



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Onderwijs aan de keukentafel

Endedijk, H.M.; Stroet, K.F.A.; Jolles, D.D.

Citation

Endedijk, H. M., Stroet, K. F. A., & Jolles, D. D. (2021). Onderwijs aan de keukentafel. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 5, 22-29. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3279313>

Version: Publisher's Version

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3279313>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

**Handvatten voor autonomieondersteuning van leerlingen en
gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leerkrachten**

Onderwijs aan de keukentafel

Hinke M. Endedijk*, Kim Stroet* en Dietsje Jolles

Samenvatting

De coronacrisis heeft een enorme impact gehad op het onderwijs.

Nog nooit zaten kinderen zo lang thuis, volgden ze onderwijs aan de keukentafel, veelal via een scherm, en kregen ouders een grote rol in het onderwijs. Voor sommige leerlingen was dit een succes; zij kregen zogenoemd 'vleugels'. Andere leerlingen worstelden en kwamen niet tot werken. In een

grootschalige studie deelden leerlingen uit groep 6, 7 en 8, ouders en leerkrachten hun ervaringen met het thuisonderwijs. Welke rol speelden leerkrachten en ouders in de motivatie en zelfregulatie van leerlingen tijdens het thuisonderwijs? Welke lessen kunnen we hieruit trekken voor onderwijs in de toekomst, bijvoorbeeld op het gebied van gelijkwaardig partnerschap en autonomie van leerlingen?

Daisy vond de periode van thuisonderwijs fijn. Zij begon iedere ochtend om 9 uur met haar klas in Teams. Ze wisselden ervaringen uit en kregen korte instructie over wat ze op die dag moesten gaan doen. Daisy ging daarna voortvarend aan de slag: ze maakte een eigen dagplanning. Wanneer Daisy vastliep in haar schoolwerk, waren haar ouders beschikbaar om haar verder te helpen. Daisy was blij dat ze niet voor elk vak hoefde te wachten op de instructie en in haar eigen tempo kon werken. De ruimte die ze ervaaarde, zorgde dat ze creatiever werd en meer zelfvertrouwen kreeg. Vaak was ze om 12 uur al klaar met school.

Voor Liza zag de periode van thuisonderwijs er anders uit. Ze vond het fijn dat ze niet vroeg op school moest zijn en bleef vaak tot half elf in bed liggen. Dan ging ze rustig ontbijten en keek ze rond op social media. In de loop van de ochtend bekeek ze wat haar docent klaar had gezet en koos dan het leukste uit om te doen. Aan de vakken die ze moeilijk vond, rekenen, spelling en grammatica, begon ze sowieso niet. Haar ouders konden haar niet goed helpen. Zij waren zelf aan het werk en hadden niet veel zicht op het schoolwerk van hun dochter.

* Hinke Endedijk en Kim Stroet delen de eerste auteurpositie.

Hoewel kinderen minder snel ziek worden van het coronavirus, heeft de coronacrisis grote invloed gehad op hun dagelijks leven. Dit gold vooral tijdens de periodes van thuisonderwijs. Een van de grootste verschillen tussen het reguliere onderwijs en het thuisonderwijs was dat de verantwoordelijkheden op het gebied van planning, organisatie en regulatie van studiegedrag veel meer bij de leerling zelf kwamen te liggen. Bovendien hadden de ouders/verzorgers (hierna genoemd: ouders) een grotere rol in de begeleiding van het schoolwerk. In het huidige onderzoek kijken we hoe leerlingen, ouders en leerkrachten dit hebben ervaren. Welke lessen kunnen we trekken uit deze bijzondere periode? In sommige gevallen bleek het thuisonderwijs namelijk ook een unieke voedingsbodem voor onderwijsinnovaties (Nivoz, 2020). Welke nieuwe inzichten zijn er voortgekomen uit de vaak creatieve aanpak van het thuisonderwijs?

Direct na de eerste periode van thuisonderwijs hebben leerlingen uit groep 6, 7 en 8, ouders en leerkrachten uit het oosten en westen van Nederland een vragenlijst ingevuld. De vragenlijsten bevatten onder meer een aantal open vragen. De leerlingen beantwoordden de vragen wat ze het meest misten en wat ze het fijnst vonden tijdens het thuisonderwijs. Ouders en leerkrachten beantwoordden de vragen wat zij het lastigst vonden in deze periode en wat ze zouden willen behouden uit deze periode op het gebied van onderwijs. De open vragen van de leerlingen ($n = 499$), ouders ($n = 205$) en leerkrachten ($n = 22$) uit regio west zijn geanalyseerd. Daarbij hebben we ons specifiek gericht op ervaringen op het gebied van organisatie en zelfregulatie van leerlingen en de rol van ouders en leerkrachten in de begeleiding van het studiegedrag. Alle thema's die door meer dan 5% van de respondenten zijn genoemd met betrekking tot zelfregulatie van leerlingen, rol van ouders of leerkracht, worden beschreven. De belangrijkste thema's die uit de open vragen van leerlingen naar voren kwamen, hadden betrekking op de eigen dagindeling, autonomie, en werken op eigen tempo. De open vragen van ouders hadden vooral betrekking op het kunnen bieden van begeleiding, inzicht in het lesmateriaal en zicht op de

ontwikkeling of het leren van hun kind. De open vragen van leerkrachten hadden vooral betrekking op het contact met ouders. De antwoorden geven inzicht in de processen die een rol speelden bij het schoolsucces van de leerlingen en geven handvaten voor de rol van ouders en leerkrachten bij het onderwijs in de toekomst.

Motivatatie en werken in eigen tempo

Motivatatie is belangrijk voor schoolsucces. Leerlingen die hun schoolwerk met plezier maken, presteren vaak beter. Bovendien zijn ze hierdoor vaak meer geneigd om zich verder te verdiepen in een onderwerp nadat het schoolwerk af is (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Verschillende studies hebben laten zien dat leerlingen over het algemeen minder gemotiveerd waren tijdens het thuisonderwijs dan tijdens een normale schooldag (bijv. Zaccoletti, Niemi & Kousa, 2020). Uit een interviewstudie van Chiu (2021) over thuisonderwijs blijkt een genuanceerder beeld. Chiu laat zien hoe leerlingen konden worden ingedeeld in twee groepen. De ene groep ervaarde veel autonomie, greep de mogelijkheden aan om het eigen schoolwerk te reguleren en was juist extra gemotiveerd - Daisy, uit ons voorbeeld, zou tot deze groep behoren. De andere groep ervaarde te weinig verbondenheid met de sociale omgeving en voelde zich niet competent genoeg om gemotiveerd aan het werk te gaan - Liza, uit ons voorbeeld, zou tot deze groep behoren. Om inzicht te krijgen in aspecten van motivatie hebben we gekeken naar de antwoorden van leerlingen op de vraag wat ze het fijnst vonden aan thuisonderwijs.

Acht procent van de leerlingen vulde niets in bij deze vraag. Zeven procent van de leerlingen gaf aan dat ze "niets leuk vonden" aan thuisonderwijs. Dit duidt op het ontbreken van intrinsieke

Het thuisonderwijs legde veel meer verantwoordelijkheid bij de leerling

motivatie. Er waren echter ook andere geluiden. Vijf procent gaf aan dat zij het werken in eigen tempo als het meest fijn hebben ervaren aan thuisonderwijs. Deze leerlingen lijken opgedeeld te kunnen worden in twee groepen. Enerzijds is er een groep leerlingen die het prettig vond dat ze snel door konden werken en niet op uitleg of klasgenoten hoefden te wachten (zie box 1).

Box 1

“Dat ik op mijn eigen tempo kon werken en ook zelf kon kiezen aan wat, hierdoor maakte ik langen dagen maar deed ik ook veel meer als op school”

“Als ik snel klaar was kon ik naar het volgende en hoefde ik niet te wachten tot de rest klaar was”

“Dat ik niet werd opgehouden door uitleg”

Anderzijds is er ook een groep leerlingen te zien die het juist fijn vond dat ze tijdens het thuisonderwijs de gelegenheid hadden rustiger te werken waardoor ze er echt voor konden zorgen dat ze het lesmateriaal begrepen of meer tijd konden investeren in de vakken of onderwerpen die ze moeilijk vonden dan waar op school ruimte voor is. Deze citaten suggereren dat leerlingen gemotiveerd zijn om het schoolwerk echt te leren, maar dat ze hier op school niet altijd de ruimte voor krijgen (zie box 2).

Box 2

“Meer kon oefenen aan schoolwerk”

“De rust en je had meer tijd om iets te snappen”

“Dat je genoeg tijd had om alles te maken”

“Dat ik meer tijd kon nemen”

“Dat ik meer tijd had om alles te doen als ik het moeilijk vond”

“Je had meer tijd om iets te snappen”

Nog eens 34% van de leerlingen gaf aan dat ze het fijnst aan thuisonderwijs vonden dat ze snel klaar waren met school en meer vrije tijd hadden.

Door het thuisonderwijs zijn sommige kinderen zich competentier en autonomer gaan voelen

Dit kan komen doordat school minder werk opgaf dan ze normaal op een schooldag maken (2% van de leerlingen gaf dit expliciet aan), maar dit kan ook een gevolg zijn van het werken op eigen tempo.

Het lijkt erop dat de ruimte die het thuisonderwijs gaf een positieve uitwerking had op hoe competent en autonoom deze kinderen zich voelden, volgens de Self-Determination Theory twee belangrijkste pijlers van motivatie (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Deze kinderen hadden het gevoel dat zij hun schoolwerk hierdoor beter aankonden (competentie), maar ervaren ook meer vrijheid om zelf betekenisvolle keuzes te maken (autonomie) middels het werken in een soms sneller en soms langzamer tempo.

Zelfregulatie

Naast motivatie is ook zelfregulatie belangrijk voor schoolsucces. Daarbij gaat het om het reguleren van eigen gedrag, emoties en cognitieve strategieën om persoonlijke doelen te bereiken (Zimmerman et al., 2002; McClelland et al., 2018). In de klas en zeker bij thuisonderwijs wordt een beroep gedaan op zelfregulatie wanneer leerlingen hun schoolwerk plannen, strategieën kiezen, afleiding tegengaan of doorzetten bij frustratie of gebrek aan motivatie. Zo is in de casussen te zien dat Daisy zelf haar werk plande, terwijl Liza moeite had om te starten en dan enkel het leuke schoolwerk deed.

Uit de citaten van leerlingen blijkt dat zij het zeer hebben gewaardeerd dat ze zelf konden kiezen wanneer ze aan school werkten, hun

studieomgeving konden kiezen, of de volgorde van schoolwerk konden plannen. Meer dan 20% gaf dit aan als het fijnste aspect van thuisonderwijs.

Ten aanzien van het zelf kunnen kiezen wanneer ze aan school werkten komt vooral terug dat leerlingen het fijn vonden iets later te beginnen, of juist alles in de ochtend voor school te doen zodat ze in de middag vrij waren. Bovendien kwam veelvuldig het zelf kunnen aangeven wanneer ze pauze nodig hebben terug in de antwoorden van leerlingen. Dit suggereert dat leerlingen verschillen in wanneer zij het beste kunnen leren en hier graag zelf de hand in hebben (zie box 3).

Box 3

“Dat je pauzes kan nemen wanneer je wil en dat je zelf kan kiezen wat en wanneer je iets wilt doen.”

“Dat je kan opstaan wanneer je wil”

“Uitslapen! en gewoon alles op mijn gemak doen”

“Zelf kiezen wanneer ik me werk maakte”

“Dat ik het allemaal 's ochtends kon doen en dat ik veel vrije tijd had”

Daarnaast gaven leerlingen aan dat ze het fijn vonden hun eigen studieomgeving te kiezen of dat ze een rustige studieomgeving konden creëren zodat ze zich beter konden concentreren, wat op school vaak lastig is. Ten slotte gaven veel leerlingen aan dat ze het fijn vonden een eigen planning te mogen maken (zie voor beide box 4).

Toch waren er ook een aantal leerlingen (2%) die aangaven dat zij hier moeite mee hadden en dit expliciet noemden bij de vraag wat zij het meest misten tijdens het thuisonderwijs (zie box 5). Dit suggereert dat ondanks dat veel leerlingen de vrijheid of autonomie op dit gebied fijn vonden, niet alle leerlingen de vaardigheden hadden om met deze vrijheid om te gaan. Zo kan het in eerste instantie goed werken om leerlingen veel vrijheid

Box 4

“Dat ik niet perse op een plek moest zitten”

“Je mocht zelf bepalen wanneer en waar je het doet als het maar af komt”

“Dat ik in mijn bed kon werken”

“Dat ik muziek kon luisteren tijdens het werken”

“Dat je rustig kon leren zonder het gepraat om je heen”

“Dat ik me beter kon concentreren”

“Dat ik zelf kon kiezen wanneer ik iets ging doen”

“Zelf de planning maken”

“Je kan tussendoor even iets leuks doen!”

“Dat je zelf mocht kiezen waar je mee kon beginnen”

“Zelf mijn dagplanning maken”

te geven in het maken van een planning, maar het is niet ondenkbaar dat een deel van de kinderen na een tijdje vastloopt. Als er dan geen hulp wordt geboden, zal de motivatie afnemen. Verschillende studies hebben laten zien dat scholieren (en zelfs studenten) vaak een gebrekkig inzicht hebben in hun eigen leervermogen en de aanpak die ze zouden moeten hanteren om beter te kunnen leren (zie Bjork, 2013). Zo is het vaak beter om lesstof uit te spreiden over de tijd (het zogeheten ‘spacing effect’), maar leerlingen passen dit niet (voldoende) toe. Een leerling die besluit om alle lesjes spelling achter elkaar te doen omdat dat efficiënt lijkt, is dus niet effectief bezig. Het is daarom belangrijk dat er op de *juiste manier* wordt ingespeeld op de behoefte aan autonomie die leerlingen koesteren. Een van de mogelijkheden hier toe is om leerlingen geleidelijk aan beter inzicht

Box 5

“Het zelfstandig werken, ik merk wel dat ik toch nog iemand nodig had die kon zorgen dat ik goed bleef werken”

“De structuur”

“De planning”

Voor sommige kinderen was de verantwoordelijkheid die ze kregen te groot

te geven in de manier waarop ze leren en de activiteiten en strategieën die ze kunnen inzetten om effectiever te kunnen leren (Bjork, 2013).

De rol van ouders

Aangezien het thuisonderwijs vooral aan de keukentafel plaatsvond, was ouderbetrokkenheid een belangrijke factor. Normaal wordt betrokkenheid van ouders bij school al als belangrijk gezien voor de zelfwaardering, motivatie, prestatie en het welbevinden van leerlingen (Bakker et al., 2013), alhoewel te veel betrokkenheid leerlingen onder druk kan zetten (bijv. Trautwein et al., 2009). Eerder onderzoek binnen de huidige studie aan de hand van vragenlijsten liet zien dat de motivatie van leerlingen voor thuisonderwijs positief samenhangt met de ouderbegeleiding die ze ervaren en de leerkracht-ouderrelatie (Stroet et al., onder review). Dit zagen we ook terug in de antwoorden op de open vragen van leerlingen. Zo gaf 5% van de leerlingen aan, zoals onze casusleerling

Box 6

“Ik werd vaak geholpen, en dat geven mijn cijfers op mijn rapport ook aan”

“Dat mijn vader mij goed kon helpen want hij was zelf leraar”

“Dat ik hulp kreeg van mijn familieleden en dat ze me hielpen daar waar nodig”

“Dat mijn ouders me heel veel konden helpen”

“Dat mijn vader en moeder mij goed konden helpen als ik iets niet begreep”

Daisy, dat ze het fijn vonden dat ze goed geholpen werden door hun ouders (zie box 6).

Tegelijkertijd waren er ook veel leerlingen (5%) die juist aangaven dat ouders geen goede begeleiding konden bieden, zoals Liza in onze casus. Zij gaven vooral aan dat ze goede uitleg of begeleiding het meest hebben gemist tijdens thuisonderwijs (zie box 7).

Box 7

“Goede uitleg”

“Hulp tijdens het werk”

“Dat mijn juf het veeel beter uit kon leggen dan mijn ouders. dus, mijn juf”

“Dat de meester me hielp want mijn ouders konden dat niet”

Ook ouders benoemden wat zij het meest lastig vonden aan het thuisonderwijs en dit had bij bijna alle ouders betrekking op hun eigen rol als thuisonderwijzer (zie box 8). In lijn met eerder onderzoek uit de coronatijd (zie Soltero-González & Gillandro, 2021) gaven ouders aan dat het lastig was om goede begeleiding te bieden, o.a. door het combineren van hun eigen werk met thuisonderwijs (50%). Daarnaast vonden ouders het lastig om geduldig te blijven en het overzicht te houden (10%). Het combineren van twee rollen die normaal gesproken niet samengaan (de rol van ouder en van leerkracht) bleek voor veel ouders een grote uitdaging. Ook gaf 7% van de ouders aan dat zij vonden dat er vanuit school weinig instructie werd gegeven aan leerlingen. Een substantieel deel van de ouders (11%) gaf ten slotte aan dat ze het motiveren van hun kind om aan de slag te

Box 8

“Ondersteunen terwijl je zelf ook werk had”

“Inlezen in de stof”

“Overzicht houden van waar mijn kind mee bezig was en in hoeverre zij het begreep”.

“Bleek dat mijn dochter niks deed”

gaan en te blijven als meest lastig hebben ervaren tijdens de periode van thuisonderwijs.

Toch waren er niet alleen negatieve geluiden van ouders. Veel ouders gaven aan dat ze het waardeerden dat ze in de periode van thuisonderwijs meer betrokken waren bij de school en inzicht kregen in het lesmateriaal en de educatieve ontwikkeling van hun kind. Zo gaf 14% van de ouders aan het zicht op de inhoud van de lessen te willen behouden na de periode van thuisonderwijs. Tijdens het thuisonderwijs zagen ze beter wat voor materiaal er op school werd gebruikt en op welke manier hun kinderen iets werd geleerd (zie box 9).

Box 9

“Weten wat de kinderen leren en op welke manier”

“Dat we meer zicht hadden op de lesstof waar ze mee bezig zijn en daar thuis dus ook beter aandacht en begeleiding aan kunnen geven.”

“Meer inzicht in de onderwerpen waarmee ons kind bezig is”

Daarnaast gaf 8% van de ouders aan dat ze na de periode van thuisonderwijs graag het zicht wilden behouden op waar hun kind goed en minder goed in was en hoe het schoolwerk aanpakte (zie box 10).

Box 10

“Het op de voet kunnen volgen op welk niveau mijn kind zit aan de hand van de verschillende school opdrachten”

“We hebben nu meer inzicht in de onderwerpen die ze moeilijk vindt”

Samenvattend blijkt uit deze analyse dat ouderbegeleiding heel belangrijk was, maar zeer verschilde tussen gezinnen. Daarnaast vonden de meeste ouders het lastig thuisonderwijzer te zijn, maar was het voor ouders heel waardevol dat ze door het thuisonderwijs nu beter inzicht hadden

Ouders hebben beter inzicht gekregen in hoe hun kind leert

in hoe onderwijs op school er precies uitziet, op wat voor manier hun kind leert en waar hun kind moeite mee heeft.

Ondersteuning vanuit de leerkracht

Ondersteuning door de leerkracht is cruciaal in het schoolsucces van leerlingen. Zo blijkt uit onderzoek over fysiek onderwijs dat wanneer leerlingen meer ondersteuning vanuit de leerkracht ervaren, ze betere schoolprestaties behalen (Ryan & Deci, 2020), ze meer gemotiveerd zijn (bijv. Stroet et al., 2013) en hun schoolwerk beter kunnen reguleren (bijv. Wang et al., 2016). Uit onze eerdere resultaten blijkt dat tijdens thuisonderwijs ondersteuning door de leerkracht belangrijk was voor zowel de motivatie als zelfregulatie van leerlingen (Stroet et al., onder review). In de antwoorden van leerlingen kwam de leerkracht vaak naar voren (7%) op de vraag wat ze het meest misten tijdens de periode van thuisonderwijs (zie box 11). Het is interessant dat leerkrachtenondersteuning belangrijk blijft voor motivatie en zelfregulatie, ook als er geen fysiek contact is. Dit betekent dat niet alleen de manier waarop lesstof wordt aangeboden van belang is voor schoolsucces, maar ook of een leerling zich ondersteund voelt. Elementen die hierbij op basis van eerder onderzoek belangrijk lijken (zie bijv. Stroet et al., 2015) zijn het gevoel hebben dat er naar hen

Box 11

“De uitdaging en de juf en meester en de sfeer”

“De vragen die ik niet kon stellen”

“Mijn juf”

“De meester”

“De juffen, de uitleg en mijn klasgenoten”

Ondersteuning vanuit de leerkracht speelt een belangrijke rol in het schoolsucces van leerlingen

wordt geluisterd, dat ze begrepen worden en dat ze keuzes en opties krijgen.

Kwaliteit leerkracht-ouderrelatie

De Nederlandse overheid stuurt al langer aan op gelijkwaardig partnerschap (Onderwijsraad, 2010) waarbij de verantwoordelijkheid voor onderwijs meer gedeeld wordt tussen ouders en leerkrachten. Bij een positieve leerkracht-ouderrelatie gaat het bijvoorbeeld om bij elkaar terecht kunnen, open staan voor elkaars mening en het hebben van gedeelde verwachtingen. Uit onze eerdere resultaten bleek dat de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie positief samenhangt met de motivatie van leerlingen (Stroet et al., onder review).

De antwoorden op de open vragen van ouders en leerkrachten geven veel handvatten voor aandachtspunten in deze samenwerking. Zo ervaren leerkrachten het soms als lastig dat ouders niet altijd met het schoolwerk deden wat hun bedoeling was. Dat zorgde voor het gevoel weinig grip te hebben op wat er thuis gebeurde. Daarbij werd aangegeven dat niet alle ouders de waarde zagen van het thuisonderwijs voor hun kind. Soms was het contact leggen en houden met ouders lastig, soms ervaren leerkrachten het zelf als lastig om ineens veel meer contact met ouders te hebben. Ook vonden sommige ouders (7%) dat de school wel erg veel van hen verwachtte, onder meer het zichzelf eigen moeten maken van de stof of het op een goede manier uitleggen van de stof (zie box 12). Een vaker genoemd punt hierbij was dat er weinig contact met de leerkracht en de school was. Dit suggereert dat wanneer we toe willen naar gelijkwaardig

Box 12

“Weten tot welk niveau begeleiding/uitleg mocht en nodig was”

“Verschillende vakken goed kunnen toelichten/uitleggen op het juiste niveau”

“Dat ik niet altijd goed uitleg kon geven. Want je weet niet hoe de juf dat doet”

partnerschap tussen ouders en leerkrachten, de communicatie over wederzijdse verwachtingen heel belangrijk is.

Torres en Hurtado-Vivas (2011) concluderen dat als onderwijstaken naar ouders worden gedeeld die niet tegemoet kunnen komen aan de verwachtingen, dit kan leiden tot een grotere afstand tussen school en gezin. Deze periode van thuisonderwijs laat zien dat als je gelijkwaardig partnerschap wilt, de kwaliteit van de relatie belangrijk is: met elkaar meedenken, realistische verwachtingen van elkaar hebben, op korte termijn komen tot een oplossing bij problemen en bij de leerkracht terecht kunnen met vragen.

Implicaties

Ons eerdere onderzoek laat zien hoe belangrijk het contact leerling-ouder-leerkracht was voor het schoolsucces van leerlingen toen de scholen gesloten waren (Stroet et al., onder review). Leerkrachtondersteuning bleef belangrijk, ook al was er fysieke afstand, en ook ouderbegeleiding deed ertoe. Ten slotte bleek dat als je ouders gedeeld verantwoordelijk maakt voor het onderwijsleerproces – zoals in de periode van thuisonderwijs gebeurde – een goede leerkracht-ouderrelatie de motivatie van kinderen ondersteunt.

Gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leerkrachten vraagt om investeren in de relatie

De huidige analyses geven inzicht in aspecten die belangrijk zijn voor het onderwijs in de toekomst, onafhankelijk van of dit onderwijs op school betreft of ook deels thuis. Zo is het voor leerlingen belangrijk dat zij autonomie voelen om hun eigen onderwijs in te richten. Leerlingen waardeerden vooral zelf de hand hebben (autonomie) in de dagplanning en het tempo van onderwijs. In toekomstig onderwijs zou gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leerkrachten hier een bijdrage aan kunnen leveren, waarbij leerlingen thuis en/of op school meer ruimte krijgen om op hun eigen tempo te werken en snel vooruit kunnen of juist de tijd kunnen nemen om zich de lesstof echt eigen te maken. Dit zou bijvoorbeeld thuis kunnen, zoals in het voorbeeld van casusleerling Daisy, waarbij zij een deel van haar schoolwerk in eigen tempo mag maken. Anderzijds zou dit op school kunnen door momenten aan te bieden waarop leerlingen zelf schoolwerk mogen kiezen waarin ze meer tijd willen investeren, bijvoorbeeld om het beter te leren begrijpen of zich vanuit interesse verder in te verdiepen. Wanneer leerlingen wordt toegestaan meer op eigen tempo te werken, is het van belang dat zij ondersteund worden in het kiezen van de juiste aanpak en leerstrategieën. Mogelijk had dit casusleerling Liza geholpen bij het thuisonderwijs.

Wanneer we toe willen naar meer gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leerkracht, zowel tijdens thuisonderwijs als bij onderwijs op school, is het voor ouders belangrijk dat zij inzicht hebben in wat en hoe hun kind leert. Inzicht verkrijgen kan middels heldere informatie-uitwisseling tussen ouders en leerkracht over de lesstof, de manier waarop lesstof wordt aangeleerd, de ontwikkeling van het kind, waar het kind op dat moment al goed in is en waar het nog minder goed in is. Dit verhoogt de betrokkenheid van ouders en zorgt dat zij het onderwijs aan hun kind en hun eigen rol hierin beter kunnen plaatsen.

Voor leerkrachten is het hierbij belangrijk dat zij ondersteund worden in hoe zij de communicatie met ouders het best kunnen voeren, ouders kunnen meenemen in de waarde van onderwijs en verwachtingen helder kunnen communiceren.

Daarmee is de belangrijkste conclusie dat investeren in leerkracht-kind-, ouder-kind- en leerkracht-ouderrelaties zinvol is om schoolsucces te ondersteunen, ook voor het onderwijs op school na coronatijd.

Over de auteurs



Hinke M. Endedijk

(h.m.endedijk@fsw.leidenuniv.nl) is universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. In haar onderzoek richt zij zich op leerkrachtprofessionalisering op het gebied van probleemgedrag in de klas.



Kim Stroet

is universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Zij is verbonden aan de werkplaats Gelijke Onderwijskansen (Den Haag). In haar onderzoek richt zij zich op de vraag hoe de motivatie en creativiteit van kinderen kan worden ondersteund en hoe (on)gelijke onderwijskansen worden gecreëerd. Daarbij heeft zij onder meer aandacht voor de invloed van sociale interacties en open opdrachten.



Dietsje Jolles

is universitair docent bij het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden, bestuurslid van het Leiden Institute for Brain and Cognition (LIBC) en een Jacobs Foundation Research Fellow 2019-2021. In haar onderzoek combineert zij inzichten uit de ontwikkelingspsychologie, onderwijswetenschappen en cognitieve neurowetenschappen om beter te begrijpen hoe kinderen, adolescenten en volwassenen leren.