



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Schoolsucces als de scholen dicht zijn? Een onderzoek naar de rol van ondersteuning door leerkrachten en ouders tijdens de coronacrisis

Stroet K.F.A.; Endedijk, H.M.; Liende, M. van der; Eijsink, T.; Gijlers, H.

Citation

Endedijk, H. M., Liende, M. van der, Eijsink, T., & Gijlers, H. (2022). Schoolsucces als de scholen dicht zijn?: Een onderzoek naar de rol van ondersteuning door leerkrachten en ouders tijdens de coronacrisis. *Pedagogische Studien*, 99(3), 200-221. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3515225>

Version: Publisher's Version

License: [Creative Commons CC BY-NC 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3515225>

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

Schoolsucces als de scholen dicht zijn? Een onderzoek naar de rol van ondersteuning door leerkrachten en ouders tijdens de coronapandemie

K. Stroet^{*1}, H. M. Endedijk^{*1}, M. van der Liende, T.H.S. Eysink, H. Gijlers en D. Jolles

Samenvatting

In dit vragenlijst-onderzoek onderzochten we het ervaren schoolsucces van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs ($N = 667$) en hoe dat samenhangt met de ondersteuning die ze ontvingen van leraren en ouders tijdens de scholensluiting in het voorjaar van 2020. Ook vroegen we een deel van de ouders ($N = 174$) hoe zij de relatie met leerkrachten hebben ervaren tijdens het afstandsonderwijs. Ervaren schoolsucces vatten we op als de motivatie, zelfregulatie en ervaren schoolprestaties ("hoeveel heb ik geleerd?"). De resultaten van het onderzoek laten zien dat leerkracht-ondersteuning samenhangt met motivatie en zelfregulatie. Ouderbegeleiding hing samen met alle drie de indicatoren van schoolsucces. Leerkracht-ouderrelatie, ten slotte, hing alleen samen met motivatie. Het is opvallend dat leerlingen over het algemeen aangaven evenveel te hebben geleerd als in de normale situatie, terwijl eerder onderzoek naar de effecten van de scholensluiting op toetsresultaten een gemiddeld leerverlies liet zien. Ten slotte rapporteerden oudere leerlingen (groep 7 en 8) lagere prestaties evenals een lager niveau van motivatie dan de jongere groep leerlingen (groep 6). We bespreken implicaties van onze uitkomsten voor het afstandsonderwijs zelf, maar ook voor de periode daarna. Het is onder meer interessant dat leerkracht-ondersteuning belangrijk blijkt voor motivatie en zelfregulatie, zelfs als er geen fysiek contact is. De resultaten impliceren bovendien dat het belangrijk is ruimte en voldoende ondersteuning te bieden aan ouders, zodat zij hun kinderen goed kunnen begeleiden.

Kernwoorden: leerkracht-ondersteuning; ouderbegeleiding; leerkracht-ouderrelatie; afstandsonderwijs; corona

1 Inleiding

Eén van de eerste maatregelen die Nederland nam om de verspreiding van het coronavirus tegen te gaan, was het sluiten van de scholen in maart 2020. Verschillende experts hebben zich afgevraagd of de positieve effecten van deze maatregel voor de maatschappij wel hebben opgewogen tegen negatieve effecten voor de leerlingen zelf (Snape & Viner, 2020; The DELVE Initiative, 2020). Hoewel kinderen COVID-19 kunnen oplopen, worden ze minder ernstig ziek dan volwassenen en leken ze (tijdens de eerste fases van de pandemie) minimaal bij te dragen aan verdere verspreiding van het virus (Snape & Viner, 2020). Tegelijkertijd zijn er risico's voor de fysieke en mentale gezondheid, het welzijn en de academische prestaties van leerlingen. Zo zou afstandsonderwijs kunnen leiden tot oplopende leerachterstanden en toenemende ongelijkheid tussen leerlingen. Onderzoeken naar tijdsbesteding laten zien dat leerlingen en studenten tijdens de lockdown doorgaans minder tijd besteedden aan schoolwerk dan tijdens de periode daarvoor (e.g., Andrew et al., 2020; Grätz & Lipps, 2021). Daarbij bleken grote verschillen te bestaan tussen leerlingen van verschillende sociale groepen (Andrew et al., 2020). Leerlingen waren vaak zelf verantwoordelijk voor het plannen en uitvoeren van hun schoolwerk. Hoewel de meeste ouders het belangrijk vonden om hun kinderen hierbij te ondersteunen, voelden niet alle ouders zich voldoende bekwaam om deze taak uit te voeren (Bol, 2020). Vooral lager opgeleide ouders hadden vaker het idee dat ze hun kinderen niet voldoende konden helpen (Bol, 2020).

De vrees voor leerachterstanden lijkt bevestigd te worden door onderzoek naar prestaties op gestandaardiseerde tests, al zijn er verschillen tussen landen en tussen schoolvakken (e.g., Maldonado & De Witte, 2021;

Kuhfeld et al., 2020; Rose et al., 2021). Een grootschalige studie bij Nederlandse leerlingen liet zien dat er na de eerste scholensluiting een leerverlies was van ongeveer 3 procentpunten (Engzell et al., 2021). Dat is ongeveer gelijk aan 1/5 van een schooljaar en komt overeen met de periode dat de scholen daadwerkelijk dicht waren (+/- 8 weken). Dat zou betekenen dat er in de periode dat kinderen thuis zaten nauwelijks is geleerd. Zoals verwacht was het leerverlies aanzienlijk groter in gezinnen met lager opgeleide ouders (Engzell et al., 2021). Deze gegevens laten zien dat het sluiten van de scholen over het algemeen negatieve implicaties heeft gehad voor de verworven academische vaardigheden en kennis, zoals gemeten met gestandaardiseerde tests. Toch wordt deze achterstand op zichzelf niet door iedereen als een probleem gezien, aangezien de achterstand later weer ingelopen zou kunnen worden en kinderen wellicht dingen hebben geleerd die niet zijn getoetst (zie bijv. Nivoz, z.d.). Een zorg die breder wordt gedeeld is dat sommige (groepen) kinderen meer leerverlies hebben opgelopen dan andere. Als hier in de periode na de scholensluiting niet goed op wordt ingespeeld zou dit kunnen leiden tot blijvend ongelijke kansen.

Als we inzichten willen opdoen voor volgende periodes van afstandsonderwijs én voor de tijd daarna, is het van belang om naast 'harde' cijfers over schoolprestaties ook te kijken hoe leerlingen het afstandsonderwijs zelf hebben ervaren. Daarbij is het cruciaal om niet alleen academische prestaties, maar ook non-academische indicatoren van schoolsucces mee te nemen. Uit onderzoek naar huiswerksucces blijkt dat motivatie en zelfregulatie belangrijke factoren zijn om in overweging te nemen (e.g., Trautwein et al., 2006). Het belang van deze factoren voor de periode van afstandsonderwijs wordt bevestigd door de antwoorden op open vragen die we aan leerkrachten en ouders hebben gesteld (zie Endedijk, Stroet & Jolles, 2021). Motivatie en zelfregulatie (bijvoorbeeld in de zin van schoolwerk plannen) werden verreweg het vaakst genoemd als indicatoren van het welslagen van het afstandsonderwijs. We kiezen er daarom in deze studie voor om te focussen

op drie indicatoren van schoolsucces: ervaren prestatie, motivatie en zelfregulatie. Daarbij is het interessant om inzicht te krijgen in de ondersteuning die leerlingen hebben ontvangen, om zo uiteindelijk beter te begrijpen hoe verschillen tussen leerlingen zijn ontstaan. Als we de ongelijke kansen die zijn ontstaan (of vergroot) willen aanpakken, is het waardevol om meer te weten over de rol die leerkrachten en ouders hebben gespeeld bij het afstandsonderwijs.

In de 'normale' situatie is de sociale omgeving van kinderen van grote invloed op hun schoolsucces. Leerkrachten en ouders hebben een speciale positie; samen met de leerling worden zij in de volksmond ook wel de 'gouden driehoek' genoemd. De scholensluiting maakte niet alleen dat kinderen thuis les kregen, maar zorgde ook dat de dynamiek in de relatie tussen kinderen, leerkrachten en ouders veranderde. Het is de vraag wat de uitwerking hiervan is geweest op het schoolsucces van leerlingen. Bleef leerkrachtondersteuning belangrijk in een situatie waarin leerkrachten en leerlingen elkaar niet fysiek ontmoetten? En hoe droegen ouders bij aan het schoolsucces tijdens het afstandsonderwijs? Ouders konden tijdens het afstandsonderwijs van dichtbij volgen waar hun kind mee bezig was en inspringen als hun kind iets niet begreep. Voor sommige ouders betekende dit dat zij zich meer betrokken gingen voelen, bijvoorbeeld bij het plannen en motiveren van hun kind (de Verre Bergen, 2020), terwijl dat voor andere ouders waarschijnlijk minder het geval was. Hoewel de situatie van een scholensluiting misschien uniek is, stuurt het overheidsbeleid in Nederland in algemene zin al langere tijd aan op beter educatief partnerschap (Onderwijsraad, 2010). Het blijkt dat van de strategieën die passen bij educatief partnerschap vooralsnog vooral het informeren van ouders in de praktijk wordt gebracht (Leenders, de Jong & Monfrance, 2017). Informeel contact tussen ouders en leerkrachten is voor veel scholen ongebruikelijk. Ook komt het niet vaak voor dat leerkrachten ondersteuning bieden bij het thuisleren op een manier die past bij de situatie van het gezin. Dit zijn vormen van contact die tijdens de eerste periode van afstandsonderwijs in zekere

mate wel toegepast móesten worden. In die zin bieden de uitkomsten van het huidige onderzoek dan ook waardevolle informatie voor toekomstige onderwijssituaties.

1.1 Schoolsucces

In de praktijk blijkt dat veel leerkrachten zich tijdens de eerste periode van afstandsonderwijs niet stipt aan het curriculum hebben gehouden. In plaats van de geplande lesstof werd bijvoorbeeld vaak gekozen om eerder geleerde stof te herhalen, vaardigheden te automatiseren en/of kennis te verbreden (persoonlijke communicatie schoolleiders regio Leiden, 2020; de Verre Bergen, 2020). Naast het afstandsonderwijs hebben leerlingen meer tijd dan normaal besteed aan niet-schoolse bezigheden die in meerdere of in mindere mate leerzaam waren in relatie tot schoolse vakken. De gestandaardiseerde toetsen die na de afstandsonderwijsperiode zijn afgenomen, zijn niet aangepast aan deze bijzondere periode. In die zin is het wellicht niet verrassend dat de scores gemiddeld lager uitvallen. In het huidige onderzoek willen we een breder beeld krijgen van wat leerlingen hebben geleerd en ons niet beperken tot datgene wat 'reguliere' toetsen meten. Daarom vatten we schoolprestaties op als datgene wat leerlingen zelf aangeven te hebben geleerd in relatie tot een aantal schoolse vakken. Ervaren schoolprestatie is de eerste indicator van schoolsucces die we meenemen in dit onderzoek.

Een andere belangrijke indicator van schoolsucces is motivatie. Motivatie is van belang omdat het veel zegt over hoe kinderen het afstandsonderwijs hebben ervaren. Gingen zij vanuit plezier en interesse aan de slag, of juist met tegenzin? Als kinderen vanuit plezier of interesse gemotiveerd zijn voor hun schoolwerk, dan draagt dat bij aan hun welzijn en maakt het dat zij op een andere manier met hun schoolwerk bezig zijn. Zo draagt motivatie vanuit plezier of interesse bij aan prestaties op complexe en creatieve taken. Het zorgt bovendien dat kinderen meer geneigd zijn om zich te verdiepen in een bepaald onderwerp, ook nadat het verplichte schoolwerk af is (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Motivatie kan verschillen van situatie tot situatie. Het kan dus gebeuren dat

kinderen die op school gemotiveerd waren dat thuis niet waren en andersom. Verscheidene studies naar afstandsonderwijs tijdens de Coronapandemie laten zien dat leerlingen minder gemotiveerd waren voor school tijdens de sluiting van de scholen dan in de periode daarvoor (e.g., Zaccoletti et al., 2020; Niemi & Kousa, 2020). Er is echter nog weinig bekend over welke factoren de motivatie beïnvloeden.

Een andere belangrijke indicator van schoolsucces die uit eerder onderzoek naar voren komt is zelfregulatie; het vermogen van leerlingen om hun eigen gedrag, emoties en cognitieve strategieën te reguleren om persoonlijke doelen te bereiken (Zimmerman et al., 2002; McClelland et al., 2018). Zelfregulatie is niet één afzonderlijke vaardigheid, maar een complex construct dat bestaat uit een verzameling cognitieve en metacognitieve vaardigheden, alsmede motivationele factoren zoals overtuigingen over het eigen kunnen en regulatie van emoties (Zimmerman et al., 2002, McClelland et al., 2018). In de klas wordt een beroep gedaan op zelfregulatie wanneer leerlingen zelf hun schoolwerk plannen, strategieën kiezen, afleiding tegengaan en doorzetten bij frustratie of (tijdelijk) gebrek aan motivatie. Een kernaspect van zelfregulatie dat aandacht verdient in de context van het afstandsonderwijs is de regulatie van inspanning. Leerlingen met goede vaardigheden op dit gebied zijn in staat doorzettingsvermogen te tonen als ze te maken krijgen met afleiding, frustratie of taken die zij oninteressant vinden (Pintrich et al., 1991). Tijdens het afstandsonderwijs, toen er niet altijd een leerkracht in de buurt was om leerlingen bij de les te houden, waren deze vaardigheden extra relevant. Zo laat onderzoek van Blume en collega's (2021) zien dat Duitse leerlingen met betere zelfregulatievaardigheden zelfstandiger werkten tijdens het afstandsonderwijs. Daarnaast werd tijdens het afstandsonderwijs een relatief groot beroep gedaan op de regulatie van tijd en studieomgeving. Hierbij gaat het om het plannen en effectief gebruiken van studietijd en het organiseren van de omgeving zodat afleiding geminimaliseerd wordt (Pintrich et al., 1991). Een meta-analyse van vóór de coronatijd

heeft laten zien dat de regulatie van inspanning en de regulatie van tijd en leeromgeving belangrijke voorspellers zijn van academische prestaties in het hoger onderwijs (Credé & Philips, 2011). Voor leerlingen in het basiss- en middelbaar onderwijs spelen deze vaardigheden zo mogelijk nog een grotere rol, aangezien zelfregulatie nog volop in ontwikkeling is, met grote individuele variatie (e.g., McClelland et al., 2018; Diamond, 2013). Hoewel bij het afstandsonderwijs een groot beroep werd gedaan op de zelfregulatievaardigheden van kinderen, is nog weinig onderzoek beschikbaar naar hoe dit ging of welke factoren van invloed waren.

1.2 Leerkrachtondersteuning, ouderbegeleiding en leerkracht-ouderrelatie

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de invloed van de sociale omgeving op het schoolsucces van kinderen. We weten inmiddels hoe belangrijk de rol van ouders en leerkrachten daarin is. In het huidige onderzoek bestuderen we leerkrachtondersteuning, ouderbegeleiding en leerkracht-ouderrelatie in de bijzondere situatie dat de scholen gesloten zijn.

Leerkrachtondersteuning bekijken we vanuit het perspectief van de Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). In deze theorie staan de drie universele basisbehoeften autonomie, competentie en relatie centraal. In de schoolse context blijkt dat als kinderen ervaren dat deze drie basisbehoeften worden ondersteund door hun leerkracht(en), zij betere schoolprestaties behalen (zie Ryan & Deci, 2020), vaker gemotiveerd zijn vanuit plezier en interesse (zie voor reviews Niemiec & Ryan, 2009; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013) en hun schoolwerk beter reguleren (e.g., Wang, Ng, Liu & Ryan, 2016). Hoe deze ondersteuning er in de praktijk uit ziet, kan sterk verschillen tussen leerkrachten (zie bijv. Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2015). Toch is er een aantal belangrijke elementen te benoemen die algemeen gelden. Zo ervaren kinderen meer behoefte-ondersteuning als zij het gevoel hebben dat er naar ze wordt geluisterd, dat ze begrepen worden en dat ze keuzes en opties krijgen. Verder is onder meer

belangrijk dat ze ruimte voelen om vragen te stellen en dat ze het gevoel hebben dat de leerkracht vertrouwen in ze heeft.

Over de periode dat de scholen wereldwijd gesloten waren, zijn een aantal studies gepubliceerd waarin de rol van leerkrachtondersteuning wordt onderzocht. Deze eerste studies lijken erop te wijzen dat leerkrachtondersteuning belangrijk blijft, ook als de scholen gesloten zijn. Zo blijkt uit een onderzoek onder ouders dat hun perceptie van de motivatie van hun kind samenhangt met de door hen gerapporteerde sociale steun van de leerkracht (Camacho et al., 2021). Daarnaast blijken verschillen in betrokkenheid van kinderen bij schoolwerk voorspeld te worden door de mate waarin de leerkracht tegemoet komt aan de drie basisbehoeften in SDT, waarbij ondersteuning van de behoefte aan relatie de belangrijkste voorspeller is (Chiu, 2021-1).

Deze uitkomsten wijzen erop dat er variatie is in de ondersteuning die leerkrachten aan leerlingen bieden en dat het ondanks de grote fysieke afstand in ieder geval soms mogelijk is om betekenisvolle ondersteuning te bieden. Twee studies van Chiu bevestigen het beeld dat er verschillende typen leeromgevingen waren die resulteerden in verschillende uitkomsten bij leerlingen. In de eerste studie schetst Chiu (2021-2) op basis van interviews met leerlingen en leerkrachten twee typen leeromgevingen. In het ene type leeromgeving ervoeren de leerlingen veel autonomie: zij waren betrokken bij hun schoolwerk en grepen de mogelijkheden aan die het afstandsonderwijs bood om het eigen schoolwerk te reguleren. In het andere type leeromgeving ervoeren de leerlingen weinig verbondenheid met de sociale omgeving. Bovendien voelden zij zich niet voldoende competent om goed aan de slag te kunnen gaan. In de tweede studie beschrijft Chiu (2021-1) de effecten van een online training voor leerkrachten in het toepassen van digitale ondersteuning-strategieën. Zij vindt een positief effect van de training op door de leerlingen ervaren behoefte-ondersteuning.

Ten slotte is het interessant om te kijken naar een studie van Midcalf en Boatwright (2020), die laat zien tegen welke beperkingen leerkrachten aanliepen tijdens de periode van

afstandsonderwijs. Zij tonen dat sommige leerkrachten (een deel van) hun leerlingen zagen excelleren, terwijl andere leerkrachten juist veel leerlingen zagen die hun motivatie verloren. De leerkrachten gaven zelf aan dat zij sommige kinderen beter konden helpen dan anderen en vertelden hoe frustrerend het was als kinderen aan wie zij graag meer ondersteuning wilden bieden moeilijk te bereiken waren. Als we deze uitkomsten vertalen naar het huidige onderzoek, verwachten we dat leerkrachtondersteuning een positieve bijdrage levert aan schoolsucces.

Ouderbegeleiding vatten we in het huidige onderzoek op als aandacht van ouders en hulp bij het schoolwerk. Hoewel school en thuis in de ‘normale’ situatie voor een groot deel gescheiden werelden zijn, is ook dan ouderbetrokkenheid belangrijk. Uit een reviewstudie (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekink-Marchand, 2013) blijkt dat vooral de betrokkenheid bij school die ouders thuis laten zien belangrijk is voor zelfwaardering, motivatie, prestatie en welbevinden van kinderen. In de gerapporteerde studies wordt deze thuisbetrokkenheid meestal opgevat als cultureel kapitaal in het gezin en de frequentie en aard van de communicatie tussen ouders en kind (Bakker et al., 2013). Daarnaast kan ook gerichte ouderbegeleiding een belangrijke rol spelen bij het schoolsucces van leerlingen. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in een studie naar lezen in de zomervakantie (Kim & White, 2008). In deze studie werd een conditie vergeleken waarin kinderen boeken meekregen om te lezen met condities waarin ouders gerichte instructies kregen voor begeleiding. Het bleek dat alleen kinderen in de laatste condities baat hadden bij de interventie. Studies naar betrokkenheid van ouders bij huiswerk laten echter ook zien dat te veel betrokkenheid soms averechts kan werken, mogelijk omdat leerlingen zich dan onder druk gezet voelen en geen ruimte ervaren voor zelfregulatie (e.g., Trautwein et al., 2009).

Onderzoek gedaan in de periode dat de scholen waren gesloten laat zien dat de ouderbegeleiding die werd geboden aanzienlijk verschilde tussen gezinnen. Zo blijkt uit een studie van de Nederlandse Kinderombuds-

man (2020) dat (slechts) iets meer dan de helft van de ondervraagde kinderen (58%) vond dat hun ouders goed konden helpen met schoolwerk. Binnen de subgroep van kinderen met problemen thuis of in hun ontwikkeling was dat aandeel nog lager (46% van de kinderen). Uit onderzoek van Bol (2020) blijkt dat verschillen tussen gezinnen deels afhankelijk waren van het opleidingsniveau van de ouders. Ander onderzoek laat zien dat het voor sommige ouders lastig was om tijd en ruimte te creëren om hun kinderen te begeleiden (e.g., Midcalf & Boatwright, 2020). Ook uit een interviewstudie (Neece et al., 2020) blijkt dat het niet in alle situaties even gemakkelijk was om goede begeleiding te bieden. Deze studie laat zien dat het voor ouders van (jonge) kinderen die normaal gesproken al enige speciale zorg van hun ouders nodig hebben vaak lastig was deze extra begeleiding ook nog eens aan te bieden. Als we deze uitkomsten vertalen naar het huidige onderzoek, verwachten we in algemene zin dat ouderbegeleiding een positieve bijdrage levert aan schoolsucces.

Behalve naar ouderbegeleiding, kijken we in het huidige onderzoek naar de *leerkracht-ouderrelatie*. In de literatuur over ouderbetrokkenheid wordt het belang voor kinderen benadrukt van een harmonieuze relatie tussen ouders en leerkrachten (e.g., Creech, 2010). Een positieve leerkracht-ouderrelatie hangt hiermee samen. Bij een positieve leerkracht-ouderrelatie gaat het er bijvoorbeeld om dat ouders en leerkrachten bij elkaar terecht kunnen, open staan voor elkaars mening en gedeelde verwachtingen hebben. Relevant in dit licht is de bevinding uit de eerdergenoemde reviewstudie (Bakker et al., 2013) dat leerkrachten het contact met ouders over het algemeen als positief ervaren en goed partnerschap tussen ouders en leerkrachten belangrijk vinden. Tegelijkertijd concluderen van den Berg en van Reekum (2011) op basis van hun onderzoek dat leerkrachten soms bewust afstand nemen om ouders de mogelijkheid te ontnemen om kritiek te geven. Als het gaat om gelijkwaardig partnerschap, is ook het onderzoek van Hirsto (2010) belangrijk, dat laat zien dat leerkrachten zichzelf in de eerste plaats zien als vraagbaak en de ouders als ont-

vangers van informatie. In de praktijk worden ouders relatief weinig betrokken bij school en het leren van hun kind in de klas. Dit beeld wordt voor de Nederlandse context bevestigd door onderzoek van Leenders en collega's (2017).

Een belangrijk element van positieve relaties is dat ouders en leerkrachten gedeelde wederzijdse verwachtingen hebben. In de praktijk is de afstemming van verantwoordelijkheden tussen school en gezin niet altijd optimaal. Zo blijkt dat leerkrachten veelal geloven dat ouders niet de mogelijkheden hebben om hun kinderen thuis te helpen met schoolwerk. Dit geldt sterker als ouders een lage sociaaleconomische status hebben of als zij thuis een andere taal spreken dan op school (zie Bakker et al., 2013). Het komt ook voor dat leerkrachten juist te veel van ouders verwachten. Als ouders niet tegemoet kunnen komen aan de verwachtingen van de school ten aanzien van de onderwijstaken die zij aan ouders delegeren, kan dit leiden tot een grotere afstand tussen school en gezin (Torres & Hurtado-Vivas, 2011). Tegelijkertijd vinden Ladky en Peterson (2008) dat zowel migranten-ouders als leerkrachten huiswerk zien als dé sleutel om ouderbetrokkenheid te stimuleren. Deze functie zou afstandsonderwijs ook kunnen hebben.

Een interviewstudie met ouders met een laag inkomen laat zien dat afstandsonderwijs een positief effect had op de samenwerking tussen leerkrachten en ouders. Het bleek dat deze ouders meer authentieke interacties ervaarden (Soltero-González & Gillandro, 2021). Daarnaast vonden Steinmayr et al. (2021) dat de frequentie van contact tussen ouders en leerkrachten positief samenhangt met de motivatie van leerlingen. Deze studie bevestigt daarmee het belang van de leerkracht-ouderrelatie tijdens het afstandsonderwijs. Als we deze bevindingen vertalen naar het huidige onderzoek dan verwachten we dat een goede leerkracht-ouderrelatie belangrijk is voor een goede samenwerking bij afstandsonderwijs en daarom bijdraagt aan schoolsucces.

1.3 Huidige onderzoek

In dit onderzoek kijken we naar de rol van leerkrachtondersteuning, ouderbegeleiding

en de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie op het schoolsucces van leerlingen tijdens de eerste periode van de scholensluiting. Daarvoor hebben leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en hun ouders retrospectief (enkele weken na het heropenen van de scholen) vragenlijsten ingevuld over het afstandsonderwijs tijdens de scholensluiting in het voorjaar van 2020. We verwachten dat leerkrachtondersteuning, ouderbegeleiding en de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie positief samenhangen met de ervaren prestatie, motivatie en zelfregulatie van leerlingen in deze periode.

2 Methode

2.1 Participanten

De data zijn verzameld als onderdeel van een grotere dataverzameling met vragen rondom leren en onderwijs op de basisschool tijdens de COVID-19 pandemie. Aan het deel van de dataverzameling van de huidige studie hebben in totaal 667 leerlingen (49.8% meisjes, 50.2% jongens) deelgenomen en een deel van hun ouders/verzorgers ($N = 174$). De leerlingen zaten in groep 6 ($N = 236$), groep 7 ($N = 262$) of groep 8 ($N = 169$) van het basisonderwijs. Zij kwamen van basisscholen uit de regio Leiden (11 scholen; 553 leerlingen) en de regio Twente (13 scholen; 114 leerlingen) en waren verdeeld over 64 verschillende klassen.

De leerlingen en hun ouders zijn geworven via de basisscholen. Vrijwel alle scholen in de regio Leiden werden geworven via het overkoepelend schoolbestuur waar de onderzoekers contact mee hadden. Vervolgens is dit verder uitgebreid en zijn andere basisscholen uit dezelfde regio's en uit de omgeving van de Universiteit Twente telefonisch benaderd met de vraag of ze wilden meewerken aan het onderzoek. Het responspercentage van de scholen die onder het overkoepelend schoolbestuur vielen was hoog, voor de overige scholen was dit veel lager. De voornaamste redenen voor scholen om niet deel te nemen aan het onderzoek waren gerelateerd aan de Corona-situatie (bijv. leerlingen gingen net weer naar school na de scholensluiting, scholen hadden andere prioriteiten zoals

leerachterstanden inhalen) en de timing van het onderzoek (relatief kort voor de zomervakantie). De data voor dit onderzoek werden verzameld in twee parallelle dataverzamelingen, goedgekeurd door en uitgevoerd volgens de ethische richtlijnen van de Ethische Commissie van het Instituut Pedagogische Wetenschappen (ECPW) van de Universiteit Leiden (dossiernummer ECPW-2020/276, datum van goedkeuring 02-07-2020) en de Ethische Commissie van de Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences (BMS) van de Universiteit Twente (d553 leerlingendossiernummer 200955, datum van goedkeuring 17-06-2020).

Aanvankelijk hadden 703 leerlingen de vragenlijst ingevuld, maar voor een deel van de leerlingen misten er scores op de variabelen die meegenomen zijn in deze studie. Deze leerlingen verschilden niet significant van de andere leerlingen op de afhankelijke variabelen schoolprestatie ($p = .967$) en motivatie ($p = .148$). De leerlingen verschilden wel significant van elkaar op de variabele zelfregulatie ($p = .008$); leerlingen van wie informatie ontbrak over één van de predictoren hadden over het algemeen een lagere zelfregulatie.

2.2 Procedure

Ouders en leerkrachten van leerlingen in groep 6, 7 en op sommige scholen ook groep 8 zijn over het onderzoek geïnformeerd door middel van een informatiebrief. Op vrijwel alle scholen in de regio Leiden werkten we met passieve toestemming van ouders/verzorgers voor deelname van hun kind. Op de scholen in de regio Twente werkten we met actieve toestemming. Voor de eerste groep scholen geldt dat vrijwel alle leerlingen deel mochten nemen aan het onderzoek, voor de tweede groep geldt dat een groot deel van de leerlingen geen toestemming had. Dat betekende dat op de scholen in de regio Leiden over het algemeen (bijna) alle leerlingen in de klas meededen, wat vanzelfsprekend tot een representatieve afspiegeling van die klassen leidde. Ouders van leerlingen werden ook gevraagd om een vragenlijst in te vullen, zodat de informatie van ouders en hun kind(eren) later gekoppeld kon worden. De steekproef van ouders die meededen bleek

geen representatieve afspiegeling van de populatie van ouders van deelnemende leerlingen. De overgrote meerderheid (80.3%) van deze ouders was hoger opgeleid (HBO of WO).

Op de meeste basisscholen werd de online vragenlijst voor leerlingen klassikaal afgenomen, enkele leerlingen vulden deze thuis in. De ouders hebben de vragenlijst online ingevuld. Het invullen van de gehele vragenlijst duurde ongeveer 15 minuten voor zowel ouders als leerlingen. Onder de ouders die de vragenlijst hadden ingevuld werden tien cadeaubonnen van 25 euro en vijf cadeaubonnen van 50 euro verloot, als dank voor hun deelname.

2.3 Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van online-vragenlijsten. De vragenlijsten zijn samengesteld uit verschillende bestaande vragenlijsten en aangevuld met een aantal zelf geconstrueerde items. De vragenlijst voor leerlingen bestond uit 82 items in totaal, die verdeeld waren over tien schalen. Voor de data-analyse van het huidige onderzoek hebben we uit deze vragenlijst de schalen voor leerkrachtondersteuning en ouderbegeleiding gebruikt. Daarnaast hebben we de drie indicatoren van schoolsucces meegenomen: ervaren schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie. De vragenlijst voor ouders bestond uit 69 items, verdeeld over negen schalen. Voor de data-analyse van het huidige onderzoek hebben we uit deze vragenlijst de schaal gebruikt die de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie mat.

Leerkrachtondersteuning. De mate van leerkrachtondersteuning die de leerlingen ervaren tijdens de periode van het afstands-onderwijs, werd gemeten met de verkorte versie van de Learning Climate Questionnaire (LCQ-short version, 6 items, Williams & Deci, 1996). Deze schaal meet leerkrachtondersteuning vanuit het perspectief van SDT, waarbij de items autonomie- en motivatieondersteuning betreffen. Een voorbeeld van een item is 'Ik had het gevoel dat mijn juf/meester mij keuzes en opties gaf'. De leerlingen kregen de vragen voorgelegd in de vorm van stellingen en konden deze beantwoorden aan

de hand van een 5-punts Likertschaal (van 1 = helemaal niet mee eens tot 5 = helemaal mee eens). De items zijn vertaald naar het Nederlands en aangepast/versimpeld voor leerlingen in het basisonderwijs. De betrouwbaarheid van deze schaal bleek toereikend te zijn; de interne consistentie van de items was goed ($\alpha = .77$).

Ouderbegeleiding. Om de begeleiding die leerlingen van hun ouders ervaren gedurende het afstandsonderwijs te onderzoeken, werd een aantal items uit het onderzoek van de Kinderombudsman (2020) gebruikt. Leerlingen kregen de volgende drie stellingen voorgelegd: 'Ik kreeg meer aandacht van mijn ouders', 'Mijn ouders konden mij goed helpen met mijn schoolwerk' en 'Mijn ouders maakten tijd vrij om me te helpen bij mijn schoolwerk'. Vervolgens werd leerlingen gevraagd om aan de hand van een 5-punts Likertschaal aan te geven in hoeverre ze het met deze stellingen (on)eens waren. De items bleken voldoende met elkaar samen te hangen ($\alpha = .70$) om gezamenlijk een betrouwbare schaal te vormen voor het meten van ouderbegeleiding.

Ervaren schoolprestatie. De verandering in de schoolprestaties van leerlingen werd onderzocht aan de hand van zelfrapportage. Leerlingen werd gevraagd om voor vier verschillende vakken (rekenen, taal, spelling en begrijpend lezen) aan te geven of zij tijdens het afstandsonderwijs minder, evenveel of meer hadden geleerd dan normaal op school. De samenhang tussen deze items bleek bevredigend te zijn ($\alpha = .69$). De items konden gezamenlijk dus een betrouwbaar beeld geven van de schoolprestaties van leerlingen.

Motivatie. De motivatie van leerlingen werd gemeten met behulp van de 'Interest' vragenlijst, afkomstig uit het onderzoek van Krapp (2002). Leerlingen kregen vijf stellingen voorgelegd, waarin hun interesse in het schoolwerk tijdens de periode van het afstandsonderwijs werd bevraagd. Een voorbeeld van een item over motivatie is 'Ik vond het leuk om schoolwerk te doen'. Leerlingen konden deze items beantwoorden aan de hand van een 5-punts Likertschaal (van 1 = helemaal niet mee eens tot 5 = helemaal mee eens). De items zijn vertaald naar het Neder-

lands. Uit een analyse van de betrouwbaarheid van deze schaal bleek dat de interne consistentie van de items goed was ($\alpha = .81$).

Zelfregulatie. Om het vermogen van leerlingen tot zelfregulatie te bepalen, werd gebruikgemaakt van twee subschalen van de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich (1991): 'Time- and study management' en 'Effort regulation', die werden vertaald naar het Nederlands en aangepast aan de situatie van het afstandsonderwijs. Leerlingen werd gevraagd om voor beide subschalen in totaal 11 stellingen te beantwoorden die betrekking hadden op hun tijdsbesteding en leeromgeving voor school tijdens het afstandsonderwijs. Zij konden aan de hand van een 5-punts Likertschaal aangeven in hoeverre ze het met de stellingen (on)eens waren. Een voorbeeld van een item over zelfregulatie is 'Ik probeerde altijd om een rustig plekje te vinden om mijn schoolwerk te maken'. De vertaalde en aangepaste items zijn terug te vinden in Appendix A. De schalen bleken gezamenlijk een betrouwbaar instrument te zijn om zelfregulatie te meten, de samenhang tussen de items was goed ($\alpha = .79$).

Leerkracht-ouderrelatie. Om de relatie tussen leerkrachten en ouders te meten, werden drie subschalen van de Parent-Teacher Relationship Scale (PTRS) van Vickers en Minke (1995) gebruikt: 'Dependability and availability', 'Shared expectations and beliefs' en 'Sharing of emotions', die werden vertaald naar het Nederlands en aangepast aan de situatie van het afstandsonderwijs (zie Appendix B). De subschalen bestonden uit 11 items in totaal. Een voorbeeld van een item is 'Als dingen niet goed gingen met het afstandsonderwijs, dan duurde het te lang voordat er een oplossing was'. Aan de hand van een 5-punts Likertschaal konden ouders aangeven in hoeverre zij het (on)eens waren met deze stellingen. De drie subschalen konden gezamenlijk een betrouwbaar beeld geven van de leerkracht-ouderrelatie, de interne consistentie van alle items samen was erg goed ($\alpha = .91$).

2.4 Analyseplan

De data zijn geanalyseerd met multilevelanalyses via het nlme package in R (Pinheiro et

al., 2010). Hiervoor is per onafhankelijke variabele getoetst of de scholen of klassen van elkaar verschilden in hun gemiddelde ervaren schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie via het toevoegen van een random intercept op school en/of klasniveau. Vervolgens zijn de covariaten geslacht, groep en manier van toestemming geven (wel of niet met passieve toestemming) toegevoegd en als tweede stap de predictoren leerkrachtondersteuning en ouderbegeleiding. Hierna is bepaald of de samenhang tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen verschilden tussen klassen, door middel van het toevoegen van een random slope. Ten slotte is getoetst of er tweeweg interactie-effecten waren tussen de covariaten en/of predictoren.

Voor leerlingen van wie de ouders de vragenlijst ook hebben ingevuld, is de informatie van leerlingen en hun ouder(s) gekoppeld. Dit is een subgroep van leerlingen geworden waarover additionele analyses zijn uitgevoerd op grond van de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie. Na toevoeging van de predictor kwaliteit van leerkracht-ouderrelatie is

getoetst of de samenhang met de afhankelijke variabele verschilden tussen klassen (door middel van een random slope). Vervolgens zijn de interactie-effecten met onder andere de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie getoetst. Leerlingen uit de subset scoren niet anders dan de andere leerlingen op ervaren schoolprestatie ($t(665) = 1.49, p = .222$, resp. $M = 1.99, SD = .47$ en $M = 2.04, SD = .46$), maar wel hoger op motivatie ($t(665) = 4.74, p = .030$, resp. $M = 3.27, SD = .78$ en $M = 3.12, SD = .80$) en zelfregulatie ($t(665) = 11.04, p < .001$, resp. $M = 3.93, SD = .57$ en $M = 3.75, SD = .64$). Er zijn echter geen indicaties dat de resultaten van de subset over de rol van de kwaliteit van leerkracht-ouder interactie anders zouden zijn dan voor de totale set. Toevoeging van een dummy variabele subset ja versus nee resulteert namelijk niet als hoofdeffect, noch als interactie-effect in significante effecten of betere model fit in de modellen met enkel leerkrachtondersteuning en ouderbegeleiding als predictoren van ervaren schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie ($ps > .061$).

Tabel 1
Multilevel-correlaties binnen klassen

	Schoolprestatie	Motivatie	Zelfregulatie	Leerkrachtondersteuning	Ouder-Begeleiding	Leerkracht-ouderrelatie
Schoolprestatie						
Motivatie	.27***					
Zelfregulatie	.14***	.49***				
Leerkrachtondersteuning	.09*	.41***	.45***			
Ouderbegeleiding	.22***	.28***	.28***	.23***		
Leerkracht-ouderrelatie	.11	.23**	.15*	.12	.06	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Note. $N = 667$, behalve voor leerkracht-ouderrelatie waarbij $N = 174$.

Tabel 2
Beschrijvende gegevens van de variabelen en verschillen tussen klassen

Variabele	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i> (63,603)	<i>p</i>
Prestatie	2.03	.47	1.68	.001
Motivatie	3.16	.80	2.84	<.001
Zelfregulatie	3.79	.63	1.67	.001
Leerkrachtondersteuning	3.92	.64	2.17	<.001
Ouderbegeleiding	3.65	.86	1.61	.003
Leerkracht-ouderrelatie	3.68	.66	1.79	.005

Note. $N = 667$, behalve voor leerkracht-ouderrelatie waarbij $N = 174$ met een bijbehorende F (52, 121).

3 Resultaten

3.1 Beschrijvende Statistiek

Zie Tabel 1 voor de correlaties tussen afhankelijke variabelen en predictoren en Tabel 2 voor de beschrijvende gegevens voor de afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Klassen verschilden significant van elkaar op alle variabelen. Over het algemeen werd er hoog gescoord op alle variabelen.

3.2 Model Fit

Voor alle drie de onafhankelijke variabelen, ervaren schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie vonden we dat een model met een random intercept op klasniveau, maar zonder random slopes en zonder interactie-effecten de

beste model fit had (zie Tabel 3 en 4). Ook voor de substeekproef van leerlingen van wie ook de ouders hebben deelgenomen bleek een model met een random intercept op klasniveau en enkel hoofdeffecten het model met de beste fit. Voor deze modellen worden de resultaten geïnterpreteerd in de volgende sectie.

3.3 Hoofdanalyses

Ervaren schoolprestatie. Leerlingen die meer ouderbegeleiding ervaarden, rapporteerden meer te hebben geleerd voor de vakken taal, rekenen, spelling en begrijpend lezen dan leerlingen die minder ouderbegeleiding ervaarden (zie Tabel 5). Leerkrachtondersteuning en de kwaliteit van de leerkracht-ouderrelatie hingen niet samen met ervaren school-

Tabel 3
Model fit: vergelijking van de verschillende multilevel modellen

Model	Vergelijkings-model	Δdf	Prestatie χ^2	Motivatie χ^2	Zelfregulatie χ^2
<i>Hoofdsteekproef (leerlingdata)</i>					
Random intercept klas	Fixed intercept	1	12.42***	53.58***	10.29**
Random intercept school	Random intercept klas	1	.04	.11	.72
Covariaten	Random intercept klas	4	13.10*	13.58**	27.24***
Predictoren	Covariaten	2	32.02***	161.40***	177.57***
Random slope leerkrachtondersteuning	Predictoren	2	1.36	.27	.08
Random slope ouderbegeleiding	Predictoren	2	.68	1.05	1.03
Interactie-effecten	Predictoren	9	10.05	11.79	10.13
<i>Substeekproef (leerling + ouderdata)</i>					
Random slope leerkracht-ouderrelatie	Predictoren	2	.00	.00	.00
Interactie-effecten	Predictoren	15	16.82	12.44	9.32

Tabel 4
Model fit van de modellen voor schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie

Models	df	AIC	BIC	LL
<i>Schoolprestatie</i>				
Hoofdsteekproef	9	831.47	872.00	-406.74
Substeekproef leerling + ouderdata	10	236.02	267.61	-108.01
<i>Motivatie</i>				
Hoofdsteekproef	9	1377.98	1418.50	-679.99
Substeekproef leerling + ouderdata	10	350.93	382.52	-165.46
<i>Zelfregulatie</i>				
Hoofdsteekproef	9	1075.90	1116.43	-528.95
Substeekproef leerling + ouderdata	10	258.68	290.27	-119.34

prestatie. Er was geen significant verschil in ervaren schoolprestatie tussen jongens en meisjes, maar leerlingen uit groep 7 en 8 gaven aan iets minder te hebben geleerd in de periode van afstandsonderwijs dan leerlingen uit groep 6. De verschillen tussen groep 7 en 8 waren niet significant ($b = .03$, 95% CI $[-.10, .16]$ en $b = .06$, 95% CI $[-.25, .37]$ voor respectievelijk de hoofdsteekeproef en de substeekproef met ouderdata). Tevens bleken leerlingen van scholen waar met passieve toestemming van ouders werd gewerkt hoger te scoren op ervaren schoolprestaties dan leerlingen van scholen waar met actieve toestemming werd gewerkt.

Motivatie. Leerlingen scoorden hoger op motivatie wanneer ze meer leerkrachtondersteuning ervaarden. Motivatie hing ook positief samen met de ervaren ouderbegeleiding en leerkracht-ouderrelatie, hoewel deze factoren minder sterk samenhangen met motivatie

dan leerkrachtondersteuning (zie Tabel 5). Ook bij motivatie was geen verschil tussen jongens en meisjes te zien en was er geen verschil gerelateerd aan toestemmingsprocedure. Wel waren leerlingen uit groep 7 en 8 minder gemotiveerd dan leerlingen uit groep 6. De verschillen tussen groep 7 en 8 waren niet significant ($b = .15$, 95% CI $[-.08, .38]$ en $b = -.01$, 95% CI $[-.45, .42]$ voor respectievelijk de hoofdsteekeproef en de substeekproef met ouderdata).

Zelfregulatie. Leerlingen scoorden hoger op zelfregulatie wanneer ze meer leerkrachtondersteuning ervaarden. Zelfregulatie hing bovendien positief samen met ouderbegeleiding, hoewel die samenhang minder sterk was dan die met leerkrachtondersteuning. Er bleek geen significante relatie met leerkracht-ouderrelatie (zie Tabel 5). Wederom is er geen verschil te zien tussen jongens en meisjes, en ook niet tussen groepen. Wel rapporteerden

Tabel 5

Multilevel model voor de rol van leerkrachtondersteuning, ouderbegeleiding en leerkracht-ouderrelatie voor de schoolprestatie, motivatie en zelfregulatie van leerlingen

Predictor	Schoolprestatie		Motivatie		Zelfregulatie	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
<i>Hoofdsteekeproef (leerlingdata)</i>						
Random effects						
SD Intercept	.08	.44	.17	.66	.09	.53
Fixed effects						
Intercept	1.55	.15	.76	.23	1.87	.18
Geslacht meisje vs jongen	-.04	.03	.09	.05	.05	.04
Groep 7 vs 6	-.11*	.05	-.20*	.08	-.04	.06
Groep 8 vs 6	-.14*	.06	-.35***	.10	-.10	.07
Toestemming passief vs actief	.12*	.05	-.04	.09	-.21**	.06
Leerkrachtondersteuning	.03	.03	.46***	.04	.41***	.03
Ouderbegeleiding	.11***	.02	.18***	.03	.13***	.03
<i>Substeekproef (leerling + ouderdata)</i>						
Random effects						
SD Intercept	.00	.45	.05	.62	.12	.47
Fixed effects						
Intercept	1.44	.33	-.09	.47	1.99	.36
Geslacht meisje vs jongen	-.10	.07	.06	.10	.00	.08
Groep 7 vs 6	-.10	.07	-.27*	.10	-.04	.09
Groep 8 vs 6	-.16	.14	-.25	.19	.13	.16
Toestemming passief vs actief	.09	.08	-.15	.11	-.28**	.09
Leerkrachtondersteuning	.02	.06	.59***	.09	.36***	.07
Ouderbegeleiding	.08	.04	.10	.06	.09*	.05
Leerkracht-ouderrelatie	.10	.06	.20*	.08	.06	.06

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 667$ voor de hoofdsteekeproef en $N = 174$ voor de substeekproef voor leerlingen met ouderdata.

leerlingen die na passieve toestemming hadden deelgenomen lagere zelfregulatievaardigheden dan leerlingen die na actieve toestemming hadden deelgenomen.

4 Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in het ervaren schoolsucces van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs tijdens de scholensluiting in het voorjaar van 2020. We vatten de resultaten van het onderzoek samen aan de hand van vijf bevindingen en gaan in op mogelijke verklaringen en implicaties voor praktijk en wetenschap. Daarna bespreken we de limitaties en geven we suggesties voor vervolgonderzoek.

4.1 Samenvatting, mogelijke verklaringen en implicaties

4.1.1 Kernbevindingen

De resultaten laten in de eerste plaats het belang zien van *leerkrachtondersteuning* voor motivatie en zelfregulatie. Het is interessant dat leerkrachtondersteuning belangrijk blijft voor motivatie en zelfregulatie als er geen fysiek contact is, zoals tijdens de scholensluiting het geval was. Zoals eerder onderzoek (e.g., Chiu, 2021-1; 2021-2) al suggereerde: het *kán* dus, ondersteuning bieden op afstand, én het doet ertoe. Dit is een belangrijk gegeven, dat bijvoorbeeld ook relevant is voor kinderen die vanwege ziekte afstandsonderwijs volgen. Ook als er fysieke afstand is, gaat het dus niet alleen om de manier waarop de lesstof wordt aangeboden, maar ook om de mate waarin een kind ondersteuning ervaart.

Leerkrachtondersteuning hing niet samen met ervaren schoolprestaties. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat we hebben gevraagd of kinderen meer, evenveel of minder hebben geleerd dan ‘normaal’ op school. Wellicht is het zo dat de mate van leerkrachtondersteuning die kinderen in de afstandsonderwijsperiode ervaarden sterk overeenkwam met de mate van leerkrachtondersteuning die zij op school ervaren. In dat geval zou het kunnen dat het referentieniveau, ‘hoeveel leer ik op school’, ook werd voorspeld door leerkrachtondersteuning.

In de tweede plaats vinden we dat *ouderbegeleiding* samenhangt met ervaren schoolprestaties, motivatie en zelfregulatie. Met andere woorden, kinderen waren beter af als hun ouders hen genoeg aandacht konden geven en hen konden helpen met schoolwerk. Eerder onderzoek liet zien dat veel ouders ertegenaan liepen dat het zwaar was en dat het niet altijd goed lukte om het eigen werk te combineren met het afstandsonderwijs. Dat werk ging in veel gevallen gewoon door (thuis of op locatie), wat bij een deel van de gezinnen tot (extra) stress leidde (Soltero-González & Gillandro, 2021). De uitkomsten van het huidige onderzoek suggereren dat ruimte en eventueel ondersteuning bieden aan ouders veel zou kunnen opleveren voor het schoolsucces van kinderen. Het ligt voor de hand dat deze uitkomst niet alleen geldt in de situatie van een scholensluiting, maar ook als het bijvoorbeeld gaat om het thuis begeleiden van kinderen met een zorgvraag. Een implicatie is dat het zinvol kan zijn om mogelijkheden te bestuderen om bijvoorbeeld werkgevers ruimte te bieden voor aanvullend verlof voor ouders die dat nodig hebben om hun kind voldoende begeleiding te kunnen bieden.

De bevinding dat ouderbegeleiding samenhangt met ervaren schoolsucces biedt een deel van de verklaring voor het feit dat het met sommige kinderen beter ging tijdens de scholensluiting dan met andere kinderen. In sommige gezinnen was het, om uiteenlopende redenen, voor ouders beter mogelijk om goede begeleiding te bieden dan in andere gezinnen. Eerder onderzoek geeft enig inzicht in risicofactoren in dit opzicht. De Kinderombudsman (2020) liet zien dat kwetsbare kinderen, met problemen thuis en/of in hun ontwikkeling, vaker aangaven dat hun ouders niet goed konden helpen met schoolwerk. Bol (2020) toonde dat lager opgeleide ouders zich gemiddeld genomen minder bekwaam voelden om te helpen dan hoger opgeleide ouders. Tegelijkertijd lieten Feinberg et al. (2021) zien dat met name gezinnen met een laag inkomen het risico liepen op een afname in welzijn door de coronacrisis. Deze afname in welzijn zal mogelijk hebben gezorgd dat ouders minder ruimte hadden om begeleiding

bij het schoolwerk te bieden—naast directe negatieve implicaties voor de kinderen in de gezinnen waar dit speelde.

In de derde plaats laten de resultaten een positieve samenhang zien tussen *leerkracht-ouderrelatie* en motivatie. Tijdens de periode van afstandsonderwijs waren ouders meer betrokken bij het onderwijsleerproces dan normaal; vanwege de bijzondere situatie kon dat niet anders. In zekere zin zorgde de periode van afstandsonderwijs dan ook voor een meer gelijkwaardig partnerschap tussen leerkrachten en ouders dan gebruikelijk is. Dit laatste is iets waar bijvoorbeeld het Nederlandse overheidsbeleid al jaren op aanstuurt (Onderwijsraad, 2010). Je zou daarom kunnen zeggen dat de resultaten van het huidige onderzoek een inkijkje geven in wat belangrijk wordt op het moment dat er sprake is van zo'n meer gelijkwaardig partnerschap. In dat licht is de bevinding dat een goede leerkracht-ouderrelatie belangrijk is voor het ervaren schoolsucces van leerlingen interessant. Dat is zeker ook relevant met het oog op gelijke kansen. Eerder onderzoek laat namelijk zien dat leerkrachten regelmatig lagere verwachtingen hebben van laagopgeleide ouders, wat het realiseren van een gelijkwaardig partnerschap met deze groep bemoeilijkt (zie Bakker et al., 2013).

4.1.2 Ervaren schoolprestaties

Naast de besproken kernbevindingen was het opvallend dat leerlingen zelf (gemiddeld) aangaven evenveel te hebben geleerd als in de normale situatie, terwijl eerder onderzoek waarin gebruik werd gemaakt van toetsresultaten een gemiddeld leerverlies liet zien (e.g., Engzell et al., 2021). Mogelijk heeft meegeleefd dat er meer aandacht voor herhalen en automatiseren was in deze periode. Dit kan de ervaring van leerlingen hebben beïnvloed. Een andere mogelijke verklaring is dat perceptie geen accurate maat is van prestatie. Verschillende studies hebben laten zien dat scholieren en studenten niet altijd in staat zijn om goed te beoordelen of ze effectief aan het leren zijn (Bjork, 2013). Dat komt onder andere doordat ze (bewust of onbewust) strategieën gebruiken die vooral gericht zijn op korte termijn succes en ze hierdoor onterecht

het gevoel krijgen dat ze de stof beheersen. De leerstrategieën die op lange termijn het meest effectief zijn, zoals het spreiden en afwisselen van leertaken en jezelf testen, vragen op korte termijn vaak om meer inspanning. Hierdoor lijkt het soms alsof er minder vooruitgang wordt geboekt, maar het tegendeel is waar. Helaas zijn leerlingen hier vaak niet van op de hoogte (Bjork, 2013). Omdat leerlingen in de thuisleersituatie veelal zelf verantwoordelijk waren voor de aanpak en planning van hun schoolwerk, is het niet ondenkbaar dat ze vaker inefficiënte strategieën gebruikten die een onterecht gevoel van succes gaven.

Verder valt op dat veel leerlingen aangeven meer geleerd te hebben op het gebied van rekenen en spelling dan op het gebied van taal en begrijpend lezen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou zijn dat rekenen en spelling makkelijker te implementeren zijn in het afstandsonderwijs dan taal en begrijpend lezen (cf. Maldonado & De Witte, 2020). Dat is echter niet terug te zien in landelijke gegevens van het leerlingvolgsysteem, waar geen duidelijke verschillen te zien waren tussen prestaties op het gebied van rekenen, spelling en lezen (Engzell et al., 2021). Ook hier zou de discrepantie tussen zelfrapportage en gestandaardiseerde testcores verklaard kunnen worden door een onvermogen van leerlingen om goed te beoordelen hoeveel ze hebben geleerd. Zo zouden leerlingen hun leeropbrengst voor verschillende vakken kunnen verwarren met de hoeveelheid tijd die ze aan die vakken hebben besteed.

Een alternatieve verklaring voor bovengenoemde resultaten is dat leerlingen andere dingen hebben geleerd die wel gerelateerd waren aan de vakken die ze op school kregen, maar die geen deel uitmaken van de gestandaardiseerde toetsen van het leerlingvolgsysteem. Met andere woorden: misschien hebben leerlingen (gemiddeld) wel veel geleerd maar is dit niet gemeten.

4.1.3 Geslacht en groep

Tot slot hebben we gekeken naar de rol van *geslacht en groep* op het schoolsucces. In lijn met een aantal eerdere studies naar het afstandsonderwijs in Nederland en andere

landen (e.g., Engzell et al., 2020; Camacho et al., 2021; Zaccoletti et al., 2020) vonden we geen verschillen tussen jongens en meisjes. Wel was er een effect van leeftijd (groep). Over het algemeen rapporteerden oudere leerlingen (groep 7 & 8) lagere prestaties en een lager niveau van motivatie dan de jongste leerlingen (groep 6). Een grootschalige studie naar leeruitkomsten tijdens het afstandsonderwijs in Duitsland liet een vergelijkbare negatieve relatie zien tussen leeftijd en leer voortgang van basisschoolleerlingen, zoals gerapporteerd door hun ouders (Steinmayr et al., 2021). Voor leerlingen uit groep 8 zouden de huidige bevindingen deels verklaard kunnen worden door het feit dat het laatste halfjaar van de basisschool doorgaans minder nieuwe lesstof bevat. Een andere mogelijke verklaring ligt in de gevonden relatie tussen prestatie en motivatie. Zo zou het feit dat leerlingen uit groep 7 en 8 een lager niveau van motivatie hadden dan leerlingen uit groep 6 ertoe bijgedragen kunnen hebben dat ze minder leerden, of in ieder geval het gevoel hadden dat ze minder leerden. Het is daarbij belangrijk om op te merken dat motivatie geen relatieve maat was, waarbij de motivatie tijdens het afstandsonderwijs werd vergeleken met motivatie in de periode daarvoor. Hierdoor kunnen we niet met zekerheid zeggen in hoeverre het effect van leeftijd op motivatie specifiek te maken had met de thuisleersituatie. Verschillende studies hebben laten zien dat leerlingen doorgaans minder gemotiveerd raken voor school naarmate ze ouder worden (e.g., Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). De bevinding dat leerlingen uit groep 7 en 8 minder gemotiveerd waren tijdens het afstandsonderwijs dan leerlingen uit groep 6 zou dus geïnterpreteerd kunnen worden in die context. Of dit betekent dat de motivatie van oudere leerlingen ook harder getroffen werd door de thuisleersituatie is niet duidelijk. Het omgekeerde zou ook waar kunnen zijn. Onderzoek bij Zuid-Europese leerlingen laat zien dat de afname in motivatie tijdens het afstandsonderwijs groter was bij jongere leerlingen dan bij oudere leerlingen (Zaccoletti et al., 2020). De verklaring die hiervoor werd gegeven is dat jongere leerlingen minder zelfstandig zijn en daardoor wel-

licht minder goed in staat om flexibel met de nieuwe situatie om te gaan. De leeftijdsrange in de studie van Zaccoletti et al. (2020) is echter een stuk breder dan die in de huidige studie. Het is dus niet duidelijk of deze argumentatie ook zou kunnen gelden voor de huidige steekproef.

Er was geen unieke bijdrage van groep bovenop die van ondersteuning als het gaat om de gerapporteerde zelfregulatie. Dit is enigszins opmerkelijk omdat zelfregulatie over het algemeen toeneemt naarmate leerlingen ouder worden (e.g., McClelland et al., 2018; Diamond, 2013). Tijdens het afstandsonderwijs waren oudere leerlingen blijkbaar niet beter in staat om hun inspanning, tijd en studieomgeving goed te organiseren dan jongere leerlingen. Dat zou kunnen komen doordat zelfregulatie niet alleen gestuurd wordt door de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, maar dat contextuele en motivationele factoren ook een rol spelen. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat oudere leerlingen minder werden ondersteund bij het plannen en organiseren van hun schoolwerk omdat ze geacht werden dat zelf te kunnen. Ook zouden de huidige bevindingen te maken kunnen hebben met de gerapporteerde afname in motivatie. Eerder onderzoek naar zelfregulatie tijdens het afstandsonderwijs heeft laten zien dat taakmoeilijkheid en plezier een rol spelen in de zelfstandigheid van leerlingen (Blume et al., 2021). Ook het gevoel van competentie, een belangrijke pijler van motivatie, bleek van invloed op zelfregulatie tijdens het afstandsonderwijs (Pelikan et al., 2021). Zo gebruikten leerlingen die zichzelf als zeer competent beschouwden meer zelfregulatiestrategieën (waaronder het stellen van doelen, planning, timemanagement en metacognitieve strategieën) en vertoonden ze minder uitstelgedrag (Pelikan et al., 2021).

4.2 Limitaties

Een eerste limitatie betreft de niet-representativiteit van de oudersteekproef, die gebruikt werd om meer inzicht te krijgen in de leerkracht-ouderrelatie. Van de ouders die de vragen over de leerkracht-ouderrelatie hebben ingevuld was 80% hoger opgeleid (HBO of WO), terwijl slechts 41% van de Nederlandse

beroepsbevolking hoger opgeleid is (Den Ridder, Josten, Boelhouwer & van Campen, 2020). Wellicht zou een meer gevarieerde oudersteekproef hebben geleid tot sterkere verbanden van leerkracht-ouderrelatie met onze uitkomstmaten. De bevinding dat er over het algemeen sterkere effecten waren van ouderondersteuning in de hoofdsample dan in de subsample lijkt deze suggestie te ondersteunen. Daarnaast waren de scholen die deelnamen aan ons onderzoek niet geheel representatief voor alle basisscholen in Nederland of voor hun regio's. Uit de telefoongesprekken die wij hadden met directeuren bleek dat argumenten om wel of niet mee te doen met het onderzoek soms samenhangen met schoolkenmerken. Zo kozen enkele scholen ervoor om niet deel te nemen omdat zij de ouders van hun leerlingen als relatief moeilijk bereikbaar zagen.

Voor de leerlingsteekproef geldt dat we op een deel van de scholen met passieve toestemming werkten en op een deel van de scholen met actieve toestemming van de ouders voor deelname van hun kind aan het onderzoek. Een nadeel van werken met actieve toestemming is dat het over het algemeen geen representatieve groep ouders is die het toestemmingsformulier invult. Wij hebben aanvullende analyses gedaan om vast te stellen of er verschillen in leerkrachtondersteuning en ouderbegeleiding waren tussen de twee groepen scholen. Dit bleek niet het geval. Ook vonden we voor beide groepen scholen dezelfde patronen in de relaties met de uitkomstmaten, hoewel we wel een hogere score op ervaren schoolprestatie en een lagere score op zelfregulatie vonden voor de groep scholen waar met passieve toestemming werd gewerkt.

In onze opvatting van schoolsucces lag de focus op hoe leerlingen de periode van thuis-onderwijs zelf hebben ervaren. Hoewel ervaren schoolprestatie niet volledig eenduidig te interpreteren is, is de subjectieve ervaring wél betekenisvol: in ieder geval voor de leerling zelf. In die zin zijn onze uitkomsten een goede aanvulling op onderzoek waarin gebruik wordt gemaakt van bijvoorbeeld citoscores. Een ander sterk punt van het huidige onderzoek is dat we niet alleen hebben geke-

ken naar academische uitkomsten (prestatie), maar ook naar non-academische uitkomsten (motivatie en zelfregulatie). Hiermee vult dit onderzoek eerdere studies naar schoolprestaties aan. Tegelijkertijd zijn er ook andere relevante uitkomstmaten die iets zeggen over schoolsucces die wij in dit onderzoek buiten beschouwing hebben gelaten, bijvoorbeeld de ervaren verbondenheid met andere kinderen in de klas.

4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

De huidige studie toont het belang van ouderbegeleiding. In vervolgonderzoek zou het interessant zijn om een beter beeld te krijgen van hoe ouderbegeleiding er in de praktijk heeft uitgezien in verschillende gezinnen. Via interviews met ouders kan onderzocht worden hoe een gemiddelde dag afstandsonderwijs verliep en op welke manier dit afhankelijk was van gezins- en omgevingsfactoren. Als deze uitkomsten vervolgens worden gerelateerd aan schoolsucces, kunnen verschillen tussen groepen kinderen beter worden verklaard.

Daarnaast is het relevant om in vervolgonderzoek een meer gevarieerde groep ouders te betrekken. We werkten in het huidige onderzoek met vragenlijsten; een aantal diepte-interviews met ouders van gezinnen met verschillende achtergrondkenmerken zou een waardevolle aanvulling zijn. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door intensief samen te werken met basisscholen in wijken met verschillende populaties en leerkrachten te betrekken bij het benaderen van ouders.

De periode van de eerste scholensluiting was op het moment dat het speelde uniek en vroeg om een omschakeling waarbij ouders plotseling meer betrokken werden bij het onderwijsleerproces van hun kinderen. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is hoe leerkracht-ouderrelaties in deze periode vorm kregen en wat een goede relatie stimuleerde of bemoeilijkte. Hierbij zullen ook schoolfactoren een rol hebben gespeeld. Wellicht zijn er door de periode van afstandsonderwijs blijvende stappen gezet richting een meer gelijkwaardig partnerschap. Het is waardevol om daar inzicht in te krijgen. Hierbij is het ook relevant om de tweede periode

van afstandsonderwijs (winter 2021) mee te nemen. De uitkomsten van zulk onderzoek bieden een waardevolle aanvulling op bestaand onderzoek naar educatief partnerschap (e.g., Espinosa, 2005; Denessen & Raket, 2020; Whyte & Karabon, 2016). Als we beter weten hoe educatief partnerschap in verschillende situaties tot stand komt dan kan het hele onderwijsveld daarvan profiteren.

Ten slotte is het ook in meer algemene zin van belang om lange termijn-effecten van de afstandsonderwijsperiodes te onderzoeken en daarbij niet alleen naar de nadelige effecten te kijken, maar ook naar potentiële positieve effecten. Zo heeft de relatief ongestructureerde tijd er wellicht voor gezorgd dat leerlingen hun zelfregulatievaardigheden beter konden ontwikkelen (Barker et al., 2014). Dit zou bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden door interviews te houden met leerkrachten en leerlingen waarin zij gevraagd worden om terug te kijken op de periodes van afstandsonderwijs.

4.4 Conclusie

Het huidige onderzoek laat zien hoe belangrijk de ‘gouden driehoek’ was voor het schoolsucces van kinderen toen de scholen gesloten waren. Leerkrachtondersteuning bleef belangrijk, ook al was er fysieke afstand, en ook ouderbegeleiding deed ertoe. Ten slotte bleek dat als ouders gedeeld verantwoordelijk zijn voor het onderwijsleerproces – zoals in de periode van het afstandsonderwijs – een goede leerkracht-ouderrelatie de motivatie van kinderen ondersteunt. Hierboven bespraken we verschillende implicaties van de uitkomsten. Een algemene conclusie is dat investeren in leerkracht-kind, ouder-kind en leerkracht-ouderrelaties zinvol is om schoolsucces te ondersteunen en om gelijkere kansen te creëren voor alle kinderen.

Noot

*1 Kim Stroet en Hinke Endeldijk delen de eerste auteur-positie.

Dankbetuigingen

De auteurs danken de leerlingen, ouders en scholen voor hun bijdrage aan dit onderzoek. Verder danken zij Loes Hogenkamp, Sara de Ruyter en Stijn de Laat voor hun bijdrage aan de dataverzameling en -verwerking.

Financiering

Het onderzoek werd gefinancierd door het COVID-19 fonds van het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden (K.S., H.E. en D.J.), het COVID-19 fonds van de Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences van de Universiteit Twente (T.E. en H.G.) en een Jacobs Foundation research fellowship (D.J.).

Literatuur

- Andrew, A., Cattán, S., Dias, M. C., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud University.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blume, F., Schmidt, A., Kramer, A. C., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Homeschooling during the SARS-CoV-2 pandemic: The role of students' trait self-regulation and task attributes of daily learning tasks for students' daily self-regulation. *Zeitschrift Für Erzie-*

- hungswissenschaft, 24(2), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01011-w>
- Bol, T. (2020, 30 april). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S., & Daniel, J. R. (2021). Anxiety and social support as predictors of student academic motivation during the COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 644338. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644338>
- Chiu, T. K. F. (2021a). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Chiu, T. K. F. (2021b). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid: Een casusspecifieke analyse. *Pedagogiek*, 36(3), 245–265.
- Den Ridder, J., Josten, E., Boelhouwer, J., & Van Campen, C. (2020). De sociale staat van Nederland 2020. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- De Verre Bergen. (2020). Thuisonderwijs Rotterdam. Gepubliceerd op 9 april 2020. Beschikbaar op: [https://www.deverrebergen.nl/app/uploads/2020/04/Oplegger-bij-factsheet-](https://www.deverrebergen.nl/app/uploads/2020/04/Oplegger-bij-factsheet-Thuisonderwijs-Rotterdam.pdf)
- Thuisonderwijs-Rotterdam.pdf
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Endeldijk, H.M., Stroet, K., & Jolles, D. (2021). Onderwijs aan de keukentafel: Handvatten voor autonomie-ondersteuning van leerlingen en gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leerkrachten. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 5, 22–29.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning inequality during the Covid-19 pandemic. <https://econpapers.repec.org/paper/osfsocarx/ve427.htm>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837–853.
- Feinberg, M. E., Mogle, J. A., Lee, J. K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., ... & Hotez, E. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on parent, child, and family functioning. *Family Process*. <https://doi.org/10.1111/famp.12649>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Grätz, M., & Lipps, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00313831003637857>
- Kim, J. S., & White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10888430701746849>

- Kinderombudsman (2020). Als je het ons vraagt? Een QuickScan van de ervaringen van kinderen en jongeren ten tijde van Corona.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89. <https://doi.org/10.1080/15210960801997932>
- Leenders, H., DeJong, J., & Monfrance, M. (2017). Verschillende ouders, verschillende leerkrachten: Educatief partnerschap in het primair onderwijs. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26749.46567>
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-regulation. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275-298). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
- Midcalf, L., & Boatwright, P. (2020). Teacher and parent perspectives of the online learning environment due to COVID-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1), 24-34.
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nivoz. (z.d.). Dossier Corona. Geraadpleegd op 1 juni 2022, van: <https://nivoz.nl/nl/archief?filters%5BdossierFilter%5D%5BdossierLabels%5D%5B%5D=12046464-6546-4b01-8ce7-7779e9c5f164>
- Onderwijsraad. (2010). Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, S., EISPACK authors, Heisterkamp, S., van Willigen, B., Ranke, J., & R Development Core Team (2010). Nlme: Linear and nonlinear mixed effects models. R package version (Version 3.1-153). Verkregen van <https://cran.r-project.org/web/packages/nlme/nlme.pdf>
- Pintrich, P. R. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. <https://doi.org/10.1037/t09161-000>
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in key stage 1: Interim paper 1. *Education Endowment Foundation, National Foundation for Educational Research, London*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Snape, M. D., & Viner, R. M. (2020). COVID-19 in children and young people. *Science*, 370(6514), 286–288. <https://doi.org/10.1126/science.abd6165>
- Soltero-González, L., & Gillanders, C. (2021). Re-thinking home-school partnerships: Lessons learned from Latinx parents of young children during the COVID-19 era. *Early Childhood Education Journal*. 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01210-4>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F., & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585–613. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9290-1>
- The DELVE Initiative. (2020). Balancing the Risks of Pupils Returning to Schools. DELVE Report No. 4. Gepubliceerd op 24 juli 2020. Beschikbaar op: <https://rs-delve.github.io/reports/2020/07/24/balancing-the-risk-of-pupils-returning-to-schools.html>
- Torres, M. N., & Hurtado-Vivas, R. (2011). Playing fair with Latino parents as parents, not teachers: Beyond family literacy as assisting homework. *Journal of Latinos and Education*, 10(3), 223–244. <https://doi.org/10.1080/15348431.2011.581108>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Whyte, K.L. & Karabon, A. (2016) Transforming teacher–family relationships: shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years*, 36:2. 207–221, DOI: 10.1080/09575146.2016.1139546
- Van den Berg, M., & Van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: Professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. *Journal of Education Policy*, 26(3), 415–430. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543155>
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133–150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>
- Wang, J. C. K., Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Ryan, R. M. (2016). Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance? In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 227–243). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_12
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Auteurs

Kim Stroet is universitair docent bij de Programmagroep Onderwijswetenschappen, Instituut Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden. **Hinke Endedijk** is universitair docent bij de Programmagroep Onderwijswetenschappen, Instituut Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden. **Marijke van der Liende** was ten tijde van het onderzoek research master student in de Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. **Tessa Eysink** is universitair hoofddocent bij de Vakgroep Instructietechnologie, Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences, Universiteit Twente. **Hannie Gijlers** is universitair docent bij de Vakgroep Instructietechnologie, Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences, Universiteit Twente. **Dietsje Jolles** is universitair docent bij de Programmagroep Onderwijswetenschappen, Instituut Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden.

Correspondentieadres: K. Stroet,;
Programmagroep Onderwijswetenschappen,
Instituut Pedagogische Wetenschappen,
Universiteit Leiden Postbus 9555, 2300 RB
Leiden; mail: k.f.a.stroet@fsw.leidenuniv.nl

was only related to motivation. A surprising finding was that students indicated to have learned as much as they usually learn in typical situations, even though prior research has shown that average test scores fell behind during the period of school closures. Finally, we found that older students (grade 5 and 6) reported lower experienced achievement and motivation than the younger students (grade 4). We discuss implications of our findings for remote education, but also for when the schools are open.

Keywords: teacher support; parent support; teacher-parent relationship; distance learning; covid-19

Abstract

Schoolsucces when the schools are closed?

A study into the role of teacher and parent support during the COVID-19 pandemic

In this questionnaire-based study, we examined the experienced school success of students in the upper levels of primary education ($N = 667$) and how that was predicted by the support they received from teachers and parents during the Dutch school closures in the spring of 2020. We also asked children's parents ($N = 174$) how they experienced the relationship with teachers during the period of remote education. We defined school success as motivation, self-regulation, and self-reported achievement ("how much did I learn"?). The results show that teacher support was related to motivation and self-regulation. Parent support was related to all three indicators of school success. Parent-teacher relationship

Appendix A

Vragenlijst Zelfregulatie

De vragenlijst over zelfregulatie is gebaseerd op twee subschalen van de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich, 1991). De items zijn vertaald naar het Nederlands en aangepast aan de situatie van het afstandsonderwijs. De vragen konden beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*).

Regulatie van tijd en leeromgeving (Management of time- and study environment)

Denk terug aan de periode dat je thuisonderwijs kreeg...

1. Ik probeerde altijd om een rustig plekje te vinden om mijn schoolwerk te maken.
2. Ik maakte goed gebruik van mijn tijd om aan dingen voor school te werken.
3. Ik vond het moeilijk om me aan de planning te houden.
4. Ik had een vaste plek om aan schoolwerk te werken.
5. Ik zorgde ervoor dat ik mijn werk op tijd af had.
6. Ik zorgde ervoor dat ik alle online bijeenkomsten kon volgen.
7. Ik vond het moeilijk om voldoende tijd aan school te besteden, omdat ik met andere dingen bezig was.

Regulatie van inspanning (Effort regulation)

Denk terug aan de periode dat je thuisonderwijs kreeg...

8. Ik was vaak zo verveeld dat ik stopte met mijn schoolwerk voordat ik klaar was.
9. Ik probeerde mijn schoolwerk goed te doen, zelfs als ik mijn schoolwerk niet zo leuk vond.
10. Ik stopte meestal met mijn schoolwerk als het te moeilijk werd.
11. Ik zorgde ervoor dat ik mijn schoolwerk af had, zelfs als het schoolwerk saai en oninteressant was.

Appendix B

Vragenlijst Leerkracht-ouderrelatie

De vragenlijst over de leerkracht-ouderrelatie is gebaseerd op drie subschalen van de Parent-Teacher Relationship Scale (PTRS, Vickers & Minke, 1995). De items zijn vertaald naar het Nederlands en aangepast aan de situatie van het afstandsonderwijs. De vragen konden beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*).

Dependability and availability

1. Ik kon bij de leerkracht terecht met vragen over inhoudelijke begeleiding.
2. Beloftes werden door de leerkracht nagekomen.
3. Ik kon bij de leerkracht terecht met vragen over huiswerkvaardigheden, zoals starten, doorzetten en plannen.
4. Als dingen niet goed gingen met het thuisonderwijs, dan duurde het te lang voordat er een oplossing was.
5. Ik kon bij de leerkracht terecht met vragen over negatieve emoties bij mijn kind, zoals boosheid of verdriet.

Shared expectations and beliefs

6. De leerkracht en ik begrepen elkaar.
7. De leerkracht keek anders naar mijn kind dan ik.
8. We waren het eens over wie waarvoor verantwoordelijk was.
9. De leerkracht verwachtte te veel van mij.

Sharing of emotions

10. We hielpen elkaar en dachten met elkaar mee.
11. We vroegen om elkaars mening.