervaren, onvoldoende privé-werk balans te ervaren en voelden zich hierdoor overbelast. Een leerkracht:

“Dus je was zelf aan het koken en dan belde er iemand en terwijl je kookte gaf je dan toch antwoord op vragen. Als je 's avonds naar het nieuws zat te kijken en er belde iemand in dan pakte je toch even die vraag erbij”.

4.2.2 Wel of niet succesvol ervaren ‘Leren op Afstand’

De leerkrachten waren grotendeels eensgezind over hoe men het ‘Leren op Afstand’ heeft ervaren. Een enkele leerkracht noemde het ‘Leren op Afstand’ fantastisch te hebben gevonden en het nog wel tijden had willen blijven doen en een enkele leerkracht noemde het vreselijk te hebben gevonden. De meerderheid van de leerkrachten noemt ‘Leren op Afstand’ te hebben gezien en ervaren als een ‘vaststaand feit’ waar zowel prettige als minder prettige aspecten over kunnen worden genoemd. Men noemde de situatie niet succesvol of onsuccesvol, het was zo en men maakte daar het beste van. Een leerkracht:

“Ik denk dat we een hele ervaring rijker zijn geworden. Je wil het niet, hè, omdat het gewoon een situatie is waar je niet in wil komen, maar je hebt in een heel korte periode zoveel bijgeleerd, dat het je ook weer verrijkt heeft”.

4.3 Wat zijn de ervaringen van ouders tijdens de periode van ‘Leren op Afstand’? Hebben zij zich voldoende bij machte gevoeld hun kind te ondersteunen?

4.3.1 Ervaringen ouders ‘Leren op Afstand’

Een enkele ouder noemde zich onvoldoende gefaciliteerd en niet bij machte te hebben gevoeld tijdens de periode van ‘Leren op Afstand’. Dit kwam echter veelal niet door de aangeboden praktische faciliteiten van school, maar door de omstandigheden thuis. Voorbeelden hiervan waren het tegelijk ondersteunen van meerdere kinderen thuis op verschillende niveaus en kinderen ondersteunen naast de werkverplichtingen. Een ouder:

“Wij voelden ons voldoende gefaciliteerd want er waren iPads mee, dus dat was op zich voldoende. En bij ons thuis is het prima haalbaar, want ik kon de hele dag thuis zijn, dus dat scheelt”.

Een andere ouder:

“Toen kwam die lockdown, nou echt, het was alsof mijn wereld instortte. Het was allemaal nieuw, dus we probeerden er het beste van te maken. Dat deden we ook hoor, we gingen elke ochtend stipt zitten met drie kinderen aan de keukentafel en dan probeerden we ook ons werk te doen, het is alleen.. ik vond het heel zwaar, echt een hele zware opgave, vooral omdat ik werk”.

Veel ouders gaven tevens aan dat er regelmatig een verschil zat tussen de leermethodes van school en de leermethodes van henzelf. Af en toe gaf dit frictie tussen ouder en kind over hoe zaken aan te pakken. Een enkele ouder noemde juist het inzetten van de eigen leer methode als helpend voor de ondersteuning hun kind.

4.3.2 Wel of niet succesvol ervaren ‘Leren op Afstand’

Er waren zowel ouders die de periode van ‘Leren op Afstand’ hebben ervaren als prettig, alsook als onprettig. Hier was sprake van een gelijke verdeling. Een ouder:

“Dan had ik even weer een pauze en dan had hij pauze, en dan ach, dan waren we hier lekker aan het keuvelen en vader kwam dan even uit het kantoor. En ach, ja, nee, dat was heel gezellig, ja”.

Een andere ouder:

“Het is alleen.. ik vond het wel heel zwaar. Echt een hele zware opgave, vooral omdat ik werk. Als ik niet had gewerkt had ik het een stuk makkelijker kunnen handelen”.

Verder viel op, dat de helft van de ouders noemde dat het contact vanuit school met name taakgericht was en minder sociaalgericht. De andere helft noemde dat contacten met de leerkracht met name sociaalgericht was en was er minder aandacht voor de taakgerichtheid. Globaal gezien werd door ouders van kinderen binnen het reguliere onderwijs genoemd dat de contacten met name taakgericht waren en onvoldoende sociaalgericht. Door de ouders van kinderen binnen het hoogbegaafdenonderwijs werd met name genoemd dat het sociaalgerichte contact de meeste aandacht kreeg en er onvoldoende aandacht lag bij taakgerichtheid (zie ook Hoofdstuk 4.7.2.).

4.4 Welke aspecten, te noemen individuele leerstijlen, ouderondersteuning en ondersteuning vanuit de leerkracht, hebben volgens leerkrachten en ouders gemaakt, dat het kind, grotere of kleinere sprongen in ontwikkeling heeft gemaakt?

Wat opviel was dat er door het grootste gedeelte van zowel ouders als leerkrachten werd genoemd dat de lijn van cognitieve ontwikkeling van het kind ‘normaal’ was verlopen. Een enkele leerkracht noemde een lichte daling op cognitief vlak en daarnaast werd door een aantal leerkrachten binnen het reguliere onderwijs genoemd dat er een groter verschil was ontstaan tussen zwakkere en sterkere leerlingen. Een ouder:

“Ik denk dat ze wel zelfstandiger is geworden en dat ze meer haar verantwoordelijkheid pakt. Verder zie ik eigenlijk geen opvallende verschillen.”

Bijna alle respondenten, zowel ouders als leerkrachten, noemden dat zij een positieve verandering hebben gezien in ontwikkeling van het actief en zelfstandig leren. De kinderen moesten noodgedwongen meer sturing geven aan het eigen schoolwerk en het plannen en organiseren hiervan. Als reden voor het voortzetten van de ontwikkelijn van de cognitieve ontwikkeling werd door de meeste respondenten de leerstijl en motivatie van het individuele kind genoemd. Door de helft van de ouders werd genoemd dat dit tevens te maken heeft gehad met de ouderondersteuning. Een enkele ouder noemde dat dit was gekomen door de ondersteuning vanuit school. Leerkrachten noemden hierover dat zij ten aller tijde hebben getracht de ontwikkelijn van het specifieke kind te blijven ondersteunen. Er werd door de helft van de leerkrachten genoemd dat er onvoldoende zicht was op de taakgerichtheid van de kinderen. Alle leerkrachten gaven hierover aan dat zij grotendeels afhankelijk waren van de motivatie, het contact met het kind en de ouderondersteuning. De helft van de leerkrachten noemde dat men, indien mogelijk, middels het controleren van opdrachten digitaal trachtte zicht te houden op de taakgerichtheid van de leerlingen.

4.5 Wat zijn, volgens de respondenten, positieve en negatieve aspecten van de periode ‘Leren op Afstand’ die mee kunnen worden genomen in het onderwijs van de toekomst?

Er zijn een aantal thema's benoemd binnen deze deelvraag, alle thema's genoemd zijn inductieve thema's.

4.5.1 Flexibel tijdgebruik

Door het merendeel van de respondenten, zowel ouders als leerkrachten, werd het flexibel tijdgebruik als positief aspect genoemd. Binnen het ‘Leren op Afstand’ was er ruimte voor de individuele voorkeur van kinderen voor de indeling van de schooltaken op een dag. Er ontstond keuzevrijheid op welke momenten de taken werden uitgevoerd. Er werd genoemd dat er kinderen waren die vroeg op de ochtend efficiënt taakgericht werkten, dit snel hadden afgerond, zodat ruimte overbleef voor andere zaken. Daarnaast werd er genoemd dat er kinderen waren die er juist voor kozen, hun taken later op de dag te doen, omdat zij in de middag beter functioneerden. Ook werd zowel door ouders als leerkrachten genoemd dat er een efficiëntieverbetering is te maken binnen het onderwijs. Tijdens het ‘Leren op Afstand’ viel op dat veel schoolwerk in een veel korter tijdsbestek kon worden uitgevoerd. Een leerkracht:

“De keuzevrijheid van kinderen, wanneer ga ik wat doen, want die keuzevrijheid hadden ze natuurlijk met dat thuisonderwijs. Dit vinden wij een groot goed, wat wij wel ook in de klassensituatie willen gaan implementeren volgend schooljaar”.

Een ouder:

“Je kunt meer meegaan met het ritme van het kind, je hoeft niet om half 9 gestreken naar school en gegeten op school te staan, maar kan gerust eerst in zijn pyjama rustig de dag beginnen. Dus de strijd 's ochtends is er al niet, dus hij/zij begint veel ontspannender aan zijn schooldag, dat is heel fijn. Daarnaast ook op je eigen tijd bepaalde opdrachten doen; iets wat op een maandag staat maar jij hebt daar op dat moment geen zin in, dan kun je dat gewoon gerust nog op donderdag doen, als het maar aan het einde van de week klaar is”.

4.5.2. Digitalisering

Digitalisering was het tweede aspect wat werd genoemd als positief, door het grootste deel van de respondenten, zowel ouders als leerkrachten. Respondenten vertelden hierover dat er in het afgelopen jaar veel rondom de digitalisering werd geleerd, door zowel leerkrachten, ouders als leerlingen. Scholen merkten dat het ‘digitaal leren’ heel goed in de toekomst verder geïmplementeerd kan worden. Naast het ‘digitaal leren’ werd ook de ‘digitale communicatie’ intern en extern genoemd. Een ouder:

“Nou, wat ik heel mooi vind, is dat je verschillende mensen van verschillende locaties, heel snel kunt bereiken, zelfs als mensen vrij zijn. We hebben nou online meetings met verschillende betrokkenen rondom kinderen, dat je denkt: huh, hoe dan? En dan binnen een dag kun je dat tegenwoordig regelen, dus ik vind echt dat we dat erin moeten houden, dat is heel positief”.

Een aantal ouders en een enkele leerkracht noemde de hoeveelheid schermtijd als negatief. Kinderen werden verplicht hun schooltijd vooral met hun computerscherm door te brengen. Een leerkracht:

“We hebben geprobeerd om ook andere dingen te doen zodat ze niet altijd digitaal bezig waren, want anders. Ik werd er scheel van, dus laat staan die kinderen”.

4.5.3. Ouders zicht op ontwikkeling van kind en de werkzaamheden van de leerkracht

Een derde positief aspect wat door bijna alle respondenten werd genoemd, was dat ouders meer zicht kregen op de schoolse ontwikkeling van het kind en de werkzaamheden van de leerkracht. Ouders gaven aan dat ze door het ‘Leren op Afstand’ het leerproces en leerstijl van hun kind beter konden volgen. Leerkrachten gaven hierover aan dat het hen hielp tijdens de voortgangsgesprekken met ouders rondom de ontwikkeling van het desbetreffende kind. Een ouder:

“Het van elkaar leren, maar ook voor ons, dat wij gewoon weten waar ze op school mee bezig zijn en dat je daar bijvoorbeeld in het verkeer of iets op televisie op terug kunt koppelen van: “hé, zie je dat verband”? Nu weet je helemaal niet waar ze mee bezig zijn en welk niveau ze zitten”.

Tevens werd door circa de helft van de leerkrachten genoemd dat zij hebben gemerkt dat zij als leerkracht meer respect en begrip hebben gekregen van ouders over hun werkzaamheden als leerkracht. Ouders werden noodgedwongen ook in de rol als leerkracht gepositioneerd en hebben hierdoor een duidelijker beeld verkregen van de taken van de leerkracht. Een leerkracht:

“Dat ze mij dan belden en vroegen of ik het nog één keer wilde uitleggen hoe het zat en dat ik het dan ging uitleggen, dan zaten die ouders erbij en dan zeiden die ouders van: “jeetje, wat kun je dat goed uitleggen”, dat was wel fijn”.

4.5.4 Sociaal en fysiek contact

Het vierde aspect wat werd genoemd was een negatief aspect. Door alle respondenten werd genoemd dat het belang van het sociale en fysieke contact tussen leerlingen, maar ook het leerling-leerkracht contact van zeer groot belang werd bevonden. Het ontbreken en of verminderen van dit sociale en fysieke contact was een aspect van het ‘Leren op Afstand’ waarvan alle respondenten zeiden dat dit een negatief was voor alle kinderen en in de toekomst ten aller tijde zoveel mogelijk moet worden voorkomen. Een ouder:

“De sociale contacten, gewoon live contact met kinderen, met leeftijdsgenootjes, dat is echt een ding, ja daar zijn ze zoveel tekort in gekomen”.

Een leerkracht:

“Normaal gesproken op school kwam hij/zij altijd zijn/haar verhaal doen bij mij en lukte nu niet. Kijk, ik zag hem/haar wel via een scherm, maar via een scherm is het toch soms nog anders dan dat je hem/haar daadwerkelijk in real life ziet, dat vond ik wel lastig”.

Figuur 1*Toekomstig onderwijs*

Note: onderwijsvernieuwingen -> flexibel tijdgebruik, digitalisering en behouden sociaal en fysiek contact

4.6 Verschillen eerste en tweede lockdown

Tijdens de analyse van de data bleek het inductieve thema 'verschillen eerste en tweede lockdown' een steeds terugkerend thema. Hiermee werden de eerste lockdown van begin 2020 en de tweede lockdown van eind 2020/begin 2021 bedoeld. Hierin werd een vorm van gewenning en ontwikkeling gezien. Er werd zowel een verschil gezien in vorm tijdens de twee periodes, als een verschil in beleving tijdens de twee periodes.

4.6.1 Verschil in vorm eerste en tweede lockdown

Met uitzondering van één leerkracht en één ouder geven alle respondenten grote verschillen te hebben gezien tussen het invullen van het 'Leren op Afstand' tijdens de eerste lockdown en de tweede lockdown. Allereerst, was er tijdens de eerste lockdown minder sprake van een dwingend karakter bij het 'Leren op Afstand'. Kinderen kregen schooltaken om af te ronden, maar wanneer dit afronden om diverse redenen niet lukte werd dit geaccepteerd. Aan het eind van de eerste lockdown ontstond iets meer druk en in de tweede lockdown ging men er meer vanuit dat alle kinderen hun taken volledig afronden. Als tweede verschil in vorm werd het verschil in aanbod gezien. In de

eerste lockdown kregen ouders veelal via de mail of op papier een weektaak aangeboden voor hun kind, met de daarbij behorende digitale inlogcodes voor de software. Door de helft van de respondenten werd daarnaast genoemd dat school instructiefilmpjes aanleverde met daarin de uitleg. Echter, in de tweede lockdown werd er meer dagstructuur geboden door de leerkracht middels online lessen. Veelal werd er gekozen voor verplichte vaste tijden voor gezamenlijk klascontact met instructie. Een enkele school startte hier al mee in de eerste lockdown. Een ouder:

“Toen was het vormgegeven dat je elke maandag een pakketje kreeg, een informatiepakketje, en een weektaak, en die moest je dan in die week gaan doen met je kind, zonder echt instructies, zeg maar. In de tweede lockdown toen kregen de kinderen in het begin ook eerst weer zo’n pakketje mee, maar toen bleek dat het langer zou gaan duren hebben ze online lessen verzorgd”.

Als derde verschil tussen de eerste en tweede lockdown werd het leerling-leerkracht contact genoemd. Naast een verschil tussen de eerste en tweede lockdown, was tevens een verschil te zien tussen de verschillende scholen. Er wordt door ouders in de eerste lockdown niet of nauwelijks leerling-leerkracht gezien en genoemd, daarnaast wordt wekelijks contact en ook dagelijks contact of contact op afroep genoemd. Alle leerkrachten gaven aan contact te hebben gehouden met hun leerlingen, met een aantal leerlingen was er dagelijks leerling-leerkracht contact en met de meeste leerlingen was dit contact wekelijks. In de tweede lockdown was er op alle scholen dagelijks leerling-leerkracht contact, met name gezamenlijk klascontact. In de eerste lockdown was er vrijwel geen gezamenlijk klascontact en was het leerling-leerkracht veelal nog individueel. Op één school van de vijf scholen werd het regelmatige gezamenlijke klascontact al in de eerste lockdown ingezet. Er werd door de helft van de leerkrachten genoemd dat er door de leiding van hun school werd benoemd hoe het leerling-leerkracht contact er uit moest zien, de andere helft van de leerkrachten zei hierover geen instructies te hebben gehad en had dit naar eigen inzicht ingevuld. Een enkele school koos naast verplicht gezamenlijk klascontact, voor vaste tijden vrijblijvend klascontact met opdrachten als muziekingo of iets dergelijks. De helft van de scholen bood naast het gezamenlijke klascontact ook contact aan in kleinere groepen, voor verdieping of verlengde instructie. Een leerkracht:

“De tweede lockdown had ik wel veel meer contact met de kinderen. Dat was heel fijn”.

4.6.2 Verschil in beleving eerste en tweede lockdown

Er werd door bijna alle respondenten een groot verschil in beleving genoemd tussen de eerste lockdown en de tweede lockdown. De tweede lockdown werd, zowel door leerkrachten als ouders, minder zwaar ervaren. Dit kwam volgens de ouders door de vaste dagstructuur, welke ditmaal werd geboden vanuit de leerkracht. Ouders gaven aan dat er hierdoor minder

ouderondersteuning nodig was voor hun kinderen. De leerkrachten gaven aan dat het hen in de tweede lockdown, door gewenning en ervaring, minder moeite kostte het ‘Leren op Afstand’ vorm te geven. Er was één respondent, een ouder, die aangaf de tweede lockdown als minder prettig te hebben ervaren. Dit was vanwege de geboden vaste dagstructuur, die minder goed in hun gezinsleven was toe te passen. Een leerkracht:

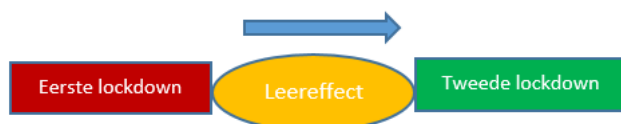
“De eerste keer wist ik het even niet, maar ja het kwam allemaal zo gek en rauw op ons dak en je bent helemaal uit je comfortzone. Je moet alles opnieuw leren. Hoe doe ik dit, hoe begeleid ik dit.”

Een ouder:

“Ik moet zeggen, de tweede lockdown vond ik beter aangevlogen. Het was een feit dat ze hun schriften en hun boeken allemaal hadden en dat er drie contactmomenten per dag waren, in de vorm van online les. Ik vond het wel mooi dat er echt drie momenten waren en dat het ook echt momenten waren, waarin er wat gedaan werd”.

Figuur 2

Leereffect en adaptief vermogen



4.7 Verschillen tussen het reguliere onderwijs en hoogbegaafdenonderwijs

De algemene onderzoeksvraag is gesteld rondom de ervaringen van ouders en leerkrachten bij het bieden van ‘Leren op Afstand’ binnen zowel het reguliere onderwijs als het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen en de verschillen tussen deze twee typen onderwijs. Hieronder zullen de verschillen genoemd door respondenten, worden uitgediept. Daarnaast zal het vanuit de theorie genoemde thema overprikkeling bij hoogbegaafdheid worden besproken.

4.7.1 Differentiatie

Met grote regelmaat werd door de respondenten, uit eigen beweging, informatie rondom de term differentiatie genoemd. Men sprak over hoe er oog was voor differentiatie, ook tijdens het ‘Leren op Afstand’. Dit gebeurde bij alle leerkrachten van scholen voor hoogbegaafdenonderwijs en bij een groot deel van de ouders van de kinderen op de scholen voor hoogbegaafdenonderwijs. Een groot deel van de ouders van kinderen in het hoogbegaafdenonderwijs gaf aan zelf extra

ondersteuning of extra uitdaging te hebben gevraagd en geboden, naast de basisondersteuning en de opdrachten vanuit school. Een ouder van een hoogbegaafde leerling:

“We zagen al snel dat er veel te weinig werk was dus deden we er gewoon wat bij, want we merkten al gauw dat als hij om 9 uur begon of om half 9 soms, dat hij om 11 uur klaar was. En dat verbaasde hem zelf ook. En dat was trouwens iets wat bij de andere kinderen in zijn groep ook gebeurde. Dus er zijn wel meer ouders geweest die gevraagd hebben of er iets meer werk kon komen”.

Een andere ouder van een hoogbegaafde leerling:

“Op een gegeven moment dat ze heel lang bezig was met stukken rekenen. Dat ik dacht: “Dit is niet goed, dat doe je op school ook niet zo”. En dat juf dan ingreep: nee, maar we gaan dit anders doen, meer instructies, even een overlegmomentje. Dat heeft haar wel heel erg geholpen. En mij als ouder ook, want ik kan haar daar echt niet in ondersteunen”.

Alle leerkrachten binnen het hoogbegaafdenonderwijs zeiden ook tijdens het ‘Leren op Afstand’ rekening te hebben gehouden met de verschillende behoeftes van de kinderen en hierin te hebben gedifferentieerd. Een leerkracht op een school voor hoogbegaafde leerlingen:

“Eigenlijk net zoals in de klas, dat ik uitleg gaf en liet zien wat ze moesten doen. De kinderen die al zelfstandig konden, omdat ze het snel oppikken en begrijpen, die mochten dan uitloggen en verder werken. De kinderen bij wie dat niet zo was, die konden nog langer blijven. Of ik maakte zelf die keuze, dat ze nog wat langer bleven, als het ware verlengde instructie. Daarnaast bood ik extra opdrachten aan, om de kinderen in ieder geval voldoende uitdaging te bieden.”

Tijdens de interviews van de leerkrachten binnen het reguliere onderwijs sprak een tweetal uit eigen beweging over differentiatie en hoe dit door hen is geboden. De ouders van kinderen in het reguliere onderwijs noemden regelmatig zaken rondom differentiatie, maar noemden dat dit, volgens hen, onvoldoende is geboden in de periode van het ‘Leren op Afstand’. Een ouder binnen het reguliere onderwijs:

“Ja, het was weer gewoon de ouderwetse manier, er wordt uitleg gegeven en je gaat aan het werk, klaar.”

4.7.2. Taakgericht versus sociaalgericht

Naast de differentiatie werd er een verschil opgemerkt rondom de termen taakgericht en sociaalgericht, zie ook hoofdstuk 4.3.2. Dit verschil werd gezien bij de interviews met alle ouders. Door het grootste deel van de ouders van kinderen in het hoogbegaafdenonderwijs werd genoemd dat het leerling-leerkracht contact met name sociaalgericht was. Zij hadden graag meer taakgericht contact gezien. Een ouder van een kind binnen het hoogbegaafdenonderwijs:

“En er waren wat contactmomenten, waarin de dingen klassikaal besproken werden. Maar dat was voornamelijk gericht op het welzijn van de kinderen en niet zozeer op informatieoverdracht.”

Het grootste deel van de ouders binnen het reguliere onderwijs gaven juist aan dat het leerling-leerkracht contact taakgericht was. Zij hadden hierin graag meer sociaalgericht contact gezien. Een ouder van een kind uit het reguliere onderwijs:

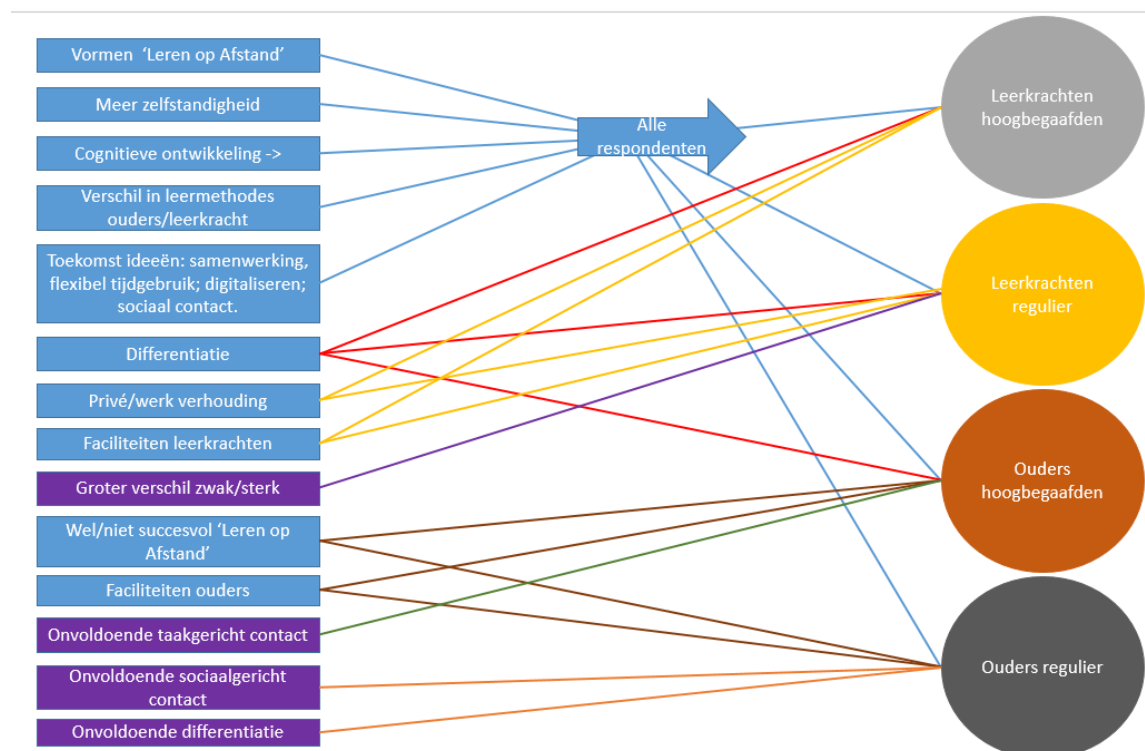
“Gewoon de vraag van ‘hoe gaat het met je’ en niet van ‘heb je je werk af’ en ‘we gaan dit en dit doen’, maar ‘hoe is het eigenlijk met je en zit je lekker in je vel’, dat heb ik gemist.”

4.7.3 Overprikkeling

Als laatste is het onderwerp overprikkeling te noemen. Hoewel uit eerder wetenschappelijk onderzoek blijkt dat hoogbegaafde leerlingen prikkelgevoeliger zijn, werd er in dit onderzoek geen verschil gezien tussen de antwoorden van de respondenten van de twee verschillende typen onderwijs rondom het onderwerp overprikkeling. Een klein aantal ouders van beide groepen, regulier en hoogbegaafd, noemden dat hun kind beter en geconcentreerd heeft kunnen werken. De meer doel- en taakgerichte opdrachten van school waren hiervoor een reden, vertelden ouders. Daarnaast was er minder afleiding voor het kind, omdat het thuis zat, in zijn/haar eigen omgeving.

Daarentegen noemde een groot aantal ouders, zowel van hoogbegaafde leerlingen als van reguliere leerlingen, dat het ‘Leren op Afstand’ onrust veroorzaakte. Het digitale contact via verschillende software zorgde ervoor dat kinderen onvoldoende taakgericht werden. Een ouder:

“Toen dacht ik, het gaat wel ten koste van de concentratieboog van je kind. Ik heb het bij gezien, zodra er iemand het geluid uit deed, was ze alleen nog maar daar mee bezig en alles wat er vervolgens werd gezegd, dat kwam niet binnen”.

Figuur 3*Overzicht verschillen en overeenkomsten**Note: paars zijn opvallende verschillen in ervaringen*

Hoofdstuk 5 Conclusie, Discussie en Aanbevelingen

5.1 Conclusie & Discussie

Doel van huidig onderzoek was te achterhalen wat ervaringen van ouders en leerkrachten waren, binnen zowel het onderwijs voor hoogbegaafden als het reguliere onderwijs, betreffende het 'Leren op Afstand' en te onderzoeken of hier verschillen in twee typen onderwijs waren. Er kan worden geconcludeerd dat de ervaringen van zowel de respondenten regulier als hoogbegaafd grotendeels hetzelfde waren met daarin een klein aantal verschillen, zie figuur 3.

Allereerst wordt er een verschil gezien tussen de twee typen onderwijs rondom de term differentiatie. Yeung (2014) noemt dat uit onderzoek is gebleken dat hoogbegaafde kinderen gedifferentieerde onderwijsprogramma's nodig hebben die verder gaan dan het reguliere schoolprogramma om zo een bijdrage aan zichzelf en aan de samenleving te realiseren. Opvallend is te noemen dat uit dit onderzoek blijkt dat met grote regelmaat door bijna alle respondenten, uit eigen beweging, informatie rondom de term differentiatie wordt genoemd. Dit gebeurt zowel door leerkrachten als ouders, binnen zowel het onderwijs voor hoogbegaafden als het reguliere onderwijs. Wat tevens opvalt is dat de ouders van de hoogbegaafde kinderen er regelmatig voor hebben gekozen zelf extra uitdaging te vragen en bieden, naast de opdrachten vanuit school. Dit wordt niet genoemd door de ouders van de reguliere leerlingen. Daarnaast valt op dat alle leerkrachten binnen het onderwijs voor hoogbegaafden uit eigen beweging noemen rekening te hebben gehouden met de verschillende behoeftes van de kinderen en hierin te hebben gedifferentieerd. De helft van de leerkrachten binnen het reguliere onderwijs noemt dit ook uit eigen beweging. De ouders van kinderen in het reguliere onderwijs noemen regelmatig zaken rondom differentiatie en geven hierover aan dat dit onvoldoende is geboden. Dit wordt niet genoemd door de ouders van hoogbegaafde kinderen. Sinds een aantal jaren wordt er tevens binnen het reguliere onderwijs steeds meer differentiatie verwacht, er moet worden afgestemd op de verschillen tussen leerlingen (van der Grift & Houtveen, 2012). Dit blijkt echter binnen het reguliere onderwijs vanwege tijdgebrek moeilijk uit te voeren (Denessen, 2017). Binnen het hoogbegaafden onderwijs is er sprake van kleinere klassen, meer tijd voor differentiatie en wordt het belang ervan meer benadrukt (Yeung, 2014). Mogelijk kan dit een verklaring zijn voor het gevonden verschil in huidig onderzoek betreffende differentiatie.

Ten tweede kan er geconcludeerd worden dat er een opmerkelijk verschil is tussen de ouders van hoogbegaafde kinderen en de ouders van reguliere kinderen betreffende het onderwerp taakgerichtheid. Door het grootste deel van de ouders van kinderen in het hoogbegaafden onderwijs werd genoemd dat het leerling-leerkracht contact met name sociaalgericht was en onvoldoende taakgericht. Het grootste deel van de ouders binnen het reguliere onderwijs gaven juist aan dat het

leerling-leerkracht contact taakgericht was en onvoldoende sociaalgericht. Udvari en Schneider (2000) noemen dat uit onderzoek is gebleken dat hoogbegaafde kinderen een sterke behoefte hebben taakgericht te werken, om daarmee hun prestaties te verbeteren. Binnen dit onderzoek wordt dit min of meer bevestigd. Echter, wellicht was het in dit onderzoek alleen de behoefte van de ouders naar taakgerichtheid, terwijl de kinderen zelf voldoende taakgerichtheid ervoeren. Uit onderzoek van psychologen Morawska en Sanders (2008) blijkt dat ouders van hoogbegaafde kinderen een andere manier van opvoeden gebruikten dan ouders van kinderen die niet hoogbegaafd zijn. Ouders van hoogbegaafde kinderen hebben in het algemeen een meer autoritaire opvoedingsstijl en een meer onderwijzende, taakgerichte houding naar hun kind (Morawska & Sanders, 2008). Als reden voor deze opvoedstijl wordt de extra uitdagingen die ouders van hoogbegaafde kinderen ervaren in de opvoeding van een hoogbegaafd kind. Vanuit dit perspectief bekeken kan de behoefte naar taakgerichtheid ook verklaard worden vanuit de behoefte van de ouders en niet vanuit het kind. Türksoy en Karabulut (2021) zijn echter van mening dat binnen onderzoek, vragen naar de ervaringen van ouders van de leerlingen meer informatie oplevert dan het bevragen van de ervaringen van de leerlingen zelf. Echter bevraging via ouders zal ten aller tijde gekleurd zijn (Pickel, 2011).

Het derde verschil, er werden globaal gezien, geen grote sprongen of dalingen in de theoretische ontwikkelingen gezien bij kinderen, echter een enkele leerkracht in het reguliere onderwijs noemde wel het ontstaan van een groter verschil tussen zwakkere en sterkere leerlingen. Door de leerkrachten in het hoogbegaafden onderwijs werd dit niet genoemd. Dat dit alleen werd genoemd binnen het reguliere onderwijs kan mogelijk verklaard worden vanuit het feit dat er op reguliere scholen een groter verschil in niveau is, vergeleken hoogbegaafde scholen. De gemiddelde uitstroom voor voortgezet onderwijs voor kinderen van scholen voor hoogbegaafden is HAVO, VWO of Gymnasium (van Weerdenburg et al., 2019). In het reguliere onderwijs is er een verdeling over Praktijkonderwijs, VMBO, HAVO, VWO en Gymnasium (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020c). Een verklaring voor het groeien van het verschil tussen zwakkere en sterkere leerlingen zou kunnen zijn dat het 'Leren op Afstand' meer eigen motivatie en zelfstandigheid vroeg van leerlingen, wat voor zwakkere leerlingen lastiger wordt bevonden. Zwakkere leerlingen hebben over het algemeen meer directe ondersteuning nodig (Pameijer & Minderhout, 2017). Daarnaast is het mogelijk ook te verklaren vanuit het eerder bij differentiatie genoemde tijdgebrek binnen het reguliere onderwijs vanwege grotere klassen (Denessen, 2017).

Naast de verschillen tussen het reguliere onderwijs en het onderwijs voor hoogbegaafden zijn er tevens een aantal gezamenlijke conclusies te trekken. Allereerst een gezamenlijke conclusie rondom de verschillen tussen de eerste en de tweede lockdown, zie figuur 2. Het merendeel van de respondenten geeft aan een groot verschil te hebben gezien tussen de twee lockdowns. In de

tweede lockdown liepen zaken soepeler, het was meer duidelijk wat er van leerkrachten, ouders en kinderen werd verwacht. Er was een duidelijke dagstructuur en er werd reallife online lesgeven, vergeleken instructiefilmpjes en een weektaak in de eerste lockdown. Leerkrachten en ouders waren minder zoekende tijdens de tweede lockdown en voelden zich meer bij machte. Er was tevens meer sprake leerling-leerkracht contact. Er kan geconcludeerd worden dat er een leereffect ontstond bij ouders en leerkrachten. Dit leereffect kan verklaard worden door de mogelijkheid van de mens zich steeds aan te passen aan nieuwe situaties, het adaptief vermogen. De grootte van de aanpassing blijkt afhankelijk te zijn van de bereidheid van de persoon om fouten te maken en nieuwe dingen te willen leren (Cañas, et al., 2003). Tijdens het 'Leren op Afstand' kon men niet anders dan nieuwe dingen leren en fouten maken, omdat er nog geen oud en goed bestond (Van der Schans et al., 2020). Het leereffect werd als gevolg hiervan duidelijk zichtbaar in de tweede lockdown (Besser et al., 2020). Uit diverse onderzoeken blijkt dat er regelmatig leereffect ontstaat bij kinderen na ervarend onderwijs alsook leereffect na testen en toetsen (Bos et al., 2006; Jellicic et al., 1999). Daarnaast is er regelmatig onderzoek gedaan naar het effect van ouder- en leerkrachtbetrokkenheid op het uiteindelijke leereffect bij de leerling, deze betrokkenheid blijkt van grote invloed te zijn (De Witte et al., 2019). Er is echter in de literatuur minder bekend over het leereffect bij ouders en leerkrachten en welke invloed dit vervolgens heeft op de leerling. Dit terwijl uit huidig onderzoek bleek dat het leereffect bij ouders en leerkrachten groot was, wat positieve gevolgen had voor de leerlingen.

Naast het leereffect is er een gezamenlijke conclusie te trekken, rondom de term onderwijsvernieuwing. Onderwijsvernieuwing is van groot belang om het onderwijs voldoende te laten blijven aansluiten bij de behoeftes en ontwikkeling van de kinderen, alsook de maatschappelijke ontwikkelingen (Martens, 2017). Ouders en leerkrachten zijn bevraagd over hun ideeën over het onderwijs van de toekomst. Ten eerste, door het merendeel van de ouders en leerkrachten werd genoemd dat ouders meer zicht kregen op de schoolse ontwikkeling van het kind en de werkzaamheden van de leerkracht, wat als gevolg had dat er meer begrip en samenwerking ontstond tussen ouders en leerkrachten, zie figuur 1. Pameijer (2012) benadrukt het belang van samenwerking tussen ouders en leerkrachten en noemt dat uit onderzoek is gebleken dat kinderen met meer plezier naar school gaan als ouders betrokken zijn bij hun onderwijs. Daarnaast omschrijft Pameijer (2012) dat samenwerken geen eenrichtingsverkeer is. Samenwerken betekent meer dan elkaar informeren, het betekent dat je als ouder meedenkt en meedoet in het onderwijs aan je kind (Smit et al., 2007). Nog zeer regelmatig blijkt dat op het ouder-leerkracht onvoldoende wordt geïnvesteerd, wat ten kosten gaat van de ontwikkeling van het kind (Feuerstein, 2000). Men zou kunnen concluderen dat uit dit onderzoek rondom 'Leren op Afstand' is bevestigd dat de samenwerking tussen ouders en leerkrachten een positieve uitwerking heeft gehad op het onderwijs

en van groot belang is binnen onderwijsvernieuwing. Ten tweede werd het flexibel tijdgebruik, door een groot deel van de respondenten, als positief aspect van het 'Leren op Afstand' genoemd, welke kan worden gebruikt voor onderwijsvernieuwing. Binnen het 'Leren op Afstand' was er ruimte voor de individuele voorkeur van kinderen voor de indeling van de schooltaken op een dag. Er ontstond keuzevrijheid op welke momenten de taken werden uitgevoerd. Uit onderzoek blijkt dat keuzevrijheid voor kinderen en daarmee kinderopparticipatie in Zweden heel vanzelfsprekend is, maar in Nederland minder aan de orde (Schouten & de Leve, 2018). Goossen (2010) omschrijft dat uit onderzoek blijkt dat meer keuzevrijheid bij leerlingen zorgt voor meer motivatie bij leerlingen. In huidig onderzoek is dit bevestigd, keuzevrijheid rondom de tijdsindeling heeft een positief effect gehad op de ontwikkeling van de zelfstandigheid van de kinderen. Als derde positief aspect rondom onderwijsvernieuwing, werd digitalisering genoemd, met daarin een negatieve kant, de hoeveelheid schermtijd. Er is veel geleerd rondom het 'digitaal leren' en het digitaal 'contact'. Zowel ouders als leerkrachten zien de meerwaarde van de digitalisering en zouden een deel hiervan willen voorzetten in het onderwijs van de toekomst. Gezamenlijk gesprekken, oudergesprekken, of multidisciplinaire overleggen zijn gemakkelijker te realiseren wanneer men digitaal afspreekt (van de Poel, 2020). Tevens noemt men het voortzetten van het gebruik maken van onderwijs softwareprogramma's. Al uit eerder onderzoek is gebleken dat digitalisering een toevoeging kan zijn binnen het basisonderwijs (Teunissen et al., 2015). Dit wordt bevestigd door de ervaringen van de respondenten binnen huidig onderzoek. Naast een drietal positieve aspecten werd tevens een vierde, negatief aspect genoemd rondom onderwijsvernieuwing. Het ontbreken en of verminderen van het sociale en fysieke leerling-leerling contact en leerling-leerkracht contact is een aspect waarvan alle ouders en leerkrachten noemen dat dit ten koste is gegaan van de kinderen. Uit onderzoek van Fallon (2020) blijkt dat gedurende Covid-19 minder sprake is van fysiek contact wat negatieve gevolgen heeft gehad voor de mens, in wezen. Hiervan mag geleerd worden, dat wanneer er in de toekomst een nieuwe lockdown zou plaatsvinden, hier ten aller tijde aandacht aan moet worden besteed en voorwaarden aan moeten worden gesteld. Moolenaar (2010) bevestigt dit en benoemt dat uit onderzoek is gebleken dat fysiek en sociaal leerling-leerling contact en leerling-leerkracht contact ten behoeve is van de cognitieve ontwikkeling van het kind. Ook uit onderzoek van Pameijer (2012) blijkt dat ten aller tijde geïnvesteerd moet worden op sociaal contact ter bevordering van de ontwikkeling.

Bij de verzameling van de data is, in het belang van de betrouwbaarheid en validiteit, gebruik gemaakt van triangulatie, zowel ouders als leerkrachten zijn bevraagd. Beperking van huidig onderzoek is dat de leerlingen niet zijn bevraagd. Daarnaast, om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te sterken, is er voor gekozen gebruik te maken van Atlas-TI en er is in de taal van de respondenten gerapporteerd. Tevens is tijdens de analyse gevonden thema's vergeleken met de gevonden thema's van de andere onderzoeker. Deze thema's bleken veelal gelijk te zijn. Er is gezocht

naar deviante casussen, welke er niet bleken te zijn, er waren geen opvallende 'andere' meningen. Na analyse van iets meer dan de helft van de respondenten ontstond reeds saturatie (Flick, 2018).

5.2 Aanbevelingen

Het belang van het kind kan ten aller tijde het beste vertegenwoordigd worden door het kind zelf (Archard, 2015). De eerste aanbeveling is als gevolg hiervan in een volgend onderzoek rondom de ervaringen van het 'Leren op Afstand' tevens de ervaringen van de leerlingen mee te nemen. Hierdoor zal er mogelijk meer duidelijkheid ontstaan over de twijfel die er bestaat rondom gevonden verschillen tussen de twee onderwijstypen. Allereerst de verschillen in taakgerichtheid vergeleken sociaalgerichtheid. Deze kunnen nu eventueel verklaard worden vanuit de behoeftes van ouders en niet de kinderen (Morawska & Sanders, 2008). Wanneer men ook de leerlingen bevraagd hoe zij leerling-leerkracht contact hebben ervaren en of zij hier iets anders in nodig hadden gehad, zal dit een vollediger beeld geven. Ook rondom de term differentiatie is het interessant te onderzoeken hoe de leerlingen dit hebben ervaren voor een volledig beeld. Zagen leerlingen verschillen in aanpak en aanbod van de leerkracht bij de leerlingen, hadden zij hier meer behoefte aan of juist niet? Of was dit alleen de behoefte van hun ouder en/of leerkracht? Als laatste het groeien van de verschillen tussen zwakkere en sterkere leerlingen. Hebben zij gezien dat een medeleerling lastiger konden meekomen tijdens de lockdowns? Hebben zij zelf ervaren onvoldoende te profiteren van het aanbod? Kortom voldoende redenen om in een volgende verdiepend onderzoek ook de mening en ervaring van de leerling te bevragen ten gunste van de betrouwbaarheid van onderzoek naar de verschillen tussen het reguliere onderwijs en onderwijs voor hoogbegaafden (Gross, 2002; Van Herbruggen, 2008). Aanvullend hier op zou er een verdiepend kwantitatief onderzoek gedaan kunnen worden binnen Nederland in hoeverre het groeien van de verschillen tussen zwakkere en sterkere leerlingen aantoonbaar is en herleidbaar is naar het 'Leren op Afstand'.

Een tweede aanbeveling is verdiepend onderzoek naar de invloed van het leereffect van ouders en leerkrachten op de ontwikkeling van het kind. Uit huidig onderzoek is gebleken dat ouders en leerkrachten over voldoende adaptief vermogen beschikten met als gevolg dat er een leereffect ontstond bij hen (Besser et al., 2020). Er is veel onderzoek gedaan naar leereffecten bij kinderen en welke gevolgen dit heeft voor hun ontwikkeling (Bos et al., 2006; Jellicic et al., 1999). Echter over de invloed van leereffecten bij ouders en leerkrachten op de ontwikkeling van het kind is niet veel bekend en het is van belang dat hier aandacht voor is in toekomstig wetenschappelijk onderzoek.

De laatste en derde aanbeveling betreft het onderwerp onderwijsvernieuwingen. Er werden door de respondenten vier aspecten voor onderwijsvernieuwing genoemd, waarvan wordt aanbevolen deze verder te benaderen vanuit verdiepend wetenschappelijk onderzoek. In dit

verdiepend onderzoek zou men een grotere steekproef kunnen nemen in geheel Nederland binnen zowel het reguliere onderwijs als het hoogbegaafden onderwijs. Er werden drie positieve aspecten en één negatief aspect gevonden in huidig onderwijs voor onderwijsvernieuwing. De drie positieve aspecten waren 1. meer samenwerking tussen ouders en leerkrachten als gevolg van het feit dat ouders meer zicht kregen op de schoolse ontwikkeling van het kind en de werkzaamheden van de leerkracht, 2. flexibele tijdsindeling en meer keuzevrijheid voor kinderen en 3. digitalisering van onderwijs communicatie. Het negatieve aspect wat werd genoemd was voorkomen van het ontbreken van het sociale en fysieke leerling-leerling contact en leerling-leerkracht contact. Naast verdiepend wetenschappelijk onderzoek naar genoemde onderwijsvernieuwingen is het een praktische aanbeveling reeds te starten binnen het huidige onderwijs met inzet van (delen van) de aspecten. Scholen moeten blijven investeren in het sociale en fysieke leerling-leerling contact en leerling-leerkracht contact en kunnen reeds investeren in verbeterde samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Daarnaast kan men blijven oefenen met de digitalisering, flexibele tijdsindeling en keuzevrijheid van de kinderen. Dit kan men doen door bijvoorbeeld regelmatig digitaal contact te hebben met ouders. Alsook de kinderen, indien mogelijk, meer te bevragen hoe zij hun schoolwerk op een dag willen indelen.

De titel luidt 'Leren op Afstand', een vloek of een zegen binnen het (hoogbegaafden) onderwijs? Het antwoord is, EEN VLOEK, het heeft veel energie gekost en men is daar nog van aan het bijkomen, maar vooral EEN ZEGEN, het heeft inzichten en ervaringen opgeleverd waar een ieder van kan profiteren in de toekomst!

Literatuur

- Aarts, B., De Wolf, I., Breuer, T., & Van Wetten, S. (2020). *Effectief Afstandsonderwijs. Inspectie van het Onderwijs*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2020/12/24/effectief-afstandsonderwijs/Effectief-Afstandsonderwijs.pdf>
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Althuizen, M., De Boer, E., & Van Kordelaar, N. (2015). *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. SWP
- Archard, D. (2015). *Children : rights and childhood* (Third). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., Hornstra, L., Diepstraten, I., Speetjens, P., Van den Bergh, L., Denissen, J., & Van der Ven, S. (2020, september). *Het welbevinden en motivatie van kinderen in het basisonderwijs tijdens onderwijs op school en afstandsonderwijs: de visie van ouders*. POINT-onderwijsonderzoekswerkplaats i.s.m. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.point013.nl/wp-content/uploads/2020/09/PO-Rapportage-Afstandsonderwijs.pdf>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
- Bergen, T. C. M., & Veen, K. V. (2004). *Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwing: waarom is het zo moeilijk?* Nijmegen: Radboud Universiteit
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 31(6), 134-145
- Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138-152.
- Blok, H., & Sperling, J. (2012). Thuisonderwijs in Nederland en Vlaanderen: een review. *Pedagogiek*, 32(3), 235-250.
- Bol, T. (2020, April 30). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. Universiteit van Amsterdam.
<https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Bos, F. A., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). *Het leereffect op de peerassessor van conventioneel en gecomputeriseerd Peer Assessment in voorgezet bèta-onderwijs*. Universiteit van Twente
- Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.

- Chawla, N., Sharma, P., & Sagar, R. (2021). Psychological impact of COVID-19 on children and adolescents: is there a silver lining? *The Indian Journal of Pediatrics*, 88(1), 91-91.
- Cheung, H. Y., & Chan, A. W. H. (2010). Education and competitive economy: how do cultural dimensions fit in? *Higher Education*, 59(5), 525-541.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Prufrock Press.
- Covey, S. R. (2011). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.
- De Cuyper, P., & Van Gyes, G. (2003). *Leerkrachtenparticipatie in het schoolmanagement. Een Vlaamse beleidsstudie*. HIVA-KU Leuven
- De Vries, P. (2017). Lastige ouders, lastige leraren. *Kind & Adolescent Praktijk*, 16(4), 24–26.
<https://doi.org/10.1007/s12454-017-0521-9>
- De Witte, K., Maldonado, J. E., Iterbeke, K., Compen, B., Declercq, K., Schelfhout, W., & Van Campenhout, G. (2019). De rol van ouders, binnenklasdifferentiatie en leerkrachten in financiële educatie. *FEB Research Report*. Koninklijke Universiteit Leuven
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* [Dissertatie, Universiteit Leiden].
- Drent, S. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. ITS.
- Fallon, K. (2020). Exercise in the time of COVID-19. *Australian Journal of General Practice*, 49 (Suppl 13), 1-2.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE
- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Frumau, M., Derksen, J. J. L., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *Gz – Psychologie*, 3(5), 32–37. <https://doi.org/10.1007/s41480-011-0051-2>
- Galenkamp, H. (2006). Bang voor boos. *De rol van emoties op veiligheid in de school*. CPS.
- Gastel-Firet, A. (2020, 27 oktober). *Afstandsonderwijs: dit zijn de ervaringen van leraren en ouders*. Onderwijs van Morgen. <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/afstandsonderwijs-dit-zijn-de-ervaringen-van-leraren-en-ouders/>

- Goossen, P. (2010). Ervaringen met keuzewerktijd op een daltonschool - docenten klagen soms over het verloren gaan van vakuren ten gunste van keuzewerktijd. de moderator van de vakcommunity duits vertelt over zijn ervaringen. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 18–18.
- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 5(2), 19-29.
- He, F., Deng, Y., & Li, W. (2020). Coronavirus disease 2019: What we know? *Journal of medical virology*, 92(7), 719-725.
- Heller, K. A., & Feldhusen, J. F. (1986). *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Hans Huber Publishers/Hogrefe International
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147-170.
- Het virus (SARS-CoV-2). (2021, 23 februari). RIVM. <https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19/virus>
- Hoogeveen, L., Hell, J. V., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. [Dissertatie, Radboud Universiteit]
- Impact van de corona-lockdown. (2020, 6 november). NTVT. <https://www.ntvt.nl/tijdschrift/editie/artikel/t/impact-van-de-corona-lockdown>
- Jelicic, M., Henquet, C., & Derix, M. (1999). Is herhaald neuropsychologisch onderzoek problematisch? *Psychopraxis*, 1(4), 72-75.
- Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2015). *Intelligent testing with the WISC-V*. John Wiley & Sons.
- Leonardo-onderwijs. (2020, 4 december). De Kloostertuin. <https://www.ckcdekloostertuin.nl/ik-zoek-basisschool/leonardo-onderwijs/>
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50-58.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. [Dissertatie, Erasmus Universiteit]
- Lusse, M., & De la Rie, S. (2011). Thema ouderbetrokkenheid. *Literatuurverkenning children's zone. Rotterdam*. [Dissertatie, Erasmus Universiteit]
- Martens, R. (2017). Een onderwijsvernieuwing om zeep geholpen. *OnderwijsInnovatie*, 4, 1-13.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Meerkind. (2020, 30 maart). *Wat is hoogbegaafdheid?* <https://meerkind.nl/wat-is-hoogbegaafdheid/>

- Merry, M. S., & Karsten, S. (2010). Restricted liberty, parental choice and homeschooling. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 497-514.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020, 8 juni). *Vooruitzien voor jonge generaties*. Advies | Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/09/advies-vooruitzien-voor-jonge-generaties>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020b, september 9). *Inspectietoezicht komende periode*. Nieuwsbericht | Inspectie van het onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2020/06/17/inspectietoezicht-komende-periode>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020c, augustus 31). *De schoolweging: een nieuwe maat voor de leerlingenpopulatie*. Onderwijsinspectie.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultaten-primair-onderwijs/naar-een-nieuw-onderwijsresultatenmodel/de-schoolweging-een-nieuwe-maat-voor-de-leerlingenpopulatie>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 19 april). *Inspectie van het Onderwijs*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.nl/>
- Mönks, F. J., & Lehwald, G. (1991). *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern*. E. Reinhardt.
- Mooij, T. (2007). Ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen en schoolse kenmerken. *Kind En Adolescent*, 28(4), 167–172.
- Mooij, T. (2007a). *Learning for self-regulation : improving instructional benefits for pupils, teachers, parents, schools, and society at large*. Open Universiteit.
- Mooij, T. (2008). Inclusief hoogbegaafdheid. *De wereld van het jonge kind*, 346-349.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool. *Universiteit van Nijmegen, ITS*.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G. W. J. M., Hell, J. V., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS / Centrum voor Begaafdheidsonderzoek / Afdeling Orthopedagogiek.
- Moolenaar, N. M. (2010). Verbinden en verbeteren: Opbrengsten van sociaal kapitaal in het onderwijs. *Develop*, 2010(1), 4-9.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.

- Muiswinkel, M. V. (2012). *Op zoek naar verandering Een analyse naar de mate waarin maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen in de beleidsplannen van schoolbesturen en in de plannen van scholen primair onderwijs worden opgenomen* [Master's thesis, Universiteit Utrecht].
- Munneke, C. (2020). *Gedwongen digitaal onderwijs door de coronacrisis: een stap naar gedifferentieerd onderwijs?* [Bachelor's thesis, Universiteit Utrecht].
- Nederlands Jeugdinstituut (2020, december). *De gevolgen van coronamaatregelen voor kinderen*.
<https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/De-gevolgen-van-coronamaatregelen>
- Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: ouders & school!*. Acco.
- Pameijer, N., & Minderhout, M. V. (2017). Doubleren of doorstromen: wat is zinvol in het primair onderwijs?. *LBBL Beter begeleiden, maart*, 18-26.
- Pameijer, N., van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. (2007). Handelingsgericht werken op school. *Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Acco.
- Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 1-12.
- Pickel, L. (2011). Parent perceptions of preadolescent giftedness and self-concept
- Prins, D., Wienke, D., & van Rooijen, K. (2013). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs.
<https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Ouderbetrokkenheid-in-het-onderwijs.pdf>
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Rommelse, N., & Slaats-Willemse, D. (2020). Hoogbegaafdheid is niet te meten. *Kind En Adolescent*, 41(1), 166–171. <https://doi.org/10.1007/s12453-019-00220-9>
- Roznowski, M., Hong, S., & Reith, J. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, 28(2), 87-113.
- Sahashi, Y., Endo, H., Sugimoto, T., Nabeta, T., Nishizaki, K., Kikuchi, A., Matsumoto, S., Sato, H., Goto, T., Hasegawa, K., & Matsue, Y. (2021). Worries and concerns among healthcare workers during the coronavirus 2019 pandemic: a web-based cross-sectional survey. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00716-x>
- Schouten, J., & de Leve, C. (2018). Aansluiten bij de wensen van kinderen. *Management Kinderopvang*, 24(1), 14-17.
- Schouten, J., & de Leve, C. (2018). Aansluiten bij de wensen van kinderen. *Management Kinderopvang*, 24(1), 14-17.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en-participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen.
- Stern, J. (2003). *Involving parents* (Ser. Classmates). Continuum. INSERT-MISSING-URL

- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press. INSERT-MISSING-URL.
- Teunissen, C., Uerz, D., Kral, M., Schouwenaars, I., van der Neut, I., & Hölsgens, R. (2015). *Leren en lesgeven met ict in het basisonderwijs*: Stichting St. Josephscholen.
- Teunissen, C., Uerz, D., Kral, M., Schouwenaars, I., van der Neut, I., & Hölsgens, R. (2015). *Leren en lesgeven met ict in het basisonderwijs*: Stichting St. Josephscholen.
- Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B., Groom, M. J.,... & Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-13.
- Tijdljn Coronavirus*. (2020, 15 oktober). www.tijdljncoronavirus.nl.
<https://www.tijdljncoronavirus.nl/maart-2020/>
- Türksoy, E., & Karabulut, R. (2021). Perceptions of gifted students towards distance education in the covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 10(2), 176-189.
<https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- Udvari, S. J., & Schneider, B. H. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: a matter of motivation. *Roeper Review*, 22(4), 212–16.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011.
- Van de Poel, P. (2020). Zoeken naar het nieuwe normaal. *Skipr*, 13(3), 26-33.
- Van der Grift, W., & Houtveen, T. (2012). Differentiatie in het basisonderwijs. Meer leeropbrengst door betere afstemming. *Schoolmanagement totaal*, 2012(september), 26-29.
- Van der Schans, K., Verbeek, M., & Tudjman, T. (2020). Rotterdams Basisonderwijs in Coronatijd. -> nieuwe start, geen achterstand
- Van Dijken, F., & Zeiler, W. (2020). Corona: nieuwe aandacht voor ventilatie in scholen. *TVVL Magazine*, 49(49), 18.
- Van Eijl, P., Wientjes, H., Wolfensberger, M. V., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs.
- Van Herbruggen, I. (2008). Ontwikkel-en evaluatieonderzoek bij ondersteuningsmateriaal voor leerkrachten lager onderwijs bij het omgaan met hoogbegaafden.
- Van Uden, J., & Ritzen, H. (2013). Een leergeschiedenis ter verbetering van het actierepertoire van docenten.
- Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan.

- Vogelaar, B., & Hoogeveen, A. J. M. (2020). Hoogbegaafdheid meten...: waarom zou je? *Kind En Adolescent*, 41, 172–177.
- Waar staat thematische analyse in kwalitatief onderzoek? (z.d.). Nel Verhoeven. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://www.nelverhoeven.nl/actueel/209-336_Waar-staat-thematische-analyse-in-kwalitatief-onderzoek
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek* (3e [herz.] dr). Coutinho.
- Yeung, R. (2014). Gifted Education: Robin Hood or the Sheriff of Nottingham? *Education and Urban Society*, 46(7), 798–825. <https://doi.org/10.1177/0013124512470162>

Bijlagen

Bijlage A: Informed Consent

Beste leerkracht,

Voor onze masteropleiding Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Groningen doen wij onderzoek naar afstandsonderwijs en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Daarvoor zijn wij op zoek naar leerkrachten vanaf groep 5 die deel willen nemen aan onze onderzoeken. Wij zullen in deze informatiebrief uitleg geven over de doelen van onze onderzoeken en wat er tijdens de deelname van u wordt gevraagd.

Doel van de onderzoeken

Op dit moment geeft u les op een basisschool (voor hoogbegaafden). De afgelopen maanden hebben wij noodgedwongen kennisgemaakt met het afstandsonderwijs. Wij zijn benieuwd hoe u deze periode ervaren heeft en willen deze ervaringen graag gebruiken voor onze onderzoeken. Daarnaast zijn wij benieuwd naar uw ervaringen rondom het rekenonderwijs.

Wat wordt er van u verwacht?

We vragen u om deel te nemen aan het onderzoek. Indien u besluit deel te nemen, plannen we met u een passend moment in voor het beeldbelinterview. Dit beeldbelinterview zal afgenomen worden middels programma's zoals Teams of Google Meet. Het is daarbij belangrijk dat u beschikt over een laptop/tablet/telefoon waarmee u kunt beeldbellen. Het afnemen van dit interview neemt maximaal 30 minuten in beslag en zal digitaal plaatsvinden. Het interview zal open vragen betreffen die gaan over de ervaringen van u met betrekking tot het afstandsonderwijs en het rekenonderwijs. Indien u vragen heeft over het onderzoek kunt u mailen naar het e-mailadres:

onderzoekenrug2021@gmail.com.

Belangrijke opmerkingen

We vinden het belangrijk om transparant en open dit onderzoek af te nemen. De ethische commissie van de Rijksuniversiteit Groningen heeft dit onderzoek goedgekeurd. Voor de verwerking van de interviews is het van belang dat deze worden opgenomen. In verband met de privacy wetgeving worden de opnames bewaard op een beveiligde hardeschijf. In de uitwerking van de opnames worden de gegevens anoniem vermeld. Na verwerking van de opnames zullen deze worden verwijderd. Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. U kunt zich ten aller tijde, zonder verdere opgave van reden, terugtrekken uit het onderzoek.

Bent u geïnteresseerd in onze onderzoeken, dan zien wij graag een reactie tegemoet. Voor deelname kunt u mailen naar het eerdergenoemde e-mailadres: onderzoekenrug2021@gmail.com.

Het is voor ons van belang dat er een toestemmingsformulier wordt ingevuld wanneer u wilt deelnemen aan onze onderzoeken. Dit toestemmingsformulier kunt u vinden op de volgende pagina.

Met vriendelijke groet,

TOESTEMMINGSFORMULIER

Betreft: onderzoeken naar het afstandsonderwijs en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.

Ik verklaar hierbij op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode en doel van het onderzoek.

Ik begrijp dat:

☐ Ik mijn medewerking aan dit onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden.

☐ Gegevens anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon.

☐ De opname vernietigd wordt na uitwerking van het interview

Ik verklaar dat ik:

☐ Geheel vrijwillig bereid ben aan dit onderzoek mee te doen.

☐ De uitkomsten van dit interview verwerkt mogen worden.

☐ Toestemming geef om het interview op te laten nemen door middel van een voice-recorder

Handtekening:

Naam:

Datum:

Bent u geïnteresseerd in de resultaten van de onderzoeken?

☐ Ja ☐ Nee

Naar welk e-mailadres mogen de resultaten worden gestuurd?

E-mailadres:

Beste ouder/verzorger,

Voor onze masteropleiding Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Groningen doen wij onderzoek naar afstandsonderwijs en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Daarvoor zijn wij op zoek naar ouders en leerlingen die deel willen nemen aan onze onderzoeken. Wij zullen in deze informatiebrief uitleg geven over de doelen van onze onderzoeken en wat er tijdens de deelname van u en/of uw kind gevraagd wordt

Doel van de onderzoeken

Op dit moment heeft u een zoon of dochter die onderwijs volgt op een basisschool (voor hoogbegaafden). De afgelopen maanden hebben zij noodgedwongen kennism gemaakt met het afstandsonderwijs. Wij zijn benieuwd hoe u en/of uw kind deze periode ervaren heeft en willen deze ervaringen graag gebruiken voor onze onderzoeken.

Wat wordt er van u verwacht?

We vragen u om deel te nemen aan het onderzoek. Indien u besluit deel te nemen, plannen we met u een passend moment in voor het beeldbelinterview. Dit beeldbelinterview zal afgenomen worden middels programma's zoals Teams of Google Meet. Het is daarbij belangrijk dat u beschikt over een laptop/tablet/telefoon waarmee u kunt beeldbellen. Het afnemen van dit interview neemt maximaal 30 minuten in beslag en zal digitaal plaatsvinden. Het interview zal open vragen betreffen die gaan over de ervaringen van u en/of uw kind met betrekking tot het afstandsonderwijs. Indien u vragen heeft over het onderzoek kunt u mailen naar het e-mailadres: onderzoekenrug2021@gmail.com

Belangrijke opmerkingen

We vinden het belangrijk om transparant en open dit onderzoek af te nemen. De ethische commissie van de Rijksuniversiteit Groningen heeft dit onderzoek goedgekeurd. Voor de verwerking van de interviews is het van belang dat deze worden opgenomen. In verband met de privacy wetgeving worden de opnames bewaard op een beveiligde hardeschijf. In de uitwerking van de opnames worden de gegevens anoniem vermeld. Na verwerking van de opnames zullen deze worden verwijderd. Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. U kunt zich ten aller tijde, zonder verdere opgave van reden, terugtrekken uit het onderzoek.

Bent u geïnteresseerd in onze onderzoeken, dan zien wij graag een reactie tegemoet. Voor deelname kunt u mailen naar het bovengenoemde e-mailadres: onderzoekenrug2021@gmail.com. Het is voor ons van belang dat er een toestemmingsformulier wordt ingevuld wanneer u wilt deelnemen aan onze onderzoeken. Dit toestemmingsformulier kunt u vinden op de volgende pagina.

Met vriendelijke groet,

TOESTEMMINGSFORMULIER

Betreft: onderzoeken naar het afstandsonderwijs en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.

Ik verklaar hierbij op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode en doel van het onderzoek.

Ik begrijp dat:
O Ik mijn medewerking aan dit onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden.
O Gegevens anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon.
O De opname vernietigd wordt na uitwerking van het interview

Ik verklaar dat ik:
O Geheel vrijwillig bereid ben aan dit onderzoek mee te doen.
O De uitkomsten van dit interview verwerkt mogen worden.
O Toestemming geef om het interview op te laten nemen door middel van een voice-recorder

Handtekening:

Naam:

Datum:

Bent u geïnteresseerd in de resultaten van de onderzoeken?
O Ja O Nee

Naar welk e-mailadres mogen de resultaten worden gestuurd?

E-mailadres:

Bijlage B: Interviewprotocollen

Interview protocol leerkrachten	
Intro	Wat fijn dat u mee wilt doen aan het onderzoek en het interview over het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Als het goed is heeft u een informatiebrief ontvangen over het onderzoek. Klopt dat? Heeft u met collega's gesproken over het onderzoek? Heeft u vragen over het onderzoek?
Topics aangegeven	Het interview zal gaan over uw ervaringen met het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Er zal gevraagd worden naar het lesprogramma tijdens het 'Leren op Afstand'. Er wordt gevraagd welke faciliteiten werden gebruikt binnen het 'Leren op Afstand' en of u als leerkracht u voldoende gefaciliteerd heeft gevoeld. Daarnaast komen er vragen rondom de begeleiding van de kinderen in uw klas. Ook worden er vragen gesteld rondom de verschillen in ontwikkeling van de diverse (hoogbegaafde) kinderen in uw klas. Als laatste zal het gaan over de, volgens u, goede- en minder goede punten van het 'Leren op Afstand' en welke aspecten u mee zou willen nemen in het 'Onderwijs van de Toekomst'.
Uitleg over het doel van het onderzoek	Er zijn meerdere leerkrachten van de school die mee doen aan dit onderzoek en de interviews. Er doen ook leerlingen en ouders van leerlingen mee aan dit onderzoek en de interviews. Met het onderzoek en de interviews kunnen we bekijken wat de ervaringen zijn van leerlingen, ouders en leerkrachten met het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Voor het onderzoek is uw verhaal belangrijk.
Aangegeven dat de gegevens anoniem en vertrouwelijk worden verwerkt	Bij het uitwerken van de interviews worden geen namen van leerlingen, ouders of leerkrachten genoemd. De zaken die worden besproken, zullen alleen voor dit onderzoek worden gebruikt.
Als de respondent wil stoppen	Als u tijdens het interview aangeeft niet meer mee te willen doen aan het onderzoek, dan kunt u dat aangegeven. Het interview zal dan worden gestopt.
Duur interview	Het interview duurt ongeveer een kwartier tot een half uur.
Vertellen dat het gesprek op band wordt opgenomen	Het interview wordt opgenomen, zodat dit later letterlijk kan worden uitgeschreven. Ik vraag u zo meteen, als de recorder loopt, of u toestemming geeft dat dit gesprek wordt opgenomen. <i>BAND AANZETTEN</i> <u>Vind u het goed dat dit interview wordt opgenomen door middel van een recorder?</u>

	niet aanbod zijn gekomen in het interview, maar die u wel belangrijk vindt om te noemen? Wat vond u van het interview?
Uitleggen wat het vervolg zal zijn	Het interview zal letterlijk worden uitgeschreven. Daarna worden de verschillende interviews met elkaar vergeleken en worden ze verwerkt in het onderzoek.
Bedanken voor het interview	Wij willen u graag bedanken voor uw tijd. Wij vonden het leuk dat u mee wilde doen aan het interview.
Een telefoonnummer achterlaten als er nog vragen zijn	Als u na dit interview nog vragen heeft, kunt u die mailen naar i.haqa@student.ruq.nl . onderzoekenrug2021@gmail.com . Ook kunt u de vragen stellen aan de directeur. Hij/zij kan de vragen eventueel doorgeven aan ons.

Interview protocol ouders	
Intro	Wat fijn dat u mee wilt doen aan het onderzoek en het interview over het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Als het goed is heeft u een informatiebrief ontvangen over het onderzoek. Klopt dat? Heeft u met anderen gesproken over het onderzoek? Heeft u vragen over het onderzoek?
Topics aangegeven	Het interview zal gaan over uw ervaringen met het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Er zal gevraagd worden naar het lesprogramma tijdens het 'Leren op Afstand'. Er wordt gevraagd welke faciliteiten werden gebruikt binnen het 'Leren op Afstand' en of u als ouder u voldoende gefaciliteerd heeft gevoeld. Daarnaast komen er vragen rondom de begeleiding van uw kind. Daarnaast worden er vragen gesteld rondom verschillen in ontwikkeling bij uw (hoogbegaafde) kind(eren). Als laatste zal het gaan over de, volgens u, goede- en minder goede punten aan het 'Leren op Afstand' en welke aspecten zou u mee willen nemen in het 'Onderwijs van de Toekomst'.
Uitleg over het doel van het onderzoek	Er zijn meerdere ouders van de school van uw kind die mee doen aan dit onderzoek en de interviews. Er doen ook leerkrachten van de school van uw kind mee aan dit onderzoek en de interviews. Met het onderzoek en de interviews kunnen we bekijken wat de ervaringen zijn van ouders en leerkrachten met het afstandsonderwijs in de Coronaperiode. Voor het onderzoek is uw verhaal belangrijk.
Aangegeven dat de gegevens anoniem en vertrouwelijk worden verwerkt	Bij het uitwerken van de interviews worden geen namen van ouders of leerkrachten genoemd. De zaken die worden besproken, zullen alleen voor dit onderzoek worden gebruikt.
Als de respondent wil stoppen	Als u tijdens het interview aangeeft niet meer mee te willen doen aan het onderzoek, dan kunt u dat aangegeven. Het interview zal dan worden gestopt.
Duur interview	Het interview duurt ongeveer een kwartier tot een half uur.
Vertellen dat het gesprek op band wordt opgenomen	Het interview wordt opgenomen, zodat dit later letterlijk kan worden uitgeschreven. Ik vraag u zo meteen, als de recorder loopt, of u toestemming geeft dat dit gesprek wordt opgenomen. BAND AANZETTEN <u>Vindt u het goed dat dit interview wordt opgenomen door middel van een recorder?</u>

	➤ Wat voor gevoel had u daarbij? ➤ Hoe denkt u daarover? ➤ Wat vindt u daarvan? ➤ Heb ik goed begrepen dat ...?
Afsluiting interview	Wilt u zelf nog iets vertellen over het 'Leren op Afstand' en de verschillen in ontwikkeling bij uw kind(eren)? Zijn er nog zaken die niet in aanbod zijn gekomen in het interview, maar die u wel belangrijk vindt te noemen? Wat vond u van het interview?
Uitleggen wat het vervolg zal zijn	Het interview zal letterlijk worden uitgeschreven. De verschillende interviews worden met elkaar vergeleken en verwerkt in de onderzoek.

Bijlage C: Codeboek

Report Vormen van Leren Op Afstand

(36) codes

-
- Chromebook
 - Contact in groepjes
 - Dus voor kinderen was de regelmaat beter.
 - En daarom zijn we geswitcht. Het lastige daarvan was dat je ineens weer helemaal anders moest werken. Je moet andere roosters maken. Live instructie is echt anders dan een filmpje opnemen.
 - En toen ging dat wel redelijk. En ja, de breuken, groep 8 breuken, joh...
 - Faciliteiten analoog
 - Faciliteiten digitaal
-
- Gynzy
 - Hebben we zo veel mogelijk, zeg maar, het normale rooster doorgezet
 - Ik denk op zich dat het niet verkeerd is om digitale middelen in te zetten en misschien ook tijdens instructies, dat instructies vooraf worden opgenomen ofzo en dat kinderen op eigen tempo kunnen bekijken en luisteren
 - Jongen verplicht dat hij naar school moest tijdens de lockdown
 - Junior Einstein
 - Klassen opdelen, halve dagen/weken
 - Loom
 - Mailadres
 - Mailen
 - Meerdere momenten instructie per dag
 - Muziekbingo
 - Nja ik merk, ik heb wel gemerkt dat kinderen uh onze kinderen konden heel erg goed aangeven wat ze zelf wenselijk vonden en niet.
 - Noodopvang

o Nou, in groep 6 zeker, daar kregen we ook heel duidelijk via de mail de weektaak door en er was echt genoeg begeleiding bij...

o Online kringen

o Online lessen

o Per twee kinderen kon je één device krijgen en vanaf drie kinderen had je dan twee en vanaf vijf kinderen had je dan drie. Dus er moest wel samen gedaan worden.

o Persoonlijke of schooldevices

o Snappet

o Spellingoefenen.nl

o Teams of via Google Meet

o Telefonisch contact

o Tussentijds extra contact gericht op uitleg

o Volgen van ontwikkeling en investering door leerkracht

o Wat zij niet online maakten, konden wij niet controleren

o We hebben een classroom. Dus daar kun je opdrachten klaarzetten, en dan kunnen ze daarin werken. Dus dat was wel een uitkomst voor ons.

o We stuurden de kinderen elke week een planning en kinderen konden ons wel via Teams vragen stellen

o Weektaak

o WhatsApp

Report Faciliteiten ouders

(37) codes

o Ik denk, bij [naam] die heeft wel zelfstandig gewerkt, dus die heeft het gewoon zelf gedaan, en wij zijn toch wel de drijvende en motiverende factor achter [naam] aan geweest.

o 1 op 1 contact waardoor er meer begrip is

o Aanpassingen in aanbod

-
- Afzetten tegen ouders
 - Behoeftte ouders en kinderen
 - Chromebook
 - Combinatie werk/thuis/school kids
 - Digitaal contact
 - Digitale interactie
 - Doordat ik dichterbij sta en het een iets minder grote drempel is om naar mij toe te lopen vergeleken de leerkracht
 - Dus het onderwijs kwam toch voornamelijk neer op ouders, dat vind ik het negatieve eraan. Daar zijn we niet voor opgeleid.
 - Dus ja, voor ons was dat wel goed te doen en mijn man, ja die heeft ook wel soms 's avonds en in de weekenden veel gewerkt. Dat was er wel vervelend aan, maar goed.
 - Dus voor kinderen was de regelmaat beter
 - Een heel duidelijk beeld krijgt van wat je kind doet, van wat je kind kan en ook mee kan kijken
 - Emotionele betrokkenheid ouders
 - En toen ging dat wel redelijk. En ja, de breuken, groep 8 breuken, joh... Gelijkmaken en dat soort dingen, ik wist echt niet hoe dat moest, dus dat hebben we ook even gegoogled.
 - Frictie in rol ouder/leerkracht
 - Gynzy
 - Hangouts
 - Hoeveelheid kinderen in gezin
 - Instructiefilmpjes
 - Ja want op zich kreeg hij natuurlijk wel extra ondersteuning, want als jij een zin leest, een bepaalde opdracht, dan kan je hem op meer manieren invullen dan wanneer je het erbij krijgt met handgebaren, een klemtoon, een voorbeeld of iemand die naast jou zit en het op een bepaalde manier doet, wat weer afleidt
 - Ja, die waren echt goed bereikbaar voor vragen en ook even af en toe een gezellig een-tweetje
 - Ja, hij twijfelt gewoon ook heel erg of de manier waarop de les aangeboden werd, of dat wel bij hem paste, want hij zag nu hoe het ook kon, thuis.

-
- Ja, juf doet zo moeilijk
 - Ja. Het van elkaar leren, maar ook voor ons, dat wij gewoon weten waar ze op school mee bezig zijn en dat je daar bijvoorbeeld in het verkeer, of iets op televisie op terug kunt koppelen van h , zie je dat verband?
 - Koek op bij ouders en kinderen
 - Mailadres
 - Nevenfactoren thuis die van invloed zijn op prestaties
 - Nou, in groep 6 zeker, daar kregen we ook heel duidelijk via de mail de weektaak door en er was echt genoeg begeleiding bij, het contact met de leerkrachten was ook heel erg goed en groep 8, die heeft eigenlijk maar wat verzonnen.
 - Ouder zelf om hulp vragen
 - Ouderondersteuning
 - Steun aan ouders van leerkrachten
 - Vaardigheden niet passend bij nieuwe taak
 - Vaardigheden passend bij nieuwe taak
 - Verschil in uitlegmethode
 - Voldoende/onvoldoende bij machte

Report Faciliteiten Leerkrachten

(33) codes

-
- 1 op 1 contact waardoor er meer begrip is
 - Aanpassingen in aanbod
 - Combinatie werk/thuis/school kids differentiatie
 - Digitaal contact
 - Dus het globaal differentiëren wil wel, maar echt heel erg de finesse dat gaat gewoon niet.
 - Dus voor kinderen was de regelmaat beter

-
- Een heel duidelijk beeld krijgt van wat je kind doet, van wat je kind kan en ook mee kan kijken
 - Gebruik maken van aanbod
 - Gezamenlijk klascontact
 - Gynzy
 - Hangouts
 - In het begin is heel stom om filmpjes op te nemen, dan zie je jezelf zitten en dat is niks.
 - Instructiefilmpjes
 - Ja weet je, ik kan gewoon niet thuis bijsturen. Je kunt wel hoog wel laag springen en ouders erop aanspreken en in ieder geval vertellen van 'Goh dit en dit is opgevallen.' Maar ja als ze zelf ook werken en zo'n kind dat verdwaalt in het gamen, je krijgt het gewoon niet voor elkaar...
 - Ja, die waren echt goed bereikbaar voor vragen en ook even af en toe een een-tweetje
 - Ja, en dat wordt het lastig van oké wat mag er eigenlijk van mij verwacht worden, wat zou ik eigenlijk willen bieden, komt dan tegenover wat mag er eigenlijk van mij verwacht worden en wat is nog normaal, weet je wel. Je bent gauw geneigd om over die grens heen te gaan van uh wat is nog normaal, ach die kan er gauw ook nog wel bij, weet je dat.
 - Ja, hij twijfelt gewoon ook heel erg of de manier waarop de les aangeboden werd, of dat wel bij hem paste, want hij zag nu hoe het ook kon, thuis.
 - Maar er was ook een meisje, die was echt heel erg snel afgeleid en die belde mij soms wel drie keer op een dag. En dan hadden we even 5 minuten contact en dan was het weer klaar.
 - Mailadres
 - Meerdere momenten instructie per dag
 - Mijn vak is niet in eerste plaats lesgeven, maar ik moet altijd... De sfeer moet eerst goed zijn en dan kunnen we aan het werk. Ik kan niet andersom. En dat vond ik veel lastiger. Ze hebben zo veel ruis van buitenaf.
 - Muziekbingo
 - Nevenfactoren thuis die van invloed zijn op prestaties
 - Nou ik was in die tijd... Je bent helemaal uit je comfortzone. Je moet alles opnieuw leren. Hoe doe ik dit, hoe begeleid ik dit?
 - Nou, ik denk dat de juffen wel wat beter zich hadden kunnen voorbereiden op het werken van Teams. Ik heb het idee dat toen we online gingen, dat de juffen nog niet eens wisten dat Teams bestond.

-
- Online kringen
 - Onvoldoende feedback
 - Ouderondersteuning
 - Tussentijds extra contact gericht op uitleg
 - Vaardigheden niet passend bij nieuwe taak
 - Vaardigheden passend bij nieuwe taak
 - Verlengde instructie

Report opvallende sprongen of dalingen

(24) codes

- Daling qua scores
- Dat heb ik wel bij een één jongen, hij springt er echt uit.
- Doordat ze wat meer individuele aandacht kregen bij ons thuis, vielen er gewoon meer dingen op die anders misschien niet gezien waren
- Heeft zelf ook wel een behoorlijke groei gemaakt, gewoon in zelfstandigheid
- Het enige wat mij opviel, is dat ik thuis vond dat ze beter kon rekenen, maar dat kan ook het één-op-één contact zijn geweest. En voor de rest heb ik niet echt grote sprongen of dalingen gezien.
- Ik vond het ook fijn dat je aan sommige kinderen zag dat het zelfstandig werken steeds beter werd. Ik heb een aantal kinderen gezien die zijn daardoor echt zelfstandiger geworden, kunnen beter plannen, organiseren.
- Ja, want de eerste periode heel duidelijk is dat de kinderen, in elk geval [naam], heel erg duidelijk moest wennen aan het feit dat het op afstand is, dat ze haar eigen pad moest volgen om zelfstandig met de lesstof aan de gang te gaan, en op het moment dat ze vragen heeft, dat ze niet direct een antwoord krijgt van de juf.
- Maar ik heb niet hele bijzondere resultaten gezien
- Maar ook kinderen die dingen liever niets doen
- Maar wat we zagen was dat er vooral een groter verschil tussen zwakker en sterker ontstond.
- Nou, ik denk dat het gewoon een samenhang is. Want er is een aanbod geweest vanuit school, wij hebben beiden tijd vrij gemaakt voor de kinderen om hen ook daarin te begeleiden, en daarnaast wil het kind zelf ook.

-
- Nou, vooral de rekenzwakke kinderen die hebben een beetje stilgestaan
 - Ontwikkeling zelfde lijn gehouden
 - Onverwachte vraag om hulp
 - Opvallende groei of krimp
 - Plannen en organiseren
 - Teveel bemoeienis ouders
 - Toen het bericht in Teams kwam van maandag gaan we weer naar school toen waren er een stuk of drie/vier kinderen waren die zeiden van “oh maar dat is jammer” en die dat zo ook met de groep deelden; “niet dat ik dat vervelend vind voor jullie hoor, want ik vind het fijn om jullie te zien”, werd er dan gezegd, maar ik kan me thuis zo lekker concentreren en ik heb mijn werk zo snel af.
 - Verandering van leergedrag
 - Verandering van spijs doet eten
 - Verrassende kinderen
 - Verschil in hoog/laag niveaus wordt groter
 - Wel dat ze soms wat meer gaan hangen aan je, ja om bevestiging te krijgen
 - Zelfstandig werken

Report wel of niet succesvol Leren op Afstand

(85) codes

-
- Een fijn aspect was ook dat er gewoon constant was en dat iedereen aanwezig kon zijn.
 - Ik denk, bij [naam] die heeft wel zelfstandig gewerkt, dus die heeft het gewoon zelf gedaan, en wij zijn toch wel de drijvende en motiverende factor achter [naam] aan geweest.
 - (on)voldoende ondersteuning vanuit school
 - Als een kind bijvoorbeeld ineens uitlogt, kan je niks doen. Je hebt minder invloed
 - Betere prestaties door minder druk van buitenaf
 - Bij de ouders in dienst

-
- Check hoe zit het kind erbij
 - Continuïteit
 - Controle
 - Dat je makkelijk contact kan houden, ook als een kind bijvoorbeeld ziek is. Of niet naar school kan omdat ie zijn been heeft gebroken. Dan kan ie wel gewoon mee blijven doen met bepaalde dingen. Dat zijn wel dingen die we mee kunnen nemen.
 - Doordat ik dichterbij sta was het een iets minder grote drempel is om naar mij toe te lopen vergeleken de leerkracht, denk ik wel dat dat iets geholpen heeft voor het proces
 - Doordat ze wat meer individuele aandacht kregen bij ons thuis, vielen er gewoon meer dingen op die anders misschien niet gezien waren
 - Dus die interactie tussen onze kinderen was gewoon heel erg leuk om te zien..
 - Dus het was in het begin wel van ja, we hebben een soort van vakantie
 - Eigen bubbel
 - Eigen tempo en het flexibel inzetten van tijd
 - En als het een keer in de soep liep dan was er eigenlijk zo weinig werk te doen op een dag dat het 's middags ook nog wel een keer kon
 - En dan waren ze misschien er ook achter gekomen dat bijvoorbeeld [naam] een puppy had gekregen, van die kleine dingetjes.
 - En soms zat je echt heel veel tijd achter je scherm en je merkte ook, dat weet je het ging zich verweven, dus je was zelf aan het koken en dan belde er iemand en terwijl je kookte gaf je dan toch antwoord op vragen.
 - En voor mezelf, ik moet dik een uur rijden, dus vond het lesgeven op afstand wat dat betreft ook wel een voordeel, dat scheelt me echt een hele hoop tijd.
 - Flexibiliteit kinderen
 - Gezamenlijk klascontact
 - Hadden ze wel het idee dat ze veel meer vrije tijd hadden, omdat ze veel meer opschoten op het moment dat ze daadwerkelijk wel voor moesten gaan.
 - Heel veel positieve kanten. Je kunt meer meegaan met het ritme van het kind bijvoorbeeld
 - Het enige wat mij opviel, is dat ik thuis vond dat ze beter kon rekenen, maar dat kan ook het één-op-één contact zijn geweest. En voor de rest heb ik niet echt grote sprongen of dalingen gezien.

-
- Het positieve eraan is dat je mee kunt kijken met je kinderen hoe ze toch binnen de (on)mogelijkheden van deze tijd, gewoon onderwijs krijgen, verdergaan en niet te veel achterlopen, dat is het mooie eraan.
 - Ik denk dat we een hele ervaring rijker zijn geworden. Je wil het niet, hè omdat het gewoon een situatie is waar je niet in wil komen, maar je hebt in een heel korte periode zoveel bijgeleerd, dat je ook weer verrijkt heeft.
 - Ik denk op zich dat het niet verkeerd is om digitale middelen in te zetten en misschien ook tijdens de instructies, dat instructies vooraf worden opgenomen ofzo, en dat kinderen dat op eigen tempo kunnen bekijken en luisteren
 - Ik heb ook een aantal dingen gewoon niet gedaan hoor en die doen we dan nu. Als ik echt dacht: dit wordt zo'n toestand, dit wordt niets, laat maar even zitten. Want dan maak je gelijk een valse start zeg maar met iets als je een nieuw onderwerp begint
 - Investering leerkracht
 - Invloed ouders
 - Ja de sociale contacten, gewoon live contact met kinderen, met leeftijdsgenootjes, dat is echt een ding, ja daar zijn ze zoveel tekort in gekomen.
 - Ja nou, ik vind dat de school het gewoon ook echt super heeft gedaan, hoor, binnen de omstandigheden. Echt.
 - Ja positief was dat hij meer out of the box weer ging denken en hij ging weer wat meer vragen stellen.
 - Ja want op zich kreeg hij natuurlijk wel extra ondersteuning, want als jij een zin leest, een bepaalde opdracht, dan kan je hem op meer manieren invullen dan wanneer je het erbij krijgt met handgebaren, een klemtoon, een voorbeeld of iemand die naast jou zit en het op een bepaalde manier doet, wat weer afleidt
 - Ja weet je, ik kan gewoon niet thuis bijsturen. Je kunt wel hoog wel laag springen en ouders erop aanspreken en in ieder geval vertellen van 'Goh dit en dit is opgevallen.' Maar ja als ze zelf ook werken en zo'n kind dat verdwaalt in het gamen, je krijgt het gewoon niet voor elkaar...
 - Ja, want wat erg opvallend was toen we weer terug waren op school was het binnen een half uur weer normaal, want je had ze allemaal nog gezien. Dat contact was er wel gebleven, dus het was eigenlijk helemaal niet al waren we zeven weken niet op school geweest. Dat vond ik heel bijzonder.
 - Maar als we weer op digitaal over zouden moeten gaan, zou dat precies hetzelfde doorpakken, want dat is goed bevallen en de kinderen zijn gewoon doorgegaan in hun ontwikkeling.
 - Maar die ouders zeggen nu van ja ik snap nu wel wat je bedoelt, want ze gaat niet aan het werk, hij let niet op, hij weet niet waar het over gaat of hij is afgeleid
 - Maar er was ook een meisje, die was echt heel erg snel afgeleid en die belde mij soms wel drie keer op een dag. En dan hadden we even 5 minuten contact en dan was het weer klaar.

o Maar gelukkig pakte school dat wel goed op en toen kregen we voor het weekend al de weektaken, dus kon ik in het weekend een beetje uitzoeken waar ik wat moest vinden, welke linken ik nodig had en wie wanneer achter de computer moest zitten

o Meer rust en focus thuis

o Meer tijd voor basisvakken

o Meer zicht op kinderen

o Met afstandsonderwijs had je ze constant toch een beetje in de smiezen. En nu.... Ja ik kan ze niet bedienen nu.

o Mijn vak is niet in eerste plaats lesgeven, maar ik moet altijd... De sfeer moet eerst goed zijn en dan kunnen we aan het werk. Ik kan niet andersom. En dat vond ik veel lastiger. Ze hebben zo veel ruis van buitenaf.

o Monotome dagen

o Negatieve aspecten lockdown

o Nja ik merk, ik heb wel gemerkt dat onze kinderen konden heel erg goed aangeven wat ze zelf wenselijk vonden en niet.

o Noodopvang

o Nou ik was in die tijd... Je bent helemaal uit je comfortzone. Je moet alles opnieuw leren. Hoe doe ik dit, hoe begeleid ik dit?

o Nou, ik denk dat het gewoon een samenhang is. Want er is een aanbod geweest vanuit school, wij hebben beiden tijd vrij gemaakt voor de kinderen om hen ook daarin te begeleiden, en daarnaast wil het kind zelf ook.

o Nou, in groep 6 zeker, daar kregen we ook heel duidelijk via de mail de weektaak door en er was echt genoeg begeleiding bij, het contact met de leerkrachten was ook heel erg goed en groep 8, die heeft eigenlijk maar wat verzonnen.

o Nou, wat ik bij [naam] bijvoorbeeld heel erg zie – en ik ben er heilig van overtuigd dat de meiden beelddenkers zijn – is dat... bij [naam], die denkt op een hele aparte manier en ik ben gewoon na vijf, zes weken erachter gekomen hoe zij denkt. En dat was de juf nooit gelukt, want dan moet je één-op-één naast haar zitten.

o Nou, wat ons het meest geraakt heeft is die onduidelijkheid; hoe lang duurt iets? Mogen ze wel of niet naar school en hoe lang duurt dat dan, en... Hij miste heel erg zijn klasgenootjes. Even praten, het rennen op het schoolplein. Ja die interactie, dat vind je via de computer bij kinderen zeker niet

o Omschakeling duurt te lang

- Onvoldoende concentratie kind
 - Onvoldoende feedback
 - Onvoldoende motivatie kind
 - Onvoldoende zicht op kinderen
 - Ouderondersteuning
 - Ouders beter schoolbeeld van kind
 - Ouders bieden extra verdieping
-

○ Plus, ja het klinkt misschien wat egoïstisch, maar voor ouders is het ook beter vol te houden als de kinderen af en toe naar school zijn.

- Probleemgezinnen
- Roeien met de riemen die je hebt
- Technische mankementen
- Teveel bemoeienis ouders
- Toen het bericht in Teams kwam van maandag gaan we weer naar school toen waren er een stuk of drie/vier kinderen waren die zeiden van “oh maar dat is jammer” en die dat zo ook met de groep deelden; “niet dat ik dat vervelend vind voor jullie hoor, want ik vind het fijn om jullie te zien”, werd er dan gezegd, maar ik kan me thuis zo lekker concentreren en ik heb mijn werk zo snel af.
- Tussentijds extra contact gericht op uitleg
- Uitgestelde aandacht
- Vaardigheden niet passend bij nieuwe taak
- Vaardigheden passend bij nieuwe taak
- Verhoogde onechte scores
- Verlengde instructie
- Verplichte aanwezigheid
- Verschil in uitlegmethode
- Voldoende/onvoldoende bij machte
- Volgen van ontwikkeling en investering door leerkracht
- Vreemde ogen dwingen

-
- Vriendschappen sterker
 - Wat zij niet online maakten, konden wij niet controleren. Dus eigenlijk heb je geen idee hoe dat thuis gemaakt wordt. Dus dan ben je best wel weer afhankelijk van ouders.
 - Wel/niet succesvol leren op afstand
 - Zoveel mogelijk 'normaal'

Report Emotionele betrokkenheid leerkrachten

(11) codes

- En dan waren ze misschien er ook achter gekomen dat bijvoorbeeld [naam] een puppy had gekregen, van die kleine dingetjes.
- Gewoon even kletsen. 'En ik heb dit en dit gedaan, mijn hond heeft dit gedaan'.
- Ja, en dat wordt het lastig van oké wat mag er eigenlijk van mij verwacht worden, wat zou ik eigenlijk willen bieden, komt dan tegenover wat mag er eigenlijk van mij verwacht worden en wat is nog normaal, weet je wel. Je bent gauw geneigd om over die grens heen te gaan van uh wat is nog normaal, ach die kan er gauw ook nog wel bij, weet je dat.
- Ja, die waren echt goed bereikbaar voor vragen en ook even af en toe een een-tweetje
- Ja, gewoon de vraag van hoe gaat het met?
- Maar dat was voornamelijk gericht op het welzijn van de kinderen en niet zozeer op informatieoverdracht
- Maar er was ook een meisje, die was echt heel erg snel afgeleid en die belde mij soms wel drie keer op een dag. En dan hadden we even 5 minuten contact en dan was het weer klaar.
- Nou ja, ik denk dat dat wel wat beter had gekund, ook vooral op het stukje emotioneel gebied. Want de uitleg van de lessen dat ging allemaal wel prima, maar de strijd die thuis weleens ontstond door het aan het werk zetten en het begeleiden en het door elkaar lopen van thuis en school, dat was niet altijd even fijn. En ik denk dat daar de leerkrachten wel een stukje meer in kunnen doen.
- Nu werd er toevallig... nou, één of twee keer in de hele periodes is er gebeld met de kinderen – ik denk dat je dat vaker moet doen: één-op-één gesprekken. Of met zijn tweeën, de vriendjes en vriendinnetjes even bij elkaar. Ik denk dat dat wel een stukje positieve vibe geeft.
- Steun aan ouders van leerkrachten
- Tussentijds extra contact gericht op uitleg

Report verschil eerste en tweede lockdown

(18) codes

o De tweede lockdown, dan ben je al ervaren in hoe dat is met afstandsonderwijs, dan gaan je dingen iets makkelijker. De kinderen zijn ook meer voorbereid, dus we hadden al in november of oktober hadden we quarantaine boekjes al gemaakt voor taal en voor rekenen in het geval dat.

o Dus wij kwamen op die manier, doordat het gestructureerder was, eigenlijk wat meer in de knoei.

o Eerste en tweede lockdown

o En daarom zijn we geswitcht. Het lastige daarvan was dat je ineens weer helemaal anders moest werken. Je moet andere roosters maken. Live instructie is echt anders dan een filmpje opnemen.

o En ik kan me ook voorstellen dat het meespeelt. Dat het in de eerste periode ons allemaal overkwam. En waar we ineens van alles moesten. En dat het allemaal nieuw was. En de tweede periode natuurlijk allemaal relatief gezien minder nieuw was.

o Ja in de eerste lockdown hadden ze ook wel met kleine groepjes, dat ze dan... eerst werd er heel veel één-op-één gebeld, dan hadden ze, werden ze iedere week een keer gebeld en dan had je 5 minuutjes of 10 minuutjes om met de juf te bellen, en op een gegeven moment is dat toen geclusterd, dat je ook wat dingen ging uitwisselen, dat je ook van de andere kinderen wat hoorde, en dat kiemde juf ook wel een beetje uit, dat ze dat dan wel wat bij vriendjes en vriendinnetjes zaten. En in de tweede lockdown was het eigenlijk wel met de hele groep. Dat kon zo... nou ja, dat... ja, de ICT kon dat aan, zeg maar. Dus dat was heel mooi, ja..

o Ja, want de eerste periode heel duidelijk is dat de kinderen, in elk geval [naam], heel erg duidelijk moest wennen aan het feit dat het op afstand is, dat ze haar eigen pad moest volgen om zelfstandig met de lesstof aan de gang te gaan, en op het moment dat ze vragen heeft, dat ze niet direct een antwoord krijgt van de juf en soms eerst bij ons langsging om vragen te stellen en vervolgens als wij haar niet goed genoeg konden helpen, dat ze alsnog via een e-mailtje naar de juf de vraag stelde van joh, kan ik een vraag stellen? Nou, dat is in de tweede periode veel vlotter gegaan, heeft ze haar eigen manier gevonden om daar direct vraag en antwoord te kunnen stellen, en dat moet ik zeggen, dat heeft school ook wat makkelijker opgepakt, omdat eigenlijk iedereen er al aan gewend was om online les te geven en te krijgen. Dat is het grootste verschil. Dus het ging veel soepeler, de tweede periode.

o Kortdurende check bij kids in eerste lockdown

o Maar verder was het echt op papier: dit is je weektaak en succes ermee.

o Moet ik wel zeggen dat het in de tweede lockdown uiteraard ook weer beter georganiseerd was als in de eerste

o Nou de eerste keer niet, maar ja dat kwam allemaal zo gek en rauw op ons dak en we wisten het zelf ook niet zo goed

o Nou ik was in die tijd... Je bent helemaal uit je comfortzone. Je moet alles opnieuw leren. Hoe doe ik dit, hoe begeleid ik dit?

o Nou, als ik mij herinner, is er eigenlijk niet zoveel verschil tussen de eerste en de tweede lockdown aanwezig. Ik vond dat de school eigenlijk al vrij snel het digitale onderwijs opgepakt had. Nou scheelt het denk ik wel dat deze, of dat de leerlingen gewend waren om vrijwel digitaal te werken.

o Nou, in de eerste lockdown waren er vooral filmpjes, die waren vooraf opgenomen en daar konden de kinderen dan op hun tijd naar kijken. Ze kregen iedere week een weekplan via teams en daarbij waren dan linkjes en als ze het nodig hadden werkbladen, en dan konden ze dat bekijken op hun eigen tijd. In de tweede lockdown begonnen we ook op die manier, maar toen bleek dat het langer ging duren, zijn we overgestapt naar live lessen. En nou ja, dat was voor de kinderen wel enerzijds heel erg leuk, want ze ontmoetten elkaar ook in de kring en nou ja, dan ook in de les kun je direct vragen stellen. En anderzijds moet je dan soms langer doen over je lessen, omdat je, nou ja niet op je eigen tempo door kunt werken. Dan moet je wachten tot je weer de volgende instructie hebt.

o Op gegeven moment kwam de vraag en behoefte van ouders 'dit is wel heel weinig'

o Ja, omdat er wat meer- Hè, ze waren wat meer voorbereid ook natuurlijk hè?

o Nou, de eerste lockdown hebben wij heel weinig contact gehad.

o vaste structuur tweede lockdown

Report Nadelen algemeen Corona onzekerheid

(4) codes

o De hele onzekerheid. Dat het gewoon niet meer duidelijk is van gaan we nou wel een musical doen, gaan we het nou niet doen, wordt het opgenomen, gaan we het live doen? Ja dat is echt nog wel een dingetje. En net zoals met de uitjes; even naar schapenboerderij, naar de lammetjes kijken. Dat zijn echt dingen die ze missen. Theaterdingetjes... ja, dat.

o Ja de sociale contacten, gewoon live contact met kinderen, met leeftijdsgenootjes, dat is echt een ding, ja daar zijn ze zoveel tekort in gekomen.

o Nou, wat ons het meest geraakt heeft is die onduidelijkheid; hoe lang duurt iets? Mogen ze wel of niet naar school en hoe lang duurt dat dan, en... Hij miste heel erg zijn klasgenootjes. Even praten, het rennen op het schoolplein. Ja die interactie, dat vind je via de computer bij kinderen zeker niet.

o Toen het bericht in Teams kwam van maandag gaan we weer naar school toen waren er een stuk of drie/vier kinderen waren die zeiden van "oh maar dat is jammer" en die dat zo ook met de groep deelden; "niet dat ik dat vervelend vind voor jullie hoor, want ik vind het fijn om jullie te zien", werd er dan gezegd, maar ik kan me thuis zo lekker concentreren en ik heb mijn werk zo snel af.

Report Plus en min voor de Toekomst

(62) codes

o Als ik dan naar mijn kinderen kijk, echt met hun vrienden en vriendinnen, dat is wel wat ze gemist hebben.

o Basisvakken grootste belang

o Belang van fysiek contact

o Belang van fysiek onderwijs

o Contact leeftijdsgenoten

o Contact ouders

o Dat er ook best momenten kunnen zijn... hè, we zitten natuurlijk met een lerarentekort, dat je bijvoorbeeld online een les bijwoont omdat er geen inval is. Hè dat, ja ik denk dat dat ook wel een verruiming is in die zin

o Dat je makkelijk contact kan houden, ook als een kind bijvoorbeeld ziek is. Of niet naar school kan omdat ie zijn been heeft gebroken. Dan kan ie wel gewoon mee blijven doen met bepaalde dingen. Dat zijn wel dingen die we mee kunnen nemen.

o De keuzevrijheid van kinderen; wanneer ga ik wat doen, want dat hadden ze natuurlijk met dat thuisonderwijs uh dat, vinden wij een groot goed wat wij wel ook in uh de klassensituatie willen gaan uh implementeren volgend jaar.

o Digitale school

o Doordat ze wat meer individuele aandacht kregen bij ons thuis, vielen er gewoon meer dingen op die anders misschien niet gezien waren

o Een fijn aspect was ook dat er gewoon constant was en dat iedereen aanwezig kon zijn.

o Eigen tempo en het flexibel inzetten van de tijd, wanneer doe je wat, zeg maar, dat is wel iets wat mooi is om mee te nemen, maar die groep is ook heel belangrijk.

o En als het een keer in de soep liep dan was er eigenlijk zo weinig werk te doen op een dag dat het 's middags ook nog wel een keer kon

o En dan waren ze misschien er ook achter gekomen dat bijvoorbeeld [naam] een puppy had gekregen, van die kleine dingetjes.

o Een heel duidelijk beeld krijgt van wat je kind doet, van wat je kind kan en ook mee kan kijken

-
- En soms zat je echt heel veel tijd achter je scherm en je merkte ook, dat weet je het ging zich verweven, dus je was zelf aan het koken en dan belde er iemand en terwijl je kookte gaf je dan toch antwoord op vragen.
 - En voor mezelf, ik moet dik een uur rijden, dus vond het lesgeven op afstand wat dat betreft ook wel een voordeel, dat scheelt me echt een hele hoop tijd.
 - Flexibel tijdgebruik
 - Flexibiliteit kinderen
 - Gezamenlijk klascontact
 - Hadden ze wel het idee dat ze veel meer vrije tijd hadden, omdat ze veel meer opschoten op het moment dat ze daadwerkelijk wel voor moesten gaan.
 - Heel veel positieve kanten. Je kunt meer meegaan met het ritme van het kind bijvoorbeeld
 - Het positieve eraan is dat je mee kunt kijken met je kinderen hoe ze toch binnen de (on)mogelijkheden van deze tijd, gewoon onderwijs krijgen, verdergaan en niet te veel achterlopen, dat is het mooie eraan.
 - Ik denk dat we een hele ervaring rijker zijn geworden. Je wil het niet, hè omdat het gewoon een situatie is waar je niet in wil komen, maar je hebt in een heel korte periode zoveel bijgeleerd, dat je ook weer verrijkt heeft.
 - Ik denk op zich dat het niet verkeerd is om digitale middelen in te zetten en misschien ook tijdens de instructies, dat instructies vooraf worden opgenomen ofzo en dat kinderen dat op eigen tempo kunnen bekijken en luisteren
 - Ik heb ook een aantal dingen gewoon niet gedaan hoor en die doen we dan nu. Als ik echt dacht: dit wordt zo'n toestand, dit wordt niets, laat maar even zitten. Want dan maak je gelijk een valse start zeg maar met iets als je een nieuw onderwerp begint
 - Individueel ontwikkel traject
 - Ja de sociale contacten, gewoon live contact met kinderen, met leeftijdsgenootjes, dat is echt een ding, ja daar zijn ze zoveel tekort in gekomen.
 - Ja positief was dat hij meer out of the box weer ging denken en hij ging weer wat meer vragen stellen.
 - Ja want op zich kreeg hij natuurlijk wel extra ondersteuning, want als jij een zin leest, een bepaalde opdracht, dan kan je hem op meer manieren invullen dan wanneer je het erbij krijgt met handgebaren, een klemtoon, een voorbeeld of iemand die naast jou zit en het op een bepaalde manier doet, wat weer afleidt
 - Ja, want wat erg opvallend was toen we weer terug waren op school was het binnen een half uur weer normaal, want je had ze allemaal nog gezien. Dat contact was er wel gebleven, dus het was eigenlijk helemaal niet al waren we zeven weken niet op school geweest. Dat vond ik heel bijzonder.

o Ja. Het van elkaar leren, maar ook voor ons, dat wij gewoon weten waar ze op school mee bezig zijn en dat je daar bijvoorbeeld in het verkeer, of iets op televisie op terug kunt koppelen van hé, zie je dat verband?

o Ja. Je hebt wel veel meer ideeën wat ze doen en wat ze kunnen

o Je hoeft niets te missen

o Maar als we weer op digitaal over zouden moeten gaan, zou dat precies hetzelfde doorpakken, want dat is goed bevallen en de kinderen zijn gewoon doorgedaan in hun ontwikkeling.

o Maar die ouders zeggen nu van ja ik snap nu wel wat je bedoelt, want ze gaat niet aan het werk, hij let niet op, hij weet niet waar het over gaat of hij is afgeleid

o Meekijken thuis

o Meer rust en focus thuis

o Meer tijd voor basisvakken

o Met afstandsonderwijs had je ze constant toch een beetje in de smiezen. En nu.... Ja ik kan ze niet bedienen nu.

o Nja ik merk, ik heb wel gemerkt dat onze kinderen konden heel erg goed aangeven wat ze zelf wenselijk vonden en niet.

o Nou, wat ik bij [naam] bijvoorbeeld heel erg zie – en ik ben er heilig van overtuigd dat de meiden beelddenkers zijn – is dat... bij [naam], die denkt op een hele aparte manier en ik ben gewoon na vijf, zes weken erachter gekomen hoe zij denkt. En dat was de juf nooit gelukt, want dan moet je één-op-één naast haar zitten.

o Nou, wat ons het meest geraakt heeft is die onduidelijkheid; hoe lang duurt iets? Mogen ze wel of niet naar school en hoe lang duurt dat dan, en... Hij miste heel erg zijn klasgenootjes. Even praten, het rennen op het schoolplein. Ja die interactie, dat vind je via de computer bij kinderen zeker niet.

o Nu werd er toevallig... nou, één of twee keer in de hele periodes is er gebeld met de kinderen – ik denk dat je dat vaker moet doen: één-op-één gesprekken. Of met zijn tweeën, de vriendjes en vriendinnetjes even bij elkaar. Ik denk dat dat wel een stukje positieve vibe geeft.

o Oh ja. Nou, ik denk ook dat je bijvoorbeeld de leerlingen makkelijk kan bereiken, want ik weet dat de docenten niet graag bijvoorbeeld appen met leerlingen, maar als je Teams hebt, dat is ook een soort met appen, dan kan je elkaar wel berichtjes sturen en je kan elkaar in hele korte lijntjes elkaar vinden. Dat is natuurlijk ook een heel groot voordeel. Toevallig van Teams dan, wie weet hoe andere dingen werken, maar goed...

o Ouders beter schoolbeeld van kind

o Ouders bieden extra verdieping

o Passend onderwijs, sommige kinderen hebben er meer baat bij om individueel aandacht te krijgen

o Plus, ja het klinkt misschien wat egoïstisch, maar voor ouders is het ook beter vol te houden als de kinderen af en toe naar school zijn.

o Positieve aspecten lockdown

o Randzaken minder en meer focus op wat belangrijk is

o Regels loslaten

o Toen het bericht in Teams kwam van maandag gaan we weer naar school toen waren er een stuk of drie/vier kinderen waren die zeiden van “oh maar dat is jammer” en die dat zo ook met de groep deelden; “niet dat ik dat vervelend vind voor jullie hoor, want ik vind het fijn om jullie te zien”, werd er dan gezegd, maar ik kan me thuis zo lekker concentreren en ik heb mijn werk zo snel af.

o Twee dagen in de week misschien vanuit huis hun werk te doen. Om gewoon gefocust te kunnen blijven werken. En daarnaast natuurlijk wel je instructies mee te krijgen. Maar goed, minder prikkels kunnen hebben en doordat ze dan vanuit huis kunnen werken – als het al kan natuurlijk vanuit de thuissituatie – en het ook ideaal is dat je gewoon contact hebt met leerkrachten, zou het best eens van toegevoegde waarde kunnen zijn.

o Verplichte aanwezigheid

o Verschillende mensen van verschillende locaties, elkaar heel snel kunt bereiken, zelfs als mensen vrij zijn. We hebben nou online meetings met zorgcoördinatoren en mentoren en ouders, dat je denkt: huh, hoe dan? En dan binnen een dag kun je dat tegenwoordig regelen, dus ik vind echt dat we dat erin moeten houden, dat is heel positief. Wat is nog meer een pluspunt? Dat je ook gewoon elkaar kunt blijven ontmoeten op afstand en dat je elkaar ziet. Dus ja, het is wel iets anders, maar op zich is het ook wel heel fijn.

o Volgens het Finse model alleen de ochtenden naar school te gaan, daar je instructie en je gezamenlijke momenten te hebben en dan 's middags afstandsonderwijs te hebben

o Voor de rest is het natuurlijk mooi dat je dan met de hele klas gewoon aan het werk kan als iedereen thuis zit. Dus ik vind het wel een toegevoegd stukje dat ze ook gewoon de digitale wereld wat beter hebben leren kennen

o Wat je natuurlijk wel ziet is dat je de hele dag, waar wij hier een hele dag over doen, dat je dat ook in veel minder tijd kan stoppen. Dus onze dag hoeft niet zo lang, laten we het zo zeggen. Of niet altijd zo lang

o Wat uh ik wel merk, is uh dat wij veel bevestiging hebben gekregen van ouders, waarin wij dus dingen hebben gesignaleerd in het traject daarvoor en dat bespreek je met ouders en dan hebben de ouders toch zoiets van: nou ja, zou dat nou wel echt zo zijn? En die bevestiging, die hebben ze dus nu gekregen.

o Zoveel mogelijk 'normaal'