

Veerkracht verkennen

Hoe vijf VMBO-scholen het partnerschap aangingen met de ouders van kwetsbare leerlingen tijdens de COVID19-crisis

Onderzoeksteam:

Universiteit van Amsterdam

Dr. Annemie Struyf

Dr. Bieke Schreurs

Dr. Frank Cornelissen

Prof. dr. Monique Volman

Radboud Universiteit

Dr. Petrie van der Zanden

Dr. Femke Geijssel

Prof. dr. Eddie Denessen

BMC

Dr. Peter Slegers

Beknopte beschrijving van de hoofdresultaten

- Voortbouwen op een goed basiscontact met leerlingen en ouders voor de COVID-19 crisis hielp scholen om tijdens de crisis veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap in relatie tot basisvoorwaarden voor leren, thuisbetrokkenheid en communicatie. Deze scholen stonden aan het begin van de crisis in feite al één-nul voor. In de scholen die bevestigd zijn was een sterk basiscontact al in grote mate aanwezig. Het ging om scholen met een hoog percentage leerlingen afkomstig uit een APCG-gebied (Armoede Probleem Cumulatie Gebied).
- Het veerkrachtig reageren van de scholen tijdens de COVID-19 crisis kwam met name tot uiting bij het vormgeven aan de basisvoorwaarden voor leren en communicatie met ouders van kwetsbare leerlingen. Scholen liepen tegen meer drempels aan bij het vormgeven aan thuisbetrokkenheid van ouders. Het was lastig om signalen op te vangen over de betrokkenheid van ouders bij het online onderwijs en daarop te reageren.
- Contextfactoren die de school hielpen om tijdens de COVID-19 crisis veerkrachtig te reageren in relatie tot educatief partnerschap waren: 1) betrokkenheid binnen het schoolteam, 2) duidelijke richtlijnen en een goed uitgebouwde zorgstructuur om absenties tijdig op te merken en hier effectief op te reageren, en 3) samenwerking met externe partners.
- Het externe netwerk rond de school was cruciaal om als schoolorganisatie veerkrachtig te kunnen reageren. Het veerkrachtig reageren gebeurt in samenwerking met de omgeving.
- Absenties van leerlingen tijdens het (online) onderwijs vormde voor scholen vaak een eerste signaal dat wees op een gebrek aan basisvoorwaarden voor leren of een gebrek aan thuisbetrokkenheid. Mentoren en docenten speelden een belangrijke rol in het tijdig opmerken van deze signalen en het achterhalen van de oorzaak.
- Feedbackloop: De resultaten laten ook zien dat de onderzochte scholen putten uit hun ervaringen van de eerste lockdown periode om in een volgende lockdown periode sneller en adequater te reageren. In onderzoek binnen andere organisatiecontexten is dit beschreven als de feedbackloop van veerkracht die ertoe leidt dat scholen leren van hun (crisis)ervaringen en veerkrachtiger worden.

Inhoudsopgave

Inhoud

Inhoudsopgave	2
1. Inleiding	5
1.1. Veerkrachtig vormgeven aan educatief partnerschap	5
1.2. Samenwerking met ouders van kwetsbare leerlingen versterken.....	6
2. Methode	6
2.1. Participanten	6
2.2. Instrument en procedure	7
2.3. Analyse	7
3. Resultaten.....	7
3.1. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op de communicatie tussen school en ouders.....	8
3.1.1. Communicatie tussen school en ouders ten gevolge van een (ver)sterk(t) absentieprotocol	8
3.1.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	8
3.1.1.2. Wat hebben scholen gedaan?	8
3.1.1.3. Hoe hebben scholen hun netwerk ingezet?	9
3.1.2. Algemene communicatie tussen school, ouders en leerlingen tijdens de coronacrisis..	10
3.1.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	10
3.1.2.2. Wat hebben scholen gedaan?	11
3.1.2.3. Hoe hebben scholen hun netwerk ingezet?	12
3.2. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op het ondersteunen van basisvoorwaarden voor leren	14
3.2.1. Benodigde materialen	14
3.2.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	14
3.2.1.2. Wat hebben scholen gedaan?	15
3.2.1.3. Hoe hebben scholen hierbij hun netwerk ingezet?	15
3.2.2. Fijne werkplek	16
3.2.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	16
3.2.2.2. Wat hebben scholen gedaan?	16
3.2.2.3. Hoe hebben hun netwerk hierbij ingezet?	18
3.2.3. Ritme en structuur in dagindeling.....	18
3.2.3.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	18
3.2.3.2. Wat hebben scholen gedaan?	18
3.2.3.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?	20

3.3. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op het ondersteunen van thuisbetrokkenheid	21
3.3.1. Ondersteuning bij het leren	21
3.3.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	21
3.3.1.2. Wat hebben scholen gedaan?	22
3.3.1.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?	23
3.3.2. Ondersteuning bij sociaal-emotioneel welzijn	24
3.3.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?	24
3.3.2.2. Wat hebben scholen gedaan?	24
3.3.2.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?	24
4. Conclusie	26
4.1. Veerkrachtige reacties tijdens de COVID-19 maatregelen.....	26
4.1.1. Gedeeld leiderschap en tweerichtingsverkeer in de communicatie binnen de school ..	27
4.1.2. Formuleren van duidelijke richtlijnen en protocollen ten aanzien van absentie.....	27
4.1.3. Voortbouwen op een goed basis educatief partnerschap van vóór de crisis	27
4.1.4. Bestaande samenwerking met externe partners	28
4.2. De feedbackloop van veerkracht.....	28
4.3. Toegevoegde waarde	28
Referenties	29
Bijlage 1	30

1. Inleiding

Vanaf maart 2020 hebben coronamaatregelen invloed gehad op het onderwijs. Schoolgebouwen werden tijdelijk gesloten en eens terug geopend golden er afstandsregels en andere beschermingsmaatregelen die invloed hadden op de onderwijsorganisatie in de school. Scholen moesten zich razendsnel aanpassen aan deze onvoorziene omstandigheden. De grote uitdaging was om tegelijkertijd de onderwijskwaliteit op peil te houden. Zichtbare veranderingen waren bijv. het geven van onderwijs op afstand en een grotere verantwoordelijkheid van ouders voor het leren van leerlingen thuis. Kwetsbare leerlingen liepen door een ongunstige thuisomgeving in deze periode risico's om lager te presteren en zo onderwijsachterstanden op te lopen. Factoren die bepalend zijn voor de kwetsbaarheid van leerlingen zijn een laag opleidingsniveau of laag inkomen van ouders, migratieachtergrond, anderstaligheid en ongunstige sociale kenmerken van de wijk waar een leerling opgroeit¹. Recent onderzoek laat zien dat de tijdelijke sluiting van scholen ten gevolge van COVID-19 leidt tot grotere risico's voor kwetsbare leerlingen en wijst op de belangrijke rol die ouders hierin spelen². Sterk educatief partnerschap met de ouders van deze leerlingen kan de negatieve effecten die een crisissituatie heeft op achterstanden en ongelijkheden in scholen beperken.

1.1. Veerkrachtig vormgeven aan educatief partnerschap

Sterk educatief partnerschap wordt gekenmerkt door positieve relaties tussen school en ouders, een sterk wederzijds vertrouwen en respect en een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leerlingen³. In de crisissituatie naar aanleiding van de COVID-19-uitbraak zijn drie kernaspecten van educatief partnerschap van groot belang om kwetsbare leerlingen en hun ouders te ondersteunen: 1) basisvoorwaarden voor het leren: scholen stimuleren ouders om hun verantwoordelijkheid te nemen om de basisvoorwaarden voor het thuisleren te garanderen (bijv. voorzien van rustige werkplek, computer), 2) communicatie: scholen communiceren duidelijk met ouders en zowel scholen als ouders zijn voor elkaar goed benaderbaar, en 3) thuisbetrokkenheid: scholen helpen ouders om hun kind te ondersteunen bij het leren en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Uit eerder onderzoek is bekend dat betrokkenheid van ouders belangrijk is voor de schoolprestaties en de ontwikkeling van leerlingen⁴. Tijdens de scholensluitingen werd duidelijk dat afstandsonderwijs extra betrokkenheid van ouders vraagt. Met name in gezinssituaties van kwetsbare leerlingen is dit geen vanzelfsprekendheid. Uit recent onderzoek blijkt dat kwetsbare leerlingen tijdens de coronacrisis minder ondersteuning van ouders kregen en minder middelen (bijvoorbeeld eigen computer) ter beschikking hadden in vergelijking met kansrijke leerlingen⁵. Daarnaast voelden laagopgeleide ouders zich minder zelfverzekerd om hun kinderen te ondersteunen bij het leren tijdens de lockdown⁶. Om het onderwijs op afstand effectief te laten verlopen voor kwetsbare leerlingen is het daarom van groot belang om sterk educatief partnerschap tussen scholen en ouders te bewerkstelligen.

Hoe scholen tijdens de crisissituatie het educatief partnerschap verder vormgaven is sterk afhankelijk van hun veerkracht. In de literatuur over crisismanagement en veerkracht worden de volgende drie kernmechanismen van veerkracht onderscheiden⁷. *Cognitief reageren* omvat het opmerken, interpreteren en analyseren van veranderingen en het formuleren van oplossingen. *Gedragsmatig reageren* betekent actie ondernemen en oplossingen uitvoeren. Daarnaast kunnen aanwezige sociale

¹ Kloprogge and De Wit (2015)

² Bol (2020)

³ Daniel (2011); Denessen (2019)

⁴ Bakker, Denessen, Dennissen, and Oolbakkink-Marchand (2013); Boonk, Gijsselaers, Ritzen, and Brand-Gruwel (2018)

⁵ Bol (2020)

⁶ Cullinane and Montacute (2020)

⁷ Williams, Gruber, Sutcliffe, Shepherd, and Zhao (2017)

netwerken (sociaal kapitaal) cognitieve en gedragsmatige reacties versterken (*versterkende werking van de context*).

1.2. Samenwerking met ouders van kwetsbare leerlingen versterken

In het tweejarige project 'Kansen in Crisis: Hoe geven scholen vorm aan educatief partnerschap?' wordt de veerkracht van scholen in het voortgezet onderwijs (VO) bestudeerd tijdens de coronamaatregelen. Hoe gaan scholen nu de samenwerking aan met ouders van kwetsbare leerlingen én hoe kunnen ze deze versterken? Het onderzoek heeft een multi-method, sequentieel ontwerp waarbij drie studies in opeenvolgende fasen zich richten op verkennen, verbreden en verdiepen. In de eerste fase wordt kwalitatief verkend hoe scholen samenwerken met ouders van kwetsbare leerlingen binnen de context van het VMBO in de regio's Amsterdam en Nijmegen. Vervolgens bouwt de tweede kwantitatieve fase hierop voort en heeft als doel om de uitkomsten van de eerste fase te valideren, ook voor andere schooltypen. De derde fase gebruikt de inzichten uit de voorgaande fasen om in samenwerking met scholen interventies te ontwikkelen, te testen, te evalueren en werkzame factoren te identificeren.

In het huidige rapport worden de resultaten uit de eerste onderzoeksfase gepresenteerd. In deze studie werd onderzocht hoe VMBO -scholen tijdens de coronamaatregelen veerkrachtig vormgaven aan partnerschap met ouders om risico's in het leren van kwetsbare leerlingen te verkleinen of voorkomen. De hoofdonderzoeksvraag is: **Hoe hebben vo-scholen veerkrachtig vormgegeven aan educatief partnerschap met ouders van kwetsbare leerlingen in de periode van coronamaatregelen?** Dit is verkend binnen de context van het VMBO, aangezien dit schooltype de grootste concentratie van kwetsbare leerlingen kent⁸, in de gemeentes Amsterdam en Nijmegen. Deze gemeentes zijn geselecteerd omdat zij naar verhouding over een hoog percentage armoedeprobleemcumulatiegebieden (APCGen) beschikken, waarin relatief veel kwetsbare leerlingen wonen.

2. Methode

2.1. Participanten

Er werd gebruikt gemaakt van een *multiple case study design*⁹ waarvoor vijf middelbare scholen met een substantieel percentage leerlingen afkomstig uit een APCG¹⁰ in Amsterdam en Nijmegen werden geselecteerd (zie Tabel 1). In elke school werden semi-gestructureerde (groeps)interviews afgenomen met vier doelgroepen: 1) leidinggevendenden, teamleiders of zorgcoördinatoren, 2) docenten en zorgmedewerkers, 3) leerlingen en 4) ouders. Echter, niet in elke deelnemende school konden alle doelgroepen bevroegd worden. Vooral ouders en leerlingen werden moeilijk bereid gevonden deel te nemen aan het onderzoek, o.a. omwille van de drempel om het interview online te laten plaatsvinden en de veeleisende periode (tweede lockdown met periode van schoolgebouwsluiting) waarbinnen de interviews plaatsvonden (januari-maart 2021).

⁸ Driessen (2013)

⁹ Yin (2018)

¹⁰ CBS (2020)

Tabel 1

Deelnemende scholen

School	Locatie	% leerlingen uit een APCG*	N Leiding	N collega	N leerling	N ouder
School1	Amsterdam	76%	3	3	2	2
School2	Amsterdam	51%	4	1	1	0
School3	Amsterdam	51%	3	3	5	0
School4	Nijmegen	37%	2	3	6	2
School5	Nijmegen	23%	1	3	11	1
Totaal			13	13	25	5
% vrouw			70%	85%	52%	100%
% ervaring in het onderwijs			8% 2-5 jaar 8% 6-10 jaar 31% 11-20 jaar 53% > 21 jaar	33% 2-5 jaar 25% 6-10 jaar 25% 11-20 jaar 17% > 21 jaar		
% leerlingen per leerjaar					60% leerjaar2 32% leerjaar3 8% onbekend	40% leerjaar2 60% leerjaar 3

* Deze percentages zijn berekend met behulp van de APCG-gegevens van scholen op www.scholenopdekaart.nl

2.2. Instrument en procedure

Interviews vonden over het algemeen via videobellen plaats omwille van de COVID-19-maatregelen. Aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad werden verschillende doelgroepen bevestigd over hun ervaringen en percepties in relatie tot de drie kernaspecten van educatief partnerschap (basisvoorwaarden voor leren, duidelijke communicatie tussen school en ouders en thuisbetrokkenheid¹¹). Hierbij werd gefocust op hoe het educatief partnerschap tussen de school en ouders er voor de crisis uitzag en hoe het tijdens de crisis vorm kreeg. De aard van de veerkracht waarmee de school op dit punt reageerde werd onderzocht door de lens van de drie kernmechanismen van veerkracht (cognitieve reactie, gedragsmatige reactie en de versterkende werking van de context). Interviews met leidinggevend en collega's in de school duurden ongeveer 1 uur. Interviews met leerlingen en ouders duurden maximaal 30 minuten. Van alle interviews werden audio-opnames gemaakt na uitdrukkelijke toestemming van de respondent(en).

2.3. Analyse

De interviews zijn getranscribeerd en thematisch geanalyseerd¹² met softwareprogramma Atlas.ti. In de eerste fase is een codeerschema opgesteld op basis van literatuur (drie kernaspecten van educatief partnerschap en kernmechanismen van veerkracht), aangevuld met thema's die in de interviews aan bod kwamen (zie Bijlage 1). Vervolgens is per school een matrix opgesteld ten behoeve van de *within-case* analyse. Nadien is een *cross-case* analyse uitgevoerd om overeenkomsten en verschillen tussen de vijf scholen te duiden en zicht te krijgen op kenmerken van de school die van invloed zijn op het veerkrachtig reageren.

3. Resultaten

In het resultaten gedeelte van dit rapport bespreken we op welke manieren scholen veerkrachtig reageerden tijdens de coronacrisis. Meer specifiek rapporteren we hoe elk kernaspect van educatief partnerschap (communicatie, basisvoorwaarden voor leren, thuisbetrokkenheid) vorm kreeg en hoe de drie kernmechanismen van veerkracht hierin een rol speelden (cognitief reageren, gedragsmatig reageren en het benutten van het interne en externe netwerk van de school). Aan de hand van concrete praktijken die aan bod kwamen tijdens de interviews, illustreren we deze veerkrachtige

¹¹ Daniel (2011), Epstein et al. (2019)

¹² Braun and Clarke (2006)

reacties binnen de betrokken scholen en belichten we kenmerken binnen de school die veerkrachtige reacties faciliteerden.

3.1. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op de communicatie tussen school en ouders

De communicatie tussen school en ouders vormt de belangrijkste spil in het educatief partnerschap. Deze vormt immers de basis om de basisvoorwaarden voor leren en de ondersteuning bij het leerproces en het sociaal-emotioneel welzijn van de leerling (tijdens de crisis) samen vorm te geven. Op scholen met een sterk ontwikkeld educatief partnerschap zijn zowel de school als ouders goed voor elkaar benaderbaar en wordt er duidelijk gecommuniceerd over bijvoorbeeld vorderingen in het leerproces, huiswerk of een gewijzigde onderwijsorganisatie. Ook de leerling speelt binnen deze communicatie een centrale rol, waarbij er dus sprake is van een driehoeksverhouding school-leerling-ouders. In het eerste resultatengedeelte van dit rapport verdiepen we ons in hoe de communicatie tussen school-ouders-leerling tot uiting kwam in de verschillende scholen en zoomen we in op kenmerken van de organisatie die scholen in staat stelden de communicatie met leerlingen en ouders veerkrachtig vorm te geven tijdens de crisis. Hierbij verdiepen we ons eerst in de manier waarop communicatie tussen school, ouders en leerlingen tot stand kwam als gevolg van absentie van leerlingen, omdat veel contact tussen school, ouders en leerlingen tijdens de coronacrisis de afwezigheid van leerlingen tijdens de online les betrof. Vervolgens gaan we in meer algemene zin in op hoe scholen het contact met ouders en leerlingen onderhielden tijdens de crisis.

3.1.1. Communicatie tussen school en ouders ten gevolge van een (ver)sterk(t) absentieprotocol

3.1.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

Door de coronacrisis kwam de standaard onderwijsorganisatie en de communicatie met leerlingen en ouders sterk onder druk te staan. Aan de start van de crisis lag de prioriteit bij scholen op hoe er snel geschakeld kon worden naar afstandsonderwijs. Na deze omschakeling merkten enkele docenten al snel op dat er leerlingen niet aanwezig waren tijdens de online lessen en dat de communicatie met de leerling verbroken was. Om absenties van leerlingen op te volgen werden deze in de scholen snel gedeeld met het team. Zo gaf de leidinggevende uit school 2 aan dat docenten en mentoren binnen een dag de absentie van leerlingen signaleerden. Bijvoorbeeld in school 3 werden leerlingen met absentie bijgehouden in een gedeeld Excel bestand. Vervolgens werd binnen het team besproken wie het best contact zou kunnen leggen met de leerling of de ouders om de oorzaak van de absentie te achterhalen.

“Ja als docent zijnde, dus zeg maar naast mijn rol als mentor zijnde, gaf ik ook les aan verschillende klassen... Dus ik merkte ook wel dat een aantal leerlingen helemaal niet meer online kwamen... Die informatie speelde ik dan door aan de mentor: “hé, het is me opgevallen dat die en die niet meer online komt!” Maar gelukkig was er onderling wel contact met de mentor en een aantal van die leerlingen. Misschien niet altijd even sterk en was het soms ook wel moeilijk en lastig achter te halen van “hé, waar ligt het nou aan?” Maar ik ben wel blij hoe we het, vooral vorig schooljaar toen hadden aangepakt. Want toen was de school helemaal dicht. Toen hebben we als team wel echt gekeken van: wat kunnen we deze leerlingen bieden? Waarbij we ook de zorgcoördinator betrokken: daar is veel contact mee geweest.” (Collega’s, school 3)

3.1.1.2. Wat hebben scholen gedaan?

De scholen gaven aan dat ze een beroep konden doen op een bestaande absentieprocedure die al aanwezig was vóór de omschakeling naar afstandsonderwijs. Na kennisgeving van absentie was het binnen deze procedure meestal gebruikelijk dat de mentor contact opnam met de leerling. Als de mentor geen contact kreeg met de leerling was het vanuit de ervaring van de scholen vaak voldoende

om de ouders te bellen om zicht te krijgen op waar de leerling was en om de leerling terug in de (online) les te krijgen. Een mentor uit school 5 gaf hierbij aan sneller contact te leggen met ouders van leerlingen uit de onderbouw. Ouders apprecieerden de vaak strikte absentieprocedure van de school, zoals onderstaand citaat van school 1 aangeeft. Leerlingen percipieerden het wisselend. Leerlingen van school 5 en school 4 gaven bijvoorbeeld aan dat ze het aan de ene kant vervelend vonden dat ze zo snel absent werden gemeld met name als het kwam door technische storingen (in Magister, Zoom of bij de webcam) of het niet kunnen vinden van de link naar de online les, maar dat het aan de andere kant hielp om het belang van aanwezigheid in te zien en hun gedrag aan te passen.

Ouder: *“Ik was aan het werk en ik kreeg een mail van de mentor - die mail gaat dan naar de hele groep [mailinglijst met ouders, zorgcoördinator, mentor en leerprocesbegeleider] zodat iedereen meteen kan reageren - dat [naam leerling] zijn camera uit was gegaan en dat dat 2 keer was gebeurd en dat ze aan hem hadden gevraagd of hij haar vak wel serieus neemt. Dat ging over Engels. Dus is heb meteen [naam leerling] gemst: “Wat is er aan de hand? Waar ben je mee bezig?”, want ik weet wel dat hij altijd serieus mee doet. En bleek hij dus met zijn elleboog tegen de muis aangetikt te hebben waardoor het hele scherm weg was. En de tweede keer kreeg hij een melding in zijn scherm om het beeld te vernieuwen, waardoor weer de camera was uitgevallen en alles opnieuw opgestart moest worden. En dat viel in het verkeerde keelgat.*

Interviewer: *Als de camera niet aanstaat, wordt het direct opgevolgd.*

Ouder: *Zeker.*

Interviewer: *Dat is wel streng.*

Ouder: *Ja zeker, maar ikzelf als ouder ben er dan blij mee, want ik heb de ervaring natuurlijk dat het ook bij een andere school veel minder was. Niet, of eigenlijk, bijna niet betrokken.”*
(Ouder, school 1).

School 2 en school 1 gaven expliciet aan de absentieprocedure versterkt te hebben tijdens de coronacrisis. Zo werd het contact tussen de mentor, de leerlingen en de ouders in beide scholen aangescherpt. In school 2 had de mentor tijdens het afstandsonderwijs dagelijks contact met leerlingen die een dag afwezig waren, terwijl dit voordien niet gebruikelijk was. Ook in school 3 moesten leerlingen zich tijdens het afstandsonderwijs 's morgens melden bij de mentor om te laten weten dat ze achter de computer zaten. Daarnaast werd in alle scholen een noodopvang georganiseerd om verzuim zoveel als mogelijk tegen te gaan en kwetsbare leerlingen de nodige structuur en faciliteiten te bieden.

“Zeker in corona-tijd hebben we een hele strenge absentieregistratie. Daar waar we leerlingen missen gaan we er echt achteraan. We hebben een noodlocatie... in de eerste lockdown waren wij de nood-locatie voor West. Vanuit die systematiek doen we veel. We hebben een veiligheidscoördinator in huis. We hebben jongerenwerkers in huis. Dus zodra we enigszins het vermoeden hebben dat er een leerling af lijkt te wijken van het normale gedrag, uhm, patroon, dan interveniëren we daarop en dan gaan we daar steviger op in. Er is een hele duidelijke richtlijn rondom absentie. We hebben hele duidelijke richtlijnen rondom communicatie en bereikbaarheid van ouders. Zodra we ouders niet te pakken krijgen escaleren we vrij snel.”
(Schoolleiding, school 2)

3.1.1.3. Hoe hebben scholen hun netwerk ingezet?

Afhankelijk van de oorzaak achter de absentieproblematiek en de mate waarin de school al dan niet goed contact kreeg met de ouders, schakelden scholen (externe) hulpverlening in om advies te vragen of op huisbezoek te gaan bij de ouders (bijvoorbeeld het Ouder-Kind team, de leerplichtambtenaar, de schoolarts, de psycholoog of een begeleider passend onderwijs). Verschillende scholen hadden ook regelmatig contact met buurtwerkers en jongerenwerkers. Zo had school 5 één keer in de zes à acht

weken een extern zorgoverleg met wijkagenten, jongerenwerkers, hulpverleners, huisartsen, leerplicht en schoolarts. Hierin bekeken ze het netwerk rondom het gezin en bedachten ze hoe ze dit konden inzetten om informatie te verkrijgen en hulp te bieden. In school 2 waren dagelijks jongerenwerkers op school en was er nauw contact met de wijkagent. Deze school ging deze intensievere samenwerking bewust aan om in een vroegtijdig stadium geïnformeerd te zijn over problematieken zoals druggebruik of wapenbezit waarbij de leerlingen op hun school betrokken konden zijn of geraken. Ook school 1 gaf aan te starten met een gelijkaardig pilotproject, ongeacht de coronacrisis.

Wat opviel bij school 2 is dat één van de leidinggevenden een sturende rol opnam in de uitwerking van de versterkte absentieprocedure.

“Wat wij hebben geleerd van de eerste lockdown is dat we heel snel het zicht op leerlingen die niet op school komen verliezen. Ik denk wel dat iedere school dat ervaart. Om te voorkomen dat dat gebeurt, dat een leerling gewoon de hele lockdown niet in de online lessen komt bijvoorbeeld, hebben we een soort escalatieladder gemaakt [...] Dus we hebben daar, vooral zij [adjunct-directeur], maar met z'n drieën eigenlijk een beetje gekeken: wat is een logische stap, hoe kunnen we dat het beste inrichten? En vooral ook bij wie kunnen mentoren terecht als ze geen contact kunnen krijgen met ouders. Of als de leerplicht erbij betrokken moet worden, wie schakelt dan de leerplicht in. Dus daar hebben we wel een beetje met z'n drieën over nagedacht maar vooral [adjunct-directeur], heeft dit helemaal uitgedacht.” (Zorgcoördinator, school 4)

Op basis van de zorgstructuur en (versterkte) absentie maatregelen waren de scholen binnen dit onderzoek over het algemeen erg tevreden over het aantal kwetsbare leerlingen en hun ouders die bereikt konden worden tijdens de crisis en percipieerden zij hierin het maximale bereikt te hebben zoals het volgende citaat aangeeft.

Collega 3: *“Nou, het was op het nieuws van, helemaal bij de eerste lockdown: zoveel kinderen dreigen van de radar te zijn, zoveel kinderen zijn er kwijt. Wij zitten in één van de armste gebieden van Amsterdam en wij hadden al onze kinderen op de radar. Dus ik wil veren in ons eigen achterwerk, maar daar is ook wel heel hard aan gewerkt om iedereen zichtbaar te krijgen. Dus ik denk dat we dat zeker als een heel sterk punt mogen noemen.*

Interviewer: *Hoe hebben jullie dat kunnen doen? Want jullie hebben nu heel van jullie leerlingen kunnen bereiken, andere scholen minder waarschijnlijk. Welke tips zouden jullie geven aan andere scholen?*

Deelnemer 3: *Nou, ja, je mentortaak serieus nemen en zorgen voor een goede driehoek tussen de zorgcoördinator/coördinatrice, de mentor en de leerling en de ouders. Want die hebben wij hier sowieso al... En ik denk dat we daarop konden voortborduren.” (Collega's, school 1)*

[3.1.2. Algemene communicatie tussen school, ouders en leerlingen tijdens de coronacrisis](#)

[3.1.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?](#)

Tijdens de schoolsluiting hielden mentoren telefonisch of online contact met ouders via WhatsApp of e-mail. Scholen voelden aan dat het digitale contact echter voor een drempel kon zorgen. Zo merkten ze dat het voor ouders onder andere niet altijd evident was om zaken online te regelen met externe organisaties waarmee de school in contact stond. School 3 plande omwille van deze digitale drempel bewust geen online seminar of ouderavond, omdat zij over het algemeen merkten dat ouders op hun school hiervoor niet erg bereikbaar waren. In school 5 merkten docenten wel op dat digitale gesprekken - zowel met ouders als leerlingen - tijdens de tweede lockdown natuurlijker en vlotter verliepen dan tijdens de eerste lockdown, doordat iedereen hier meer aan gewend was. In het contact met leerlingen merkten sommige scholen zelfs op dat bepaalde leerlingen makkelijker digitaal dan *face-to-face* communiceerden, al was dit zeker niet voor alle leerlingen het geval.

Collega 1: *Er zijn leerlingen in mijn lessen, dus online, die veel beter praten dan in de les. Dus leerlingen die in de klas niet hun stem willen laten horen en niet gezien willen worden, zijn juist online, want dan zijn ze, want ze zijn niet verplicht om hun camera aan te doen, maar dan gaat het ook veel vlotter. Dat is bij mij opgevallen hoor. [...]*

Collega 3: *Ik geef lichamelijke opvoeding en daarnaast ben ik ook mentor, dus ik geef ook leefstijl. Ik sluit me eigenlijk aan bij mijn twee collega's. Vooral vorig jaar heb ik twee muurbloempjes in mijn klas gehad, die eigenlijk niks zeiden in de les, tenzij je het echt vroeg en dan kwam er nog niet zo veel uit. Op het moment dat we online zijn gaan werken, schoten de cijfers omhoog. Bij de ene, omdat ze de fysieke dreiging, de fysieke druk van de klasgenoten niet voelde, uh, die zei in de klas liever niks en zat liever niet bij iemand in de buurt... En nu had ze daar geen last van en was ze heel eloquent, maar ook op de groep chats en met andere leerlingen helpen bij vragen. En de andere die had juist niet de afleiding van de klas, die zocht namelijk de hele tijd wel, hè, de verbale, fysieke confrontatie en die had ze nu niet, want ik kon ze gewoon allemaal op stil zetten en die bloeide zo ook op. Dus dat vind ik ook een positieve ervaring. (Collega's, school 1)*

3.1.2.2. Wat hebben scholen gedaan?

Om alsnog laagdrempeligheid te creëren en ondersteuning te bieden tijdens de crisis, gaven school 5, school 3 en school 1 aan toch nog fysieke gesprekken met ouders en leerlingen te voeren op een rustig moment. Dit verbeterde de kwaliteit en effectiviteit van het gesprek. Dit was bijvoorbeeld het geval wanneer er sterke zorgen waren over een leerling of wanneer ouders de taal onvoldoende machtig waren en nog niet sterk vertrouwd waren met het Nederlandse onderwijssysteem of de zorg in en rond de school. Ook liet school 3 het kennismakingsgesprek met de ouders tijdens de eerste week van het schooljaar alsnog bewust fysiek doorgaan in de school, zodat er afspraken gemaakt konden worden over hoe het contact onderhouden zou worden. Op dit bestaande contact kon de mentor makkelijk verder bouwen tijdens de schoolsluiting. School 5 liet ook alsnog fysieke ouderavonden doorgaan maar dan in verschillende shifts.

Collega 3: *Maar wij zijn ook wel een school, denk ik, die veel contact heeft met ouders. Wij hebben kennismakingsgesprekken als ze nog in groep 8 zitten. We hebben een algemene ouderavond. Dat hebben we ook in coronatijd gedaan, maar dan wel in verschillende shifts. Korte lijntjes. We hebben de eerste periode achter de rug. Daar hebben we de helft van de ouders gesproken en dan nu in de tweede periode is het plan om de andere helft van de ouders te spreken. Van sommige kinderen waarmee veel aan de hand is of al in het IAT (Intern Advies Team) is gebracht, heb ik om de 4 weken bijvoorbeeld een gesprek.*

Interviewer: *Oké. Ja, dus eigenlijk is dat al de structuur die er voor corona was, die contacten met die ouders.*

Collega 3: *Ja, want ik geloof wel echt in die driehoek. Je hebt ouder-school-kind, we hebben elkaar nodig." (Collega's, school 5)*

Bij het onderhouden van de communicatie met leerlingen tijdens de crisis speelde de mentor een centrale rol in alle bevraagde scholen. Om veerkrachtig te kunnen reageren volgden mentoren immers erg strikt op of de leerlingen aanwezig waren in de online lessen, waardoor het contact intensiever werd. Daarnaast maakten verschillende mentoren gebruik van een (groeps)app om in contact te blijven met hun leerlingen of mentorklas. Via dit kanaal konden leerlingen bij elkaar of bij de mentor terecht voor praktische, sociaal-emotionele of onderwijs gerelateerde zaken. Mentoren konden niet elk moment van de dag reageren, maar het stelde hen wel in staat om tijdens een individueel of gezamenlijk mentor uur belangrijke onderwerpen die speelden bij leerlingen diepgaander te bespreken, zoals een mentor uit school 3 aangaf. Een maatschappelijk werker uit

school 5 gaf daarnaast aan alsnog fysiek af te spreken met leerlingen als er zorgen waren en als zij hier behoefte aan hadden.

Collega 2: *Ja, en eigenlijk zien de mentoren dus die kinderen elke dag en als ze niet online verschijnen, en het lukt niet om contact te leggen, dan komen ze wel binnen het ondersteuningsteam. Daar kloppen ze aan en dan hebben ze een vraag van “goh, ik krijg toch te weinig contact met die en die. Wat kan ik nog meer doen?” Dus dan zijn ze toch wel ook in beeld bij het ondersteuningsteam.*

Collega 4: *Ja, of als er iets extra's al is; als kinderen al vast zijn gelopen, of bijvoorbeeld bij mij [maatschappelijk werker] al in beeld zijn, dan heb ik ook contact en ik doe dat ook via app. Dus ik app ze regelmatig van: “hoe is het? Lukt het allemaal nog een beetje?” Ik maak afspraken via Teams. Soms ook tijdens de coachuren. Dan weet de coach van, oké, deze leerling is even in gesprek met [naam maatschappelijk werker]. En sommige kinderen geven ook heel duidelijk aan van: “Oh nee alstublieft niet weer teams, want ik heb al de hele dag teams of dan loopt mijn moeder te vaak langs of mijn broertje is irritant in beeld.” Daar ga ik mee of op school afspreken, één-op-één, of een wandeling maken bij school, omdat ze er even uit zijn en even toch een gesprek kunnen voeren. Dus dat is een beetje mijn rol als ondersteuner in deze lockdown.” (Collega's, school 5)*

3.1.2.3. Hoe hebben scholen hun netwerk ingezet?

Om de communicatie met ouders en leerlingen vorm te geven tijdens de crisis, konden scholen een beroep doen op het basiscontact dat ze voorgaand de crisis al hadden opgebouwd. De resultaten tonen aan dat het contact tussen scholen, leerlingen en ouders beter behouden bleef tijdens de coronacrisis wanneer er al een goed basiscontact aanwezig was vóór de crisis. Zoals het volgende citaat aantoont, waren enkele scholen zich sterk bewust van het belang van een goed basis contact, waarop ze bijgevolg konden verder bouwen tijdens een crisissituatie als de corona crisis.

“Educatief partnerschap ga je ook met leerlingen aan. Volgens mij moet je in een crisis niet zo heel veel anders doen dan op een ander moment. Sterker nog, ik denk dat de basis voor het handelen in een crisis, juist ligt in de periode dat er geen crisis is. Je moet het dak niet vervangen als het regent, maar je moet het dak vervangen als de zon schijnt. En dat zeg ik pedagogisch altijd tegen mijn docenten, van, ga nou de relatie aan en investeer nou in dat praatje toch met de leerlingen, en zorg dat je een band hebt. [...] Je moet altijd investeren in de relatie met leerlingen en ouders. En als je altijd die stap extra voor die leerlingen en ouders doet, dan kun je nu in duidelijkheid bouwen op die relatie die je al hebt. Want anders is het gewoon mosterd na de maaltijd en ben je curatief bezig en mijn perspectief op interventies is dat curatief per definitie slechter is dan preventief.” (Schoolleiding, school 2)

Scholen die beroep konden doen op een goed basiscontact met kwetsbare ouders waren zich eveneens bewust van deze kwetsbaarheid, en investeerden voorgaand de crisis in laagdrempelige communicatie. Zo merkten de meeste scholen dat kwetsbare ouders moeilijk te bereiken zijn bij ouderavonden door verscheidene barrières zoals een taalbarrière, een gevoel van schaamte, geen opvang vinden voor andere kinderen of overbelasting door dagelijkse zorgen. Als oplossing maakten verschillende scholen tijd voor individueel contact met deze ouders, wat vanuit hun ervaring effectiever bleek te werken om deze ouders te bereiken. School 3 en school 1 gaven aan dat de kennismakingsgesprekken, die zij aan het begin van het schooljaar organiseerden, voor hen erg belangrijk waren om een goed basiscontact met de ouders te krijgen. Aan de hand van een driehoeksgesprek met de leerling, ouder(s) en mentor focusten ze tijdens deze kennismaking op de talenten en positieve toekomstmogelijkheden van de leerling. De leidinggevenden benadrukten het belang van deze positieve insteek. School 2 en school 1 probeerden de communicatie extra laagdrempelig te houden via het toelaten van “ongeplande afspraken” met ouders. Als ouders vragen

of opmerkingen hadden konden zij zonder een afspraak te maken naar school komen en werden zij, indien mogelijk, direct te woord gestaan.

Om taal- of culturele barrières weg te werken, gaven school 2 en school 5 aan af en toe een beroep te doen op hun leerlingen om communicatie richting ouders te vertalen. Dit was ook het geval tijdens de corona crisis.

“We krijgen ook regelmatig feedback op onze correspondentie. Waarbij ik toevallig gisteren weer een hele mooie uitspraak van een leerling kreeg: “Meester, als u het schrijft op leerling niveau, dan vertalen wij het wel in de WhatsApp/Google of noem maar op, naar de taal waarin het nodig is. Als u dat doet, komt het allemaal goed.” (Schoolleiding, school 2)

Ook zette school 2, voorgaand de crisis, conciërges met een Marokkaanse en Turkse achtergrond in om (voornamelijk) ouders met eenzelfde etnisch-culturele achtergrond een laagdrempelig aanspreekpunt te bieden bij de ingang van de school. Dit contact ging volgens de schoolleiding zo ver dat de conciërges sommige ouders hielpen met het invullen van belastingformulieren om ervoor te zorgen dat de ouders zich veilig voelden om op school te komen. Op deze manier zetten ze preventief in op het contact, wat hen in staat stelde vlotter contact te krijgen tijdens de coronacrisis.

“Het is wel dat wij wel heel laagdrempelig zijn. En daar bedoel ik mee; er zijn heel veel scholen waar ouders echt heel formeel een afspraak dienen te maken. Het is nu natuurlijk anders met corona, maar we hebben altijd wel ouders gehad die het prettiger vinden vanwege de taal om gewoon even langs te lopen op school omdat ze een vraag hebben. En of dat nou een positieve insteek vraag is of iets minder positief omdat ze zich gewoon zorgen maken of een klacht hebben over iets of omdat ze de context gewoon niet weten; dan komen ze gewoon binnenvallen. Het helpt dat we twee conciërges hebben die wel hun taal spreken, maar ook veel mensen in de buurt kennen. Dus dan kunnen ze een kopje koffie nemen en op het moment dat het inderdaad niet uitkomt, dan moeten ze op een later moment terugkomen. Maar als het wel kan, dan gaan we daarmee meteen even in gesprek omdat dat dingen weg kan nemen.” (Schoolleiding, school 2)

Om veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap gericht op de communicatie tussen school, ouders en leerlingen tijdens de coronacrisis zien we dat scholen:

- preventief investeerden in een goed en laagdrempelig basiscontact met ouders en leerlingen, zodat hier tijdens een crisismoment op voortgebouwd kon worden;
- absentie van leerlingen in de online lessen snel gesignaleerd en gedeeld werd door docenten en binnen het schoolteam, en het team gezamenlijk naar een oplossing zocht;
- tijdens de crisis gebruik of werk maakten van een versterkt absentieprotocol door onder andere een nauwe opvolging van de leerlingen en contactopname met de ouders door de mentor;
- verder bouwden op een sterke zorgstructuur binnen de school;
- alsnog fysieke contactmomenten met ouders en leerlingen inbouwden waar mogelijk, met name als er zorgen waren over een leerling, om obstakels die digitale communicatie met zich meebrengt te overwinnen;
- leerlingen betrokken worden bij het vertalen van (crisis)communicatie voor anderstalige ouders;

- bestaande samenwerkingen met (externe) hulpverlening (bijvoorbeeld buurtwerkers, wijkagenten, psychologen en Ouder-Kind teams) gebruiken om problemen vroegtijdig op te merken, informatie te verkrijgen van- en hulp te bieden aan leerlingen en ouders.

3.2. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op het ondersteunen van basisvoorwaarden voor leren

Om te kijken hoe de scholen veerkrachtig vormgaven aan educatief partnerschap in relatie tot de basisvoorwaarden voor leren tijdens de crisis, spitsen we ons in deze rapportage eerst toe op hoe zij het educatief partnerschap met ouders en leerlingen aangingen om in de benodigde materialen zoals een laptop en internetverbinding te voorzien tijdens het afstandsonderwijs. Vervolgens gaan we in op hoe scholen en ouders een fijne werkplek garandeerden voor leerlingen. Ten slotte verdiepen we ons in hoe scholen ouders en leerlingen ondersteunden bij het aanhouden van ritme en structuur in de dagindeling.

3.2.1. Benodigde materialen

3.2.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

Een belangrijke prioriteit van de scholen was om ervoor te zorgen dat alle leerlingen over een laptop en internetverbinding beschikten om het afstandsonderwijs te kunnen volgen. Op de scholen speelde de mentor een centrale rol bij het opmerken of leerlingen hierover beschikten. Op enkele scholen probeerden de mentoren zodra de lockdown was aangekondigd te inventariseren of leerlingen over een werkende laptop en goede internetverbinding beschikten, vaak centraal aangestuurd in de school.

“Toen we hoorden dat de lockdown zou komen, is meteen aan alle mentoren gevraagd om met hun eigen leerlingen te checken of er leerlingen zijn die met internetproblemen thuis zitten, of die geen internet hadden, of problemen met hun Chromebook of wat dan ook.” (Docent, school 2)

Op school 3 betrokken de mentoren ook de ouders hierbij door aan hen te vragen of ze voldoende laptops en goede wifi hadden en/of met hen oplossingen te formuleren over de manier waarop hiervoor gezorgd kon worden. Zij merkten dat ouders het niet altijd durfden aan te geven als er geen laptop beschikbaar was, maar dat dit toch aan het licht kwam als leerlingen vervolgens niet online verschenen in de les.

“Wat we heel veel zagen is dat we bij ouders in eerste instantie checkten of ze voldoende laptops hadden om de kinderen online les te laten geven. Dat er ja gezegd wordt en op het moment dat kinderen dan maar niet online komen dan uiteindelijk blijkt dat ze het toch niet hebben. En dat ze dat in tweede instantie dat wel aangeven, maar dan merk je dat je echt wel met schaamte te maken hebt” (Schoolleiding, school 3)

Op alle scholen vormde de absentie van leerlingen bij de online lessen een belangrijk en objectief signaal voor de mogelijke afwezigheid van een laptop en (stabiele) internetverbinding. Indien leerlingen regelmatig absent werden gemeld door docenten, kon de mentor nagaan hoe dit kwam door in gesprek te gaan met de leerling. Als bleek dat een leerling niet over een werkende laptop of internetverbinding beschikte, werden mogelijke oplossingen geformuleerd. School 3 gaf aan dat zij ouders benaderden om tot een oplossing te komen als zij hoorden van leerlingen dat zij de lessen niet konden volgen doordat hun laptop stuk was, voortbouwend op het contact dat zij al met de ouders hadden.

“Er was een leerling die aangaf dat zijn laptop het niet meer deed. [...] En toen stuurde ik de moeder een WhatsApp-bericht. Zij was gelukkig als een van de weinige naar school gekomen tijdens een van de oudergesprekken. Dus die kwam op school langs en toen ik enkele weken later moeder een appje stuurde van: “Hé, uw zoon geeft aan dat de laptop het niet doet” en ik bood haar de opties aan die we hier hebben op school of een andere optie, van dat ze er zelf eentje aanschaft. Toen gaf ze aan dat ze er helemaal niet van op de hoogte was dat de laptop stuk was. Dus vervolgens heeft zij die laptop gezien en inderdaad dezelfde dag nog stuurde zij een appje terug van: “Ja, ik heb het gezien, hij heeft inderdaad zijn laptop laten vallen, zijn scherm is kapot, ik wist er niks van. Maar dat gaan we regelen.” En de volgende week had hij volgens mij weer een werkende laptop.” (Collega’s, school 3)

3.2.1.2. Wat hebben scholen gedaan?

Met name de afwezigheid van laptops was een probleem. Om ervoor te zorgen dat leerlingen over een laptop beschikten, leenden alle scholen aanwezige laptops uit (bijvoorbeeld door klassikale sets beschikbaar te maken voor leerlingen). Zie bijv.:

Leerling 2: *“Mijne was gewoon kapot en dat heb ik toen verteld en toen kreeg ik gewoon een chromebook.*

Leerling 1: *Ja, mijn laptop ging ook kapot en toen heb ik mijn iPad voor een tijdje gebruikt, maar kon ik ook heel veel schoolapplicaties niet gebruiken daardoor en toen ik heb via een docent.... kwam zij met een papier waarvoor ze nog mijn informatie nodig hadden, dat heb ik ingevuld en toen heeft een docent het naar mij thuisgebracht laatst nog.*

Leerling 2: *Ja, we moeten een papier invullen, met zeg maar met handtekening enzo. Dat je de laptop leent van school” (Leerlingen, school 5)*

School 2 bood leerlingen ook de mogelijkheid om een laptop met korting aan te schaffen, dit was voor de coronacrisis ook al mogelijk. Daarnaast konden leerlingen in verschillende scholen in een noodopvang terecht als zij thuis geen internetverbinding hadden.

3.2.1.3. Hoe hebben scholen hierbij hun netwerk ingezet?

Nijmeegse scholen hebben geen beroep gedaan op hun netwerk om leerlingen en ouders te helpen te voorzien van een laptop. Op school 4 (alleen in de onderbouw) en school 5 werkten ze al met laptops in het onderwijs, waardoor leerlingen al over laptops beschikten. Op deze scholen was het signaleren en actie ondernemen met name gericht op situaties waarin de laptop stuk was. Deze scholen gaven aan dat alle leerlingen snel van een werkende laptop waren voorzien.

Amsterdamse scholen hadden tijdens de eerste lockdown bij de gemeente laptops aangevraagd. De gemeente heeft deze laptops geleverd aan de scholen, die ze vervolgens konden uitdelen aan leerlingen die het nodig hadden. School 3 had ook (leen)fietsen ter beschikking gekregen van de gemeente. Om reisbewegingen met het openbaar vervoer zoveel mogelijk te beperken kon de school de fietsen uitlenen aan leerlingen die anders geen mogelijkheid hadden om naar school te komen.

Daarnaast gaf School 2 aan dat zij vóór de COVID-19-pandemie leerlingen en ouders al ondersteunden bij het aanvragen van een laptop bij de gemeente. Door korte lijnen tussen het zorgteam van de school en ouder-kind adviseurs werden ouders ondersteund om gebruik te maken van regelingen waarmee zij een laptop konden aanschaffen. Zie bijv.:

“Het is zo dat onze zorg ook contacten heeft met de gemeente en dat zij de potjes weten voor een gezin waar de nood hoog is omdat er een nieuw device moet worden aangeschaft. Dan zijn er tegenwoordig adviseurs bij de gemeenten die die gezinnen kunnen helpen. En dan heb je een regeling waar sowieso een keer per gezin bijna gratis zo'n device kan krijgen, maar dan moeten

ze wel door alle bureaucratie heen en daar moeten ze ook mee geholpen worden”
(Schoolleiding, school 2)

Net zoals bij school 4 en school 5 werkten ze op school 2 al met laptops in het onderwijs. Door laptops van de school en van de gemeente uit te delen waren alle leerlingen snel van een werkende laptop voorzien. Daarentegen gaven school 3 en school 1 aan dat zij veel moeite hadden om alle leerlingen van een werkende laptop te voorzien. Dit leverde bovendien ook weer andere problemen op. Doordat bijvoorbeeld laptops van de school uitgeleend waren aan leerlingen grepen ze hier tijdens het fysieke onderwijs op mis.

3.2.2. Fijne werkplek

3.2.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

Alle scholen gaven aan dat sommige leerlingen al voor de COVID-19-pandemie bekend waren bij de mentor en het zorgteam vanwege hun kwetsbare thuissituatie (bijvoorbeeld omdat ze klein wonen met meerdere personen of door problematiek van ouders). Daarnaast waren er leerlingen of thuissituaties die voor de pandemie nog niet bekend waren bij de zorgteams, maar die tijdens de coronacrisis gesignaleerd werden. Ook hier bleek absentie tijdens de online les een belangrijke indicator voor de mogelijke afwezigheid van een fijne werkplek thuis. Tevens ving docenten en mentoren signalen op tijdens het lesuur of individueel contact, zoals achtergrondgeluiden, camera-beelden en door te vragen naar hoe het ging thuis. Mentoren vormden hierin de spil omdat zij signalen doorkregen van andere docenten en vervolgens probeerden uit te zoeken wat er speelde bij een leerling. School 5 gaf daarnaast aan dat ouders soms zelf aan de bel trokken om aan te geven dat het thuis niet goed ging en te bespreken wat de mogelijkheden waren.

School 3 beschreef bovendien een specifieke subpopulatie van hun school, namelijk leerlingen die in een asielzoekerscentrum verblijven. Docenten signaleerden dat deze leerlingen vaak niet online waren. Mentoren probeerden deze signalen te interpreteren en kwamen erachter dat deze leerlingen meestal geen eigen plek en geen goede internetverbinding hadden. Als team formuleerden ze oplossingen voor deze groep leerlingen, bijvoorbeeld kijken of deze leerlingen naar de noodopvang konden komen, of pakketjes met leermateriaal brengen of een docent beschikbaar maken voor deze groep leerlingen.

Interviewer: *“Ja en je zegt van: soms was het moeilijk te achterhalen waar het probleem juist lag, want hoe probeerden jullie dat juist te doen?”*

Collega 2: *Ja, omdat het zelf niet mijn eigen mentorleerlingen waren. Op dat moment is het enige wat ik kan doen is doorgeven van “hé, die is niet online gekomen” en dan is het vooral de mentor die verder gaat uitzoeken van hoe en wat. En als er meer informatie beschikbaar was, dan werd dat met ons gedeeld. Aan de hand van die informatie konden we dan als team kijken: wat kunnen we doen? Een aantal voorbeelden daarvan waren: leerlingen die thuis niet aan de slag konden, omdat ze bijvoorbeeld thuis geen goed internetverbinding hadden of dat ze überhaupt geen eigen plek hadden. Want sommige leerlingen die verblijven bij zo'n asielcentrum, dus voor die leerlingen werd dan ook wel gekeken van: oké, kunnen zij dan naar school komen? En kunnen we die leerlingen pakketjes bieden of is er een andere docent beschikbaar die in kleine groepjes deze leerlingen kan begeleiden?”* (Collega's, school 3)

3.2.2.2. Wat hebben scholen gedaan?

Scholen ondernamen diverse acties om het leren van leerlingen door te laten lopen als zij signalen hadden opgevangen van een ontoereikende thuiswerkplek. Leerlingen die voor de COVID-19-pandemie al bekend waren bij de mentor en het zorgteam vanwege hun kwetsbare thuissituatie werden door de mentor extra vaak gecontacteerd en zij werden vrijwel direct uitgenodigd om naar de noodopvang te komen, zoals het volgende citaat aangeeft.

“Die leerlingen hadden we eigenlijk al wel in beeld, daarvan wisten we al welke leerlingen dat waren, dat is omdat er natuurlijk al hulp in zat. Dus wisten we dat die leerlingen, dat we daar juist een soort van naar moesten communiceren van: “he iedereen zit thuis, maar jij kan naar school komen en kom alsjeblieft en volg je lessen gezellig hier.” En dat was in samenwerking met alle externe hulp die op school rondloopt en aan school verbonden is” (Zorgcoördinator, school 2)

Bij leerlingen bij wie tijdens de lockdown signalen werden opgevangen van een ontoereikende werkplek thuis, hebben scholen ouders op diverse manieren betrokken om optimale condities voor het thuisleren te realiseren. Op school 2 merkten ze bijvoorbeeld dat niet alle leerlingen zichtbaar waren tijdens het online onderwijs in de eerste lockdown. Docenten en mentoren interpreteerden samen de oorzaak van het probleem. Een van de redenen was dat leerlingen en/of ouders er moeite mee hadden om de persoonlijke ruimte van de leerling zichtbaar te maken. In professionele leergemeenschappen van docenten werd dit besproken en werd naar oplossingen gezocht. Uiteindelijk formuleerde de directie een oplossing en werd actie ondernomen door (digitale) schermen te faciliteren. Dit resulteerde erin dat het aanzetten van de camera tijdens het onderwijs voor geen enkele leerling meer een probleem was. De aanpak van de school werkte om het doel te bereiken.

Ook op andere scholen werden acties ondernomen bij signalen van een ontoereikende werkplek thuis. Op school 5 en school 4 vonden huisbezoeken plaats als mentoren het signaal hadden opgevangen dat het (leren) thuis niet goed ging en als ze geen contact kregen met leerlingen of ouders. Op school 5 gaven ze aan dat dit huisbezoek vroeger standaard was maar dat ze het nu alleen deden als ze dachten dat het nodig was. Deze huisbezoeken resulteerden erin dat scholen een beter beeld kregen van de werkplek en thuissituatie van een leerling, beter contact kregen met ouders (drempels werden weggenomen) en scholen en ouders samen optrokken om tot een passende oplossing voor de leerling te komen (bijvoorbeeld naar de noodopvang toe gaan).

Bij signalen van een ontoereikende werkplek namen scholen contact op met de ouders om te bespreken of het kind naar de noodopvang kon komen.

“Een leerling die echt niet naar de les komt, niet aanwezig is bij de online lessen, die niet reageert op de app of contact met haar mentor, dus volledig afwezig is. Leerplicht is ingeschakeld. Leerplicht is thuis geweest en heeft brieven achtergelaten. Maar uiteindelijk was ik erachter gekomen omdat ik echt in de avond bleef bellen. Er zijn veel zorgen in het huis, maar die waren niet bekend bij mij als zorgcoördinator. Terwijl dat het kind al 3 jaar bij mij zat. Dus dat is haar derde leerjaar bij mij op school. Dus ja, ze vertoont altijd introvert gedrag, ze liet niks merken. En dat was echt ook voor mij als zorgcoördinator echt ja, min en plus. Plus dat ik hulp ingezet heb, plus dat ik haar toch naar school heb kunnen halen, dat zij, vanaf het moment dat ik dat wist, dagelijks op school aanwezig was in overleg met vader. Uh, en achteraf blijkt dat ze door schaamte voor haar ouders niet gewoon online durft te komen of aanwezig te zijn.” (Collega’s, school 3)

Interviewer: *“ja oké en had de school daar ook een goed zicht op van welke leerlingen een rustige werkplek hadden of niet*

Ouder: *vanuit ons in de gesprekken werd wel gevraagd of hij zich goed kon concentreren thuis. Ja, want wat ze wel aangeboden hebben was dat als er kinderen waren die een drukke thuissituatie hadden, dan mochten ze naar school en dan werd er een lokaal ter beschikking gesteld. En daar konden ze dan online aan het werk.*

Interviewer: *ah ja, er was dus ook wel een noodopvang voorzien voor de kinderen die geen rustige werkplek hadden.*

Ouder: *en daar heeft [naam leerling] ook gebruik van gemaakt.” (Ouder, school 1)*

Op School 2 ging dit een stap verder door de ouders de keuze te geven tussen het faciliteren van een rustige werkplek thuis of het kind naar de noodopvang leiden. Zie bijv.:

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

Over het algemeen lukte het de scholen om samen met de ouders tot een passende oplossing te komen. Echter, school 1, school 4 en school 5 gaven aan dat het soms heel lastig was. Als school probeerden zij ouders te overtuigen van het belang van de noodopvang voor hun kind, maar als ouders er niet de meerwaarde van inzagen, niet actief wilden samenwerken om het kind bij de noodopvang te krijgen of niet wilden dat het kind naar school ging in verband met de corona-richtlijnen dan konden ze weinig.

Veel acties die scholen ondernamen waren dus gericht op leerlingen waarvan voor of tijdens de coronacrisis bekend was dat zij een ontoereikende werkplek thuis hadden. Daarnaast hebben school 5 en school 4 geprobeerd om ouders te betrekken om optimale condities voor het thuisleren te realiseren door hen te informeren. Op deze scholen werd aandacht besteed aan de thuiswerkplek in een algemene nieuwsbrief. School 5 geeft aan dat ze hiermee ouders die de Nederlandse taal niet machtig waren niet bereikten. Zij gaven aan dat het afstemmen van de communicatie/taal op verschillende doelgroepen erg moeilijk is op schoolniveau omdat de doelgroep erg divers is en de school hier geen tijd voor heeft. Als oplossing communiceert de mentor met name richting het kind.

3.2.2.3. Hoe hebben hun netwerk hierbij ingezet?

Zoals hierboven beschreven werden leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek uitgenodigd om naar de noodopvang te komen, waarmee een ‘vervangende’ werkplek aangeboden werd. Scholen die deze noodopvang aanboden (bijvoorbeeld school 2 en school 3) deden een beroep op de flexibiliteit en bereidwilligheid van collega’s binnen de school (bijvoorbeeld van zorgmedewerkers en docenten) om deze opvang te organiseren. Eventueel werden externe surveillanten ingehuurd om toezicht te houden in de noodopvang en leerlingen te begeleiden (School3).

3.2.3. Ritme en structuur in dagindeling

3.2.3.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

Docenten en mentoren vingen tijdens online lesobservaties en in groepsapps signalen op dat leerlingen het lastig vonden om hun gebruikelijke ritme aan te houden. Op school 4 zagen docenten bijvoorbeeld kinderen nog in bed liggen tijdens de les. Ook ving de mentor signalen op tijdens de mentorles of in individuele gesprekken met leerlingen over hoe hun ritme er tijdens de lockdown uitzag (bijvoorbeeld of ze ontbeten hadden voor de les; school 5) en hoe ze zich voelden (bijvoorbeeld een vakantiegevoel, vergaten om de wekker te zetten; school 3). Daarnaast was wederom de absentie van leerlingen bij de online les een belangrijk signaal dat leerlingen moeite hadden om het ritme aan te houden.

3.2.3.2. Wat hebben scholen gedaan?

Scholen probeerden ouders op verschillende manieren te ondersteunen om hun kind te helpen om het ritme vast te houden. Enkele acties waren informerend van aard zoals het delen van informatie over hoe ouders leerlingen konden begeleiden bij het afstandslernen via nieuwsbrieven en filmpjes (onder andere zorgen dat de leerling op tijd achter de laptop zit en dat de webcam aan is), zoals bij school 4 en school 3. School 3 had filmpjes gemaakt als alternatief voor een fysieke ouderavond. Ze

wilden de ouderavond niet online organiseren omdat ze dachten dat de ouders daar niet bereikbaar voor zouden zijn. Echter, ook op de filmpjes kregen ze weinig respons. Alleen als de mentor er veel aandacht aan besteedde zag je dat leerlingen en ouders het ook keken. Ook hadden de mentoren van school 1 aan het begin van de lockdown (video)bel-contact gehad met alle ouders om toe te lichten hoe het online onderwijs eruit zou zien en wat ze daarbij van ouders verwachtten. Deze actie werd centraal aangestuurd in de school. Zie deze quote:

“Ik heb in het begin van de eerste lockdown, volgens mij moesten we dat allemaal doen, alle ouders gebeld. En dat hebben we dan, sommige hebben dat dan ook gelijk gedaan via Teams, van kijk zo gaat uw kind nu les krijgen. Dan heb je een hele klas en dan zie je zo'n heel onwennig kind met 1 of 2 ouders op de bank van “heuj, dit zijn mijn ouders”. En die hebben we gewoon uitgelegd van dit is hoe het nu gaat, en het enige wat we van u kunnen vragen is: zorg dat uw kind op tijd opstaat en dat de laptop of telefoon is opgeladen. En zo hebben we dat ingezet en ik denk dat de ouders daar op zich wel blij mee waren.” (Collega's, school 1)

Daarnaast hielden de scholen de absentie van leerlingen bij. Als leerlingen te laat of niet verschenen in de online les werden zij afwezig gemeld. De mentor nam vervolgens contact op met de leerling om te bespreken hoe het kwam. Soms was dit voor leerlingen voldoende om de knop om te zetten, zoals bijv. bij een leerling van school 4:

Interviewer: *“En lukt het jullie om het ritme vol te houden?”*

Leerling1: *Ja, op een gegeven moment dan, als je dan een paar keer afwezig bent of te laat, bijvoorbeeld. De eerste lessen, dan kan de mentor er wel bij zetten dat je je bij de eerste les gewoon verslapen hebt. Maar dan op een gegeven moment, dan moet je toch de knop omschakelen, want ja, ik moet toch over en dit en dat, en dan als je bijvoorbeeld te veel absent hebt, en te laat, dat is ook niet echt heel goed voor je overgangproces. Dus uiteindelijk moet je het wel beseffen en dan slaap je iets vroeger, word je ook iets eerder wakker en dan ga je nog even snel wat eten en dan ben je ook gelijk wakker.” (Leerlingen, school 4)*

Op school 2 werd als een leerling absent was gemeld ook eerst de leerling en vervolgens de ouders benaderd. Ook moest de leerling zich dan de volgende dag melden op school om de online lessen daar te volgen. De school gaf aan dat juist doordat ouders erbij werden betrokken zij veel leerlingen de volgende dag dan ook daadwerkelijk zagen. Doordat ouders op de hoogte waren, konden zij hun kind aansporen om zich klaar te maken voor school. Ook op school 5 en school 4 werden ouders gebeld als leerlingen afwezig waren om de verwachtingen met betrekking tot online onderwijs nog eens door te spreken. Dit stelde ouders in staat om hun kind aan te sporen om op tijd in de online les te zijn en het huiswerk te maken, zie onderstaande quotes:

“Whenever something goes wrong or he felt asleep during the class or maybe he is a few minutes late to go online. I get a call from school, I get an email I get a message from them. So I go nuts, “what are you doing this is school!”. He says “ooh, okay, but it is still online”. He was not taking it seriously but now he does and after my constant complaining. He is different. So this is the way I helped” (Ouder, school 4)

Leerling2: *“Als ik het dan even niet goed deed ofzo, dan ging hij [mentor] gelijk appen, mijn moeder bellen.*

Interviewer: *Jij gaf bijvoorbeeld aan, als het niet goed ging, dan nam de mentor contact op, met jou en met je ouders.*

Leerling2: *Ja, want vorige keer toen eh, liet ik het allemaal een beetje achter me.*

Interviewer: *In de eerste lockdown?*

Leerling2: Ja, toen moesten m'n ouders de hele tijd achter me aan zitten. Ik had gewoon geen zin.

Leerling1: Ja, had ik ook. Ik miste bijna elke dag les.

Leerling2: Ik dacht gewoon dat ik meer vakantie had, omdat ik geen lessen had. Zo stond ik er toen in, want toen dacht ik ja, geen les ofzo, dus toen hield ik dat gewoon bij me, maar nou... Nu moet ik het wel waarmaken.

Interviewer: Je zegt van je ouders zaten achter je heen. Wat probeerden zij dan bijvoorbeeld te doen?

Leerling2: Gewoon, dat ik mijn werk moest maken enzo." (Leerlingen, school 5)

School 3 en school 1 namen ook contact op met ouders als hun kind afwezig was tijdens de online lessen, maar zij gaven aan dat dit niet altijd het gewenste effect had en dat ze onmacht ervoeren:

"Ik heb nu tijdens corona echt intense gesprekken met de leerplicht. Dus ik heb ouders, ik nodig ouders uit voor gesprekken over het verzuim. Bijv. vader en moeder die gaan werken, kinderen van 14 of 15 jaar die alleen thuisblijven. Wat verwacht je van de kinderen als ze alleen thuis zijn? En als ik het tegen ouders zeg, krijg ik te horen: "Ja, ik moet werken en mijn vrouw moet werken". En wie zorgt dat die kinderen online komen? De mentor neemt contact op met ouders, ouders zeggen dat het kind belooft aanwezig te zijn, maar het gebeurt niet. Ja, nu heb ik gewoon leerplicht ingeschakeld." (Collega's, school 3)

"We hebben ook de afspraak van: je gaat geen les volgen vanuit bed. Maar op het moment dat die camera uitstaat zullen er genoeg zijn die gewoon lekker weer hun hoofd neerleggen en af en toe ja roepen als het wordt gevraagd, dus je beheerst de situatie thuis niet. Je beheerst niet waar ze zitten, of ze op tijd opstaan, of ze gewoon netjes gedoucht hebben en aangekleed zijn, dat beheers jij niet. Dat moet echt vanuit de leerlingen en vanuit de ouder komen. Daar hebben we niet heel veel invloed op. [...] Je bent heel erg afhankelijk van de ouders. Zitten de ouders in de buurt van de kinderen? Laten die ouders die kinderen alleen zitten? Op het moment dat er geen toezicht is, zijn er jongens die liever, naast dat ze in de les zitten, de Playstation aanzetten en dan eigenlijk niet met de les bezig zijn. En af en toe ja roepen als iets wordt gevraagd. En dan kun je hoog of laag springen, zolang die ouders niet thuis zijn, niet achter die kinderen staan dan ben je machteloos." (Collega's, school 1).

Wanneer ouders geen structuur konden bieden thuis, bood de noodopvang op de scholen een manier om leerlingen van de nodige sociale controle en structuur te voorzien. In die zin trad de school soms ook "vervangend" op.

3.2.3.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?

Vooraf de ouders zelf, de mentoren en de noodopvang speelden een rol bij het faciliteren van ritme en structuur in de dagindeling van de leerlingen.

Om veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap in relatie tot de basisvoorwaarden voor leren tijdens de coronacrisis zien we dat scholen:

- de absentie van leerlingen interpreteerden als een belangrijk signaal dat basisvoorwaarden voor leren mogelijk ontbraken;
- de mentor centraal stelden om te achterhalen of aan de basisvoorwaarden voor leren werd voldaan, wat de oorzaak was als niet aan de basisvoorwaarden werd voldaan en om met leerlingen en/of in samenspraak met ouders een oplossing te formuleren om de basisvoorwaarden voor leren te vervullen;
- binnen het schoolteam brainstormden over hoe basisvoorwaarden thuis gefaciliteerd konden worden nadat de oorzaak van het ontbreken bekend was, waarbij schoolleiders snel beslisten (top-down en bottom-up informatiestromen);
- materialen beschikbaar stelden aan leerlingen (bijvoorbeeld laptops en (digitale) achtergrondschermen).
- hun externe netwerk inzetten om extra noodzakelijke materialen beschikbaar te krijgen voor leerlingen (bijvoorbeeld laptops via de gemeente);
- vervangend optraden waar nodig door noodopvang te voorzien. In de noodopvang faciliteerde de school de nodige basismaterialen en structuur zodat leerlingen die hier behoefte aan hadden het afstandsonderwijs konden volgen;
- een beroep deden op de flexibiliteit en bereidwilligheid van collega's binnen de school en externe partijen om de noodopvang te organiseren.

3.3. Vormgeven aan educatief partnerschap gericht op het ondersteunen van thuisbetrokkenheid

3.3.1. Ondersteuning bij het leren

3.3.1.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

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

“Je zag het onderscheid, laat ik het zo zeggen. Dan hoorde ik opeens van de juf handvaardigheid of talentontwikkeling dat er een leerling was die echt geweldig werk aan het inleveren was. Dat ze dacht van: misschien is de moeder daar iets té betrokken, dat ze zeg maar een soort van groepsopdracht binnenkreeg. Van mama en zoon. Terwijl andere leerlingen, ja, dat je wel ziet dat zij het zelf doen, als het ware. Of wanneer er iets moet gebeuren of veel contact loopt gewoon via hen. Dan zie je wel het verschil in hoe betrokken de ouders zijn. En of dat nou voortkomt uit het ontbreken van het beheersen van de taal of dat het gewoon een ouder is die denkt van ‘ah school, dat is leuk maar we moeten werken’, dat weet ik niet. Maar je ziet wel duidelijk het verschil tussen leerlingen die vanuit huis uit erg gemotiveerd worden of begeleid worden, en leerlingen die dat niet hebben.” (Collega's, school 3)

School 4 gaf aan dat zij tijdens een teamoverleg oplossingen formuleerden om vorm te kunnen geven aan de thuisbetrokkenheid van ouders. Zij waren van plan om een ouderavond te organiseren waarin

niet alleen centraal zou staan hoe ouders leerlingen konden ondersteunen bij het afstandslernen, maar ook geïnventariseerd zou worden wat ouders nodig hebben om dit te doen en hoe scholen hen daarin zouden kunnen ondersteunen. Echter, ze gaven aan dat het lastig was om ouders van kwetsbare leerlingen te bereiken met dit soort activiteiten.

“En daarin hebben we ook besproken of er misschien na de vakantie een ouderavond georganiseerd kon worden om daarin te bespreken, nou ja, wat er ook van ouders verwacht wordt, voor zover dat haalbaar is. Maar ook wat ouders nodig hebben, waar ouders tegenaan lopen en waar wij misschien als school weer iets in kunnen aanbieden. Dus een beetje een tweeledige ouderavond. Nou zijn we een beetje bang dat alleen de ouders zich aanmelden waar het eigenlijk best oké gaat of die heel erg gaan klagen, maar de ouders die het juist nodig zouden hebben dat die zich niet zullen aanmelden. Maar dat is nog even de vraag hoe dat uitpakt.” (Collega’s, school 4)

3.3.1.2. Wat hebben scholen gedaan?

Scholen probeerden ouders op verschillende manieren te ondersteunen om hun kind te helpen bij het afstandslernen. Ten eerste brachten scholen ouders vaak op de hoogte via e-mail of telefoon als leerlingen afwezig waren in de les, de webcam niet aan hadden of achterliepen met huiswerk. Scholen deden dit om de opgevangen signalen beter te interpreteren en oplossingen te formuleren. Door contact op te nemen met de ouders probeerden ze erachter te komen waar de leerling was, bewustwording te creëren bij ouders en samen tot een oplossing te komen. School 1 gaf bijvoorbeeld aan:

“We houden nu ook in de coronacrisis gewoon heel goed bij of de kinderen op school zijn, dus de absentie, en als het kind er niet is, wordt er meteen naar huis gebeld. Dus dat is ook nog een manier om contact met de ouders te hebben en met de ouders samen te zorgen dat ze wel op school of in de online lessen komen.” (Schoolleiding, school 1)

Leerlingen van school 4 gaven aan dat zij ook meer ondersteuning kregen van hun ouders (bijvoorbeeld door te controleren of het huiswerk af is of hulp met plannen) nadat de school contact met de ouders had opgenomen. Zie bijv.:

Interviewer: *“Heeft jullie mentor ook nog contact opgenomen met jullie ouders?”*

Leerling 2: *Ja bij mij wel*

Interviewer: *En weet je dan ook waar dat over ging?*

Leerling 2: *Vanwege mijn cijfers*

Interviewer: *Kun je daar iets meer over vertellen?*

Leerling 2: *Ik had gewoon risico om te blijven zitten dus toen moest ik het echt oppakken dus daardoor had mijn mentor mijn ouders een mail gestuurd en ook gebeld volgens mij*

Interviewer: *Wat hebben jouw ouders toen gedaan?*

Leerling 2: *Mijn mentor zei dat ik het beste naar school kon gaan om samen een planning te maken, want ik kan geen planning maken. Ik ben daar niet echt goed in. Toen heb ik het uiteindelijk wel opgepakt vorig jaar. Samen met mijn mentor en ook met mijn ouders een planning gemaakt. Ik had meer hulp gekregen toen.” (Leerlingen, school 4)*

Verder werd er door scholen als er zorgen waren over een leerling vooral maatwerk geboden. Hierbij was wat ouders konden en wilden bieden uitgangspunt en werd er bij onvoldoende capaciteit van het thuisfront geprobeerd ouders te ondersteunen en/of ondersteuning geboden die vervangend kon zijn. School 3 gaf bijv. aan dat zij de betrokkenheid van ouders probeerden te vergroten door hen te wijzen op het belang van een goede opleiding, maar dat daar wel grenzen aan zaten:

Onderzoeker: “Kun je daar dan vervolgens ook nog iets mee doen als mentor?”

Collega 1: *Sommige dingen kun je wel ondersteunen natuurlijk. Dat er bepaalde dingen die vanuit huis uit echt worden meegegeven, dat je daar extra aandacht aan geeft, maar sommige dingen moet je ook gewoon accepteren. Je bent denk ik als leraar wel, als het ware, een tweede opvoeder, maar als de ouders weinig aandacht geven aan school, ja dan kan ik daar weinig mee. Dat is hun keuze. Ik kan hen proberen te wijzen op het belang van een goede opleiding, maar ja, daar zitten ook grenzen aan. Ik denk dat je in sommige taken kunt aanvullen.”* (Collega’s, school 3)

Scholen boden daarnaast ondersteuning aan die meer vervangend was, zoals bijvoorbeeld het aanbieden van steunlessen waarbij leerlingen extra uren kregen in vakken waar ze moeite mee hadden. Op sommige scholen is dit een reactie op de coronacrisis, vaak met behulp van subsidie om onderwijsachterstanden te voorkomen en compenseren van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Op andere scholen maken deze steunlessen al deel uit van de standaard infrastructuur, zoals bijvoorbeeld op school 2.

“We hebben een hele batterij met allerlei bijlessen en instituten. Wij geloven niet in hele langdurige interventies. Daar is onze populatie ook niet geschikt voor. Dus formeel heette het RTI's: dat is Remedial Teaching Interventions. Waar zes weken kortdurende didactische interventies zijn. En in de school noemen we dat steunlessen. Op RTI's zetten we al in voor de coronacrisis.” (Schoolleiding, school 2)

3.3.1.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?

Enkele scholen werkten samen met externe organisaties om maatwerk te bieden aan ouders die ondersteunend of vervangend kon zijn. School 5 schakelt sinds de coronacrisis hulp in van studenten om leerlingen maatwerk in leerondersteuning te bieden. School 2 en school 3 kregen hulp van een organisatie die werkt via een maatjes- en huiswerkbegeleidingssysteem. Hierbij wordt een leerling gekoppeld aan een rolmodel die enerzijds de leerling begeleidt bij het huiswerk en het leergesprek van ouders overneemt en anderzijds de ouders helpt om hun kind beter te begeleiden. School 2 geeft aan dat leerlingen met didactische achterstanden voor deze hulp in aanmerking komen. Als er zorgen zijn die verder reiken dan het didactische aspect, dan komt een leerling niet in aanmerking en wordt geïntervenieerd vanuit de zorg. Scholen nodigen leerlingen uit die in aanmerking komen en daarnaast kunnen ouders en leerlingen het zelf aanvragen, waarna getoetst wordt of zij in aanmerking komen. Voor de coronacrisis boden deze scholen dit ook al aan leerlingen die achter liepen en extra ondersteuning konden gebruiken.

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

Naast bovenstaande acties tijdens de coronacrisis was er op school 1 reeds voor de crisis een project gestart gericht op het ondersteunen van ouders bij het begeleiden van het leerproces van hun kind. Deze school ontwikkelde zich richting een familieschool waarin samenwerking tussen school en ouders en gedeelde verantwoordelijkheid centraal staat (bijv. een huiswerkklas voor ouder en kind). Echter, doordat fysiek samenkomen in de school door corona niet mogelijk was is deze ontwikkeling voorlopig stil komen te liggen. Een online alternatief had de school niet gevonden.

3.3.2. Ondersteuning bij sociaal-emotioneel welzijn

3.3.2.1. Hoe hebben scholen de situatie geanalyseerd en oplossingen geformuleerd?

Docenten en mentoren merkten op hoe het sociaal en emotioneel met leerlingen ging door signalen op te vangen als slaperigheid en huilen voor de webcam, en tijdens gesprekken over depressieve gevoelens. School 2 gaf aan dat zij bij kwetsbare leerlingen hier wellicht een beter beeld van hebben dan de ouders:

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

3.3.2.2. Wat hebben scholen gedaan?

Met name de mentor probeerde deze problematiek te bespreken met leerlingen tijdens (dagelijkse) mentoruren. Bijvoorbeeld op school 3:

“Ik heb een groepsapp met mijn mentorklas. Daar wordt ook best wel dagelijks gecommuniceerd, van vroeg tot laat en dan werd van alles gedeeld: hun zorgen, hun gemis. Op die manier merkte je ook aan de berichtjes wat het gevoel was dat bij hen speelde. [...] Ik reageer ook niet per se op alle berichtjes. Want online, zeg maar, ... ja, mijn rol zag er wel zo uit dat ik ook nog momenten had voor mijn mentorklas, dus dan heb je bijvoorbeeld een mentor- of coach-uur. En dat uur gebruikte ik dan om bepaalde onderwerpen te bespreken, op basis van de gesprekken die ik voorbij zag komen in de groepsapp. Dan besteed ik daar aandacht aan, van “hé jongens, ik merkte in de groepsapp dat jullie dit en dat gezegd hebben, hoe voelen jullie je daarbij? Hoe gaat het met jullie?” En dat deed ik soms met de hele klas en soms ook individueel omdat niet elke leerling heel erg spraakzaam is of zich durft te uiten waar iedereen bij is.” (Collega’s, school 3)

Daarnaast werd op school 3 een schoolbreed programma gemaakt om sociaal-emotionele problemen die ze opgemerkt hadden bij leerlingen aan te pakken. Zie:

“De achterstand op het sociaal-emotionele aspect is groot. Wij hebben het heel erg gezien bij leerlingen die van groep 8 naar de brugklas kwamen, in september. We zien kinderen die gewoon het hele voorjaar veel op straat zijn geweest en dan weer naar school moeten. En die de basisschool niet goed hebben afgerond. Dus daar maken we nu programma's voor om die groepsvorming goed te krijgen en de schoolcultuur weer goed te krijgen.” (Schoolleiding, school 3)

3.3.2.3. Hoe hebben scholen hun netwerk hierbij ingezet?

Om leerlingen en eventueel ouders te ondersteunen bij de sociaal-emotionele problematiek deden mentoren indien nodig een beroep op het zorgteam en de zorgverlening rond school. Op school 5 konden mentoren leerlingen bijv. doorverwijzen naar een schoolmaatschappelijk werker, zie:

Interviewer: “Hoe hebben jullie het afgelopen jaar ervaren?”

Leerling 1: Ja, ik weet niet, het was denk ik voor iedereen wel zwaar. Dus nou voor mij dan ook in ieder geval, maar volgens mij heel veel jongeren hebben daar last van.

Leerling 2: Het is gewoon niet meer leuk. Op het begin dacht je allemaal heel leuk enzo....

Leerling 1:ja dat dacht ik ook...

Leerling 2: ...met je vrienden heel veel zijn, maar nu ben je er gewoon klaar mee. Nu is het al een jaar dat je niks kan...

Leerling 1: ...Bij mij was het wel echt gewoon héél anders dan wat je hebt gehad. Ik werd gewoon depressief. Ja, ik ben serieus gewoon depressief geworden in die eerste en... toen ik weer naar school moest, ging het weer goed. En toen, nu, is het weer precies hetzelfde als dat het in de eerste lockdown was.

Interviewer: En hebben jullie wel het idee dat je daar met mensen over kan praten?

Leerling 1: Ja, ik heb dat met mijn mentor heel erg. En dan heb ik hier een vrouw op school, waar ik dan mee praat.

Interviewer: Hoe ben je met die persoon in contact gekomen?

Leerling 1: Ik merkte vooral heel erg in die tijd dat ik het zelf niet meer aan kon. Ik kon ook geen lange dagen meer maken toen school weer een tijd open was. Ik kon eigenlijk gewoon niet meer op school zitten, want dan werd het gewoon weer te veel voor me.

Leerling 3: Ja, je werd er heel zwak, heel moe van. Meteen weer naar je bed toe als je dan thuiskwam. Dan was het ook meteen klaar.

Leerling 1: Ja, toen heb ik me ook gewoon ziekgemeld. Toen moest ik gewoon huilen. Op een gegeven moment moest ik gewoon huilen op school en dan zei de mentor van ga maar naar huis. Toen vroeg m'n mentor op een gegeven moment van wil je dan iemand om mee te praten. Toen zei ik ja, dat zou wel fijn zijn en toen heeft zij mij doorgestuurd naar die vrouw die hier zit." (Leerlingen, school 5).

School 2 en school 1 gaven aan contact te hebben met ouder-kind-adviseurs om toegang te krijgen tot het gezin en te kijken hoe de leerling zich zowel thuis als op school beter kon voelen. Ook hadden zij contact met eventuele extra hulpinstanties die aanwezig waren in het gezin. School 4 organiseerde extra inloopsprekuren met een verpleegkundige van de GGD om leerlingen met somberheid of depressieve gevoelens de kans te geven dit te bespreken. Ouders en leerlingen werden hiervan op de hoogte gesteld. School 2 gaf ook aan in samenwerking met de wijkagent extra alert te zijn op drugsgebruik in verband met verhoogde depressieve gevoelens bij jongeren.

Om veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap in relatie tot het ondersteunen van de thuisbetrokkenheid zien we dat scholen:

- zich een beeld vormden van de betrokkenheid van ouders bij het leren op basis van het ingeleverde huiswerk van leerlingen, de bereikbaarheid van ouders en algemene ervaringen;
- mogelijke acties over hoe ze ouders konden ondersteunen bij het afstandslernen binnen het schoolteam formuleerden, maar zich tegelijk bewust waren van het feit dat ze hier wellicht niet alle ouders mee bereikten;
- ouders informeerden als leerlingen afwezig waren in de les of achterliepen met huiswerk om de signalen beter te kunnen interpreteren, bewustwording te creëren bij ouders en samen tot een oplossing te komen;
- als er zorgen waren over een leerling vooral maatwerk boden. Hierbij was wat ouders konden en wilden bieden uitgangspunt en werd er bij onvoldoende capaciteit van het thuisfront geprobeerd ouders te ondersteunen en/of ondersteuning geboden die vervangend kon zijn (bijv. steunlessen, maatjessysteem, eventueel in samenwerking met externe instanties);
- een beeld kregen van het sociaal-emotionele welzijn van leerlingen via de les/ groeps-WhatsApp van de mentor en vervolgens het zorgteam binnen en rond de school

inzetten om de leerling en eventueel het gezin te begeleiden bij de problematiek (bijvoorbeeld via ouder-kind adviseurs).

4. Conclusie

De COVID-19 crisis zette het onderwijs en het educatief partnerschap met ouders en leerlingen sterk onder druk. Hoe vo-scholen veerkrachtig vormgaven aan educatief partnerschap met kwetsbare ouders en leerlingen in de periode van coronamaatregelen, stond centraal in dit rapport. We eindigen dit rapport met een algemene terugblik op hoe de vijf betrokken scholen in dit onderzoek in staat waren het educatief partnerschap tijdens de periode van de coronamaatregelen veerkrachtig vorm te geven en welke uitdagingen hiermee gepaard gingen. Vervolgens belichten we contextuele kenmerken die het veerkrachtig reageren binnen deze scholen faciliteerden.

4.1. Veerkrachtige reacties tijdens de COVID-19 maatregelen

Voor de betrokken scholen kwam de vereiste omschakeling naar afstandsonderwijs erg onverwacht. Het blijven bereiken van ouders en leerlingen om vorm te kunnen blijven geven aan het educatief partnerschap vormde dan ook een uitdaging. Door de nodige veerkracht aan te wenden, slaagden zij hier echter in grote mate in. Op basis van de bevindingen, kunnen we concluderen dat mentoren een centrale rol speelden in relatie tot het veerkrachtig vormgeven aan de drie kernaspecten van educatief partnerschap (communicatie, basisvoorwaarden voor leren, thuisbetrokkenheid). Zo waren de mentoren, naast de docenten, veelal de eerste persoon om signalen als absentie, sociaal-emotionele of praktische problemen zoals een gebrek aan een rustige werkplek op te vangen. Door met leerlingen, ouders en collega's in de school in gesprek te gaan, probeerden mentoren de achterliggende oorzaak van deze signalen te achterhalen en (in samenspraak) een oplossing te formuleren en nodige actie(s) te ondernemen. Scholen reageerden bijv. door laptops beschikbaar te stellen voor leerlingen en door leerlingen uit te nodigen voor noodopvang. Bij veerkrachtige reacties, boden scholen hierbij maatwerk. Zo werd er bij zorgen over een leerling in de eerste plaats met ouders gekeken wat zij konden bieden en hoe zij hierin ondersteund konden worden (bijv. zorgen voor een rustige werkplek, voorzien van achtergrondschermbescherming door de school). Indien nodig werd er bekeken welke vervangende ondersteuning geboden kon worden (bijv. noodopvang).

De betrokken scholen percipieerden het maximale bereikt te hebben in het bereiken en ondersteunen van kwetsbare ouders en leerlingen. Ondanks de sterke veerkrachtige reacties binnen deze scholen, botsten zij hierbij soms ook op grenzen of moeilijk te overwinnen obstakels. Zo was er sprake van een beperkt aantal ouders die geen toestemming gaven aan de school om hun kind te laten deelnemen aan de noodopvang. Daarnaast gingen huiswerkklassen en ouderavonden in enkele betrokken scholen niet door omdat het digitaal voortzetten van deze activiteiten een te sterk obstakel bleek te vormen voor kwetsbare ouders.

Naast de centrale rol van de mentor in relatie tot het veerkrachtig vormgeven van educatief partnerschap was de context binnen de school en het externe netwerk waar de scholen een beroep op konden doen van belang om veerkrachtige reacties vanuit de school te faciliteren. De resultaten tonen aan dat deze de veerkrachtige cognitieve en gedragsmatige reacties van de school in relatie tot het vormgeven van educatief partnerschap versterkten. Kenmerken binnen de *interne context* van de school die veerkrachtige reacties versterkten zijn: 1) de aanwezigheid van gedeeld leiderschap en tweerichtingsverkeer in de communicatie binnen de school en 2) het formuleren van duidelijke richtlijnen en protocollen ten aanzien van absentie. Bevonden kenmerken van de *externe context* van de school die de veerkracht versterkten zijn: 3) voortbouwen op een goed basis educatief partnerschap van vóór de crisis en 4) (bestaande) samenwerking met externe (hulp) organisaties.

4.1.1. *Gedeeld leiderschap en tweerichtingsverkeer in de communicatie binnen de school*

Scholen die in staat waren snel en veerkrachtig te reageren ten aanzien van educatief partnerschap met ouders en leerlingen hadden een (al dan niet bestaande) overleg- en besluitstructuur waarin informatie top-down (van leidinggevenden naar docenten(teams)) en bottom-up (van docenten(teams) naar leidinggevenden) gedeeld werd. Dit kon leiden tot *feed forward* waarbij hetgeen docenten opmerkten en leerden ingebed werd in de organisatie (bijv. in (nieuwe) praktijken, processen of protocollen) en *feedback* waarbij nieuwe praktijken, processen of protocollen ingebed of geïnstitutionaliseerd in de organisatie terugvloeden naar docenten¹³. Deze twee informatiestromen vormden de basis van waaruit gehandeld werd om educatief partnerschap veerkrachtig vorm te geven tijdens de coronacrisis. De resultaten laten het belang van gespreid leiderschap zien waarbij leidinggevenden, docenten en andere collega's in de school samen optrekken om onderwijs- en zorg(beleid) vorm te geven¹⁴. Op deze manier zijn alle collega's in de school zowel individueel als gezamenlijk betrokken om signalen over risico's in het leren van leerlingen op te vangen, betekenis te geven aan deze signalen en oplossingen te formuleren.

4.1.2. *Formuleren van duidelijke richtlijnen en protocollen ten aanzien van absentie*

Duidelijke richtlijnen en protocollen waarin werd vastgelegd welke procedure/stappen de school hanteert bij absentie van leerlingen hielp scholen om tijdens de coronacrisis veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap. Om veerkrachtig te reageren was het belangrijk dat absentie van leerlingen in de online lessen snel gesignaleerd en gedeeld werd door docenten binnen het schoolteam. De absentie van leerlingen werd geïnterpreteerd als een belangrijk signaal dat basisvoorwaarden voor leren of thuisbetrokkenheid van ouders mogelijk ontbraken. De absentieregistratie stelde mentoren – die vaak de spil vormden in het contact met leerling en ouders – in staat om contact op te nemen met leerlingen en/of ouders om te achterhalen wat de oorzaak van de absentie was en om bewustwording te creëren bij ouders ten einde (samen) tot een oplossing te komen. Een protocol, cq. escalatieladder, ten aanzien van verzuim stelde mentoren bovendien in staat om als het contact opnemen met de leerling en ouders niet lukte of niet het gewenste resultaat had, het duidelijk was welke vervolgacties ondernomen konden worden (bijv. het betrekken van schoolmaatschappelijk werk of leerplichtambtenaar) en door wie (bijv. ondersteuningscoördinator of directeur).

4.1.3. *Voortbouwen op een goed basis contact met leerlingen en ouders voor de COVID-19 crisis*

Voortbouwen op een goed basiscontact met leerlingen en ouders voor de COVID-19 crisis hielp scholen om tijdens de crisis veerkrachtig vorm te geven aan educatief partnerschap in relatie tot basisvoorwaarden voor leren, thuisbetrokkenheid en communicatie. Deze scholen stonden aan het begin van de crisis in feite al één-nul voor. Ze waren zich al voor de COVID-19 crisis sterk bewust van het belang van een goed basiscontact met leerlingen en ouders, zodat hierop verder gebouwd kon worden tijdens een persoonlijk crisismoment. Om een goed basiscontact te verwezenlijken hadden deze scholen geïnvesteerd in laagdrempelige communicatie met ouders voorafgaand aan de crisis (bijvoorbeeld door één-op-één-kennismakingsgesprekken of activiteiten om ouders bekend te maken met het onderwijsconcept van de school), waarbij de mentor vaak de spil vormde in het contact. Doordat scholen en ouders goed benaderbaar waren voor elkaar, kon tijdens de periode van coronamaatregelen samen met ouders worden opgetrokken in het signaleren van en reageren op risico's in het leren van kwetsbare leerlingen. Dit basiscontact stelde scholen in staat om samen te werken met leerling/ouders/gezin waar mogelijk en pas vervangend op te treden bij het vormgeven van educatief partnerschap (bijvoorbeeld door het bieden van noodopvang of een huiswerk- en maatjesbegeleidingssysteem) wanneer dit noodzakelijk was.

¹³ Crossan, Lane, and White (1999)

¹⁴ Rikkerink, Verbeeten, Simons, and Ritzen (2015)

4.1.4. Bestaande samenwerking met externe partners

Het terug kunnen vallen op bestaande samenwerkingen met externe partners tijdens de coronacrisis hielp scholen om risico's in het leren van kwetsbare leerlingen en in het contact met deze leerlingen en hun ouders snel in beeld te brengen en erop te reageren. Scholen werkten samen met externe hulpverlening zoals buurtwerkers, wijkagenten, psychologen en ouder-kind-teams om problemen vroegtijdig op te merken, informatie te verkrijgen van en hulp te bieden aan leerlingen, ouders of het gezin. Deze externe hulpverlening vond zowel binnen (bijvoorbeeld jongerenwerkers die dagelijks op school aanwezig zijn) als buiten de school plaats. Het inzetten van de externe context was behulpzaam om vorm te geven aan het educatief partnerschap in relatie tot de communicatie met ouders (bijvoorbeeld om via een ouder-kind-adviseur toegang te krijgen tot het gezin), basisvoorwaarden voor leren (bijvoorbeeld door de gemeente beschikbaar gestelde laptops kunnen uitdelen aan leerlingen) en ondersteuning van thuisbetrokkenheid (bijvoorbeeld inzetten van organisaties die het leergesprek van ouders overnemen en ouders empoweren om dit zelf te gaan doen).

4.2. De feedbackloop van veerkracht

In deze eerste verkenning van veerkracht binnen vijf VMBO-scholen zagen we hoe scholen reageerden en vormgaven aan educatief partnerschap tijdens de periode van coronamaatregelen. Deze veerkracht zagen we op verschillende manieren terug in het vermogen van de scholen om (onderwijs)risico's bij leerlingen op te merken, deze te interpreteren, erop te reageren, en daarbij hun interne en externe netwerk in te zetten. De resultaten laten ook zien dat de onderzochte scholen putten uit hun ervaringen van de eerste lockdown periode om in een volgende lockdown periode sneller en adequater te reageren. In onderzoek binnen andere organisatiecontexten is dit beschreven als de feedbackloop van veerkracht die ertoe leidt dat scholen leren van hun (crisis)ervaringen en veerkrachtiger worden (Duchek, 2020; Williams et al., 2017). Deze feedbackloop zien we bijvoorbeeld ook terug bij de manier waarop de context (intern/extern sociaal kapitaal) de veerkrachtige reacties van scholen kan versterken; scholen die tijdens de crisis nauw samenwerkten met collega's, ouders en externe partijen, verstevigden zo ook de interactie binnen hun interne en externe netwerken. Hierdoor werd de versterkende werking van hun context groter en konden ze op een volgend crisismoment nog veerkrachtiger reageren.

4.3. Toegevoegde waarde

Tot slot, het huidige onderzoek biedt ons inzicht in hoe vo-scholen veerkrachtig vormgaven aan het educatief partnerschap met kwetsbare ouders en leerlingen tijdens de periode van de coronamaatregelen. Hoewel het educatief partnerschap sterk onder druk stond, illustreren de praktijkvoorbeelden hoe deze scholen in staat waren de situatie te analyseren en passende acties te ondernemen. Hierdoor konden zij kwetsbare leerlingen en ouders in sterke mate blijven bereiken en ondersteunen. We zagen ook dat de veerkracht van de onderzochte scholen zich gedurende de periode van de coronamaatregelen (incl. de verschillende lockdowns en schoolsluitingen) verder ontwikkelt. Andere scholen in het VO kunnen zich aan deze inzichten spiegelen en waar relevant als inspiratie gebruiken om hun eigen veerkracht te begrijpen en verder te ontwikkelen. De schaal van de COVID19-crisis was weliswaar bijzonder, maar veerkracht is te allen tijde van belang voor de reactie van scholen op allerlei onverwachte (crisis)situaties waarmee ze in de toekomst te maken zullen krijgen. De scholen in dit onderzoek hebben ons laten zien hoe ze in deze situaties 'terugveren', sterker worden en het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen bewaken, in het bijzonder van de meest kwetsbaren.

Referenties

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen, The Netherlands: BSI/Radboud Docenten Academie, Radboud University Nijmegen.
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. University of Amsterdam. Amsterdam.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*, 77-101.
- CBS. (2020). Armoedeprobleem-cumulatie-gebieden, 2017. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/07/armoedeprobleem-cumulatie-gebieden-2017>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review, 24*, 522-537.
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). Research brief: April 2020: COVID-19 and social mobility impact brief# 1: School shutdown.
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*, 165-176. doi:10.1080/1359866X.2011.560651
- Denessen, E. (2019). The Netherlands: Parent involvement in the Netherlands. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (pp. 64-76). London: Routledge.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: Een review van effecten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., . . . Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. (Fourth ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kloprogge, J., & De Wit, W. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Literatuurstudie ten behoeve van expertbijeenkomst AOB september 2015*.
- Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals, 11*, 733-769.
- Yin, R. K. (2018). *Case-study research and applications: Design and methods. 6th edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bijlage 1

Tabel 1: Codeerschema

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

	Contact met zorgteam: Het contact tussen een medewerker uit het zorgteam (bijvoorbeeld de zorgcoördinator) en de leerling.
Zorgstructuur in de school: De zorgstructuur omvat alle voorzieningen die eraan bijdragen dat zorgleerlingen optimaal profiteren van het zorgaanbod binnen de school.	Bekendheid zorgleerlingen: Duidelijkheid over welke leerlingen extra zorg nodig hebben en/of ontvangen.
	Opzet / protocol: Procedures, protocollen en gewoontes die binnen de school heersen om met zorgleerlingen en zorgvragen om te gaan.
	Bereik risicoleerlingen en ouders: De mate waarin kwetsbare leerlingen en hun ouders bereikt worden.
Onderwijs tijdens COVID-19: de manier waarop het onderwijs georganiseerd werd tijdens de COVID pandemie van 2020 en 2021.	Onderwijsorganisatie: De manier waarop het onderwijs georganiseerd is in de periode van coronamaatregelen.
	Praktijk- versus theorievakken: Het verschil tussen praktijk en theorievakken bij het vormgeven van online onderwijs.
	Opvanggroep (noodopvang): Middelbare scholen mochten leerlingen opvangen in een noodopvang als die om wat voor reden dan ook thuis niet goed tot leren kwamen.
	Leerachterstanden: Mogelijk opgelopen achterstanden door het afstandsonderwijs en de coronapandemie.
Leerlingenpopulatie: Informatie over de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen van de school.	
Visie relatie ouder/school: De manier waarop de ouders, leerlingen en medewerkers van de school de relatie tussen de ouders en de school bekijken.	