

**Leesonderwijs op afstand  
ten tijde van corona**

**Wat kunnen we leren?**




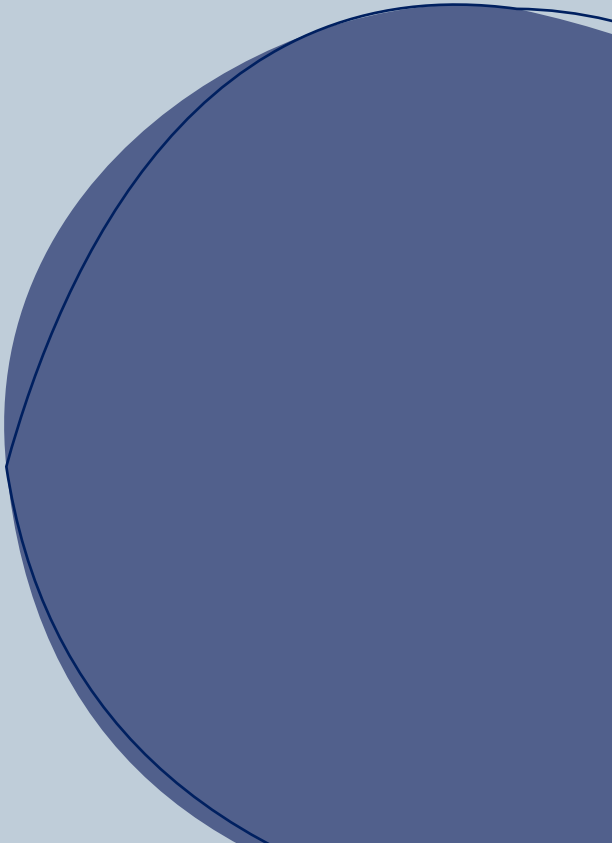


# **Eindrapport van het onderzoeksproject ‘Leesonderwijs op afstand ten tijde van Corona; wat kunnen we leren?’**

## **Auteurs**

Brigitte de Kok  
Moniek Schaars  
Luce Claessens

Dit rapport is medegefinancierd door het COVID-19 Fonds  
Faculteit Sociale Wetenschappen  
Universiteit Utrecht  
Februari 2021



Leesvaardigheid wordt gezien als een sleutelcompetentie voor het basisonderwijs en is een sterke voorspeller van toekomstig maatschappelijk en academisch succes. Gedurende alle jaren van het basisonderwijs wordt daarom sterk ingezet op leesonderwijs op school. De leerkracht speelt hierin een grote rol, bijvoorbeeld bij het inoefenen van de verschillende vaardigheden die bij leren lezen komen kijken. Toen de scholen in Nederland tijdelijk werden gesloten en de leerlingen noodgedwongen afstandsonderwijs volgden (van 16 maart tot 25 april 2020), dienden leerkrachten in Nederland in zeer korte tijd en zonder gedegen onderwijskundig ontwerp, hun grotendeels klassikale face-to-face onderwijs om te zetten in (digitaal) onderwijs op afstand. In dit onderzoeksproject is aan de hand van de ervaringen van leerkrachten (in opleiding) onderzocht hoe het leesonderwijs op afstand was vormgegeven en wat we hiervan kunnen leren met betrekking tot toekomstige keuzes voor afstandsonderwijs.

# **INHOUDSOPGAVE**

**Hoofdstuk 1**  
**Achtergrond van de studie**

**blz. 7**

**Hoofdstuk 2**  
**De inrichting van het**  
**leesonderwijs op afstand**

**blz. 13**

**Hoofdstuk 3**  
**Ervaringen, behoeftes en**  
**voorwaarden**

**blz. 21**

**Hoofdstuk 4**  
**Tips voor leesonderwijs**  
**op afstand**

**blz. 32**

**Hoofdstuk 5**  
**Van situatie naar regie**  
**Inzicht uit de praktijk**

**blz. 38**

## Over lezen gesproken, hoe is dit rapport te lezen?

In dit rapport doen we verslag van een onderzoek onder leerkrachten in het basisonderwijs naar leesonderwijs ten tijde van de eerste lockdown in 2020. Uiteraard nodigen we u van harte uit het gehele adviesrapport te bestuderen. Deze introducerende leeswijzer kan u echter ook helpen om juist die hoofdstukken te kiezen die voor u op dit moment relevant zijn. Alle hoofdstukken zijn separaat te lezen. Het rapport probeert daarmee bovenal om aan te sluiten bij de behoefte aan overleg en uitwisseling van ervaringen, zoals in het interview verwoord door leerkracht Jennie (pseudoniem):

“Dat heb ik denk het meeste gemist, interactie met collega’s. Ik, echt we zaten allemaal ons eigen ding te doen. Maar ik had ook heel graag willen sparren over hoe gaan we dit nou handig doen. Ik heb te weinig eigenlijk kunnen leren van andere leerkrachten in deze periode.”  
(Leerkracht Jennie, groep 8)

In **Hoofdstuk 1** van het huidige rapport wordt de achtergrond en het uitgangspunt van de studie beschreven en uiteengezet. Hier vindt u algemene informatie over leesonderwijs in Nederland en over eerder onderzoek naar digitaal onderwijs. Het hoofdstuk sluit af met de onderzoeksvragen waar dit rapport antwoord op geeft.

In **Hoofdstuk 2** is aan de hand van 9 dimensies van (online)afstandsonderwijs in kaart gebracht hoe het leesonderwijs op afstand door leerkrachten werd ingericht. We besteden aandacht aan technisch lezen, begrijpend lezen en vrij lezen. Opvallend is de grote verscheidenheid aan inrichting van leesonderwijs op afstand. In de conclusie van dit hoofdstuk reflecteren wij op de haalbaarheid van leesonderwijs op afstand.

**Hoofdstuk 3** begint met de doelen die de leerkrachten nastreefden bij leesonderwijs op afstand. Aan bod komen ook de belemmeringen en behoeftes die leerkrachten ervoeren tijdens de lockdown. Door deze ervaring hebben zij nu beter zicht op noodzakelijke voorwaarden om leesonderwijs op afstand goed te kunnen vormgeven. Aan de hand van de ervaringen van leerkrachten, is een model ontwikkeld dat gebruikt kan worden bij het (passend) inrichten van leesonderwijs op afstand.

In **Hoofdstuk 4** vroegen we leerkrachten naar praktische en handzame tips voor het leesonderwijs op afstand. We besteden aandacht aan de werkvormen die goed werkten. Aan het einde van het hoofdstuk overwegen we wat we kunnen leren van leesonderwijs op afstand met betrekking tot het reguliere leren in de klas.

Ten slotte vatten we in **Hoofdstuk 5** het geleerde samen. Hoe kunnen we in de toekomst sneller, efficiënter en gericht zoeken naar oplossingen voor het continueren en vormgeven van leesonderwijs? Niet alleen met het oog op landelijke sluitingen van de scholen, maar ook bij andere meer lokale of individuele situaties waarbij leerlingen (gedeeltelijk) vanuit thuis onderwijs moeten volgen.

We hopen dat het rapport daarnaast ook inzichten en ervaringen biedt die interessant zijn voor leesonderwijs in de dagelijkse lespraktijk zonder noodsituaties. We leerden uit huidig onderzoek namelijk bovenal dat aspecten van het leesonderwijs zich goed lenen voor het betrekken van verschillende leercontexten en actoren. In leesonderwijs met of zonder noodsituatie. Eigenlijk altijd dus.



# **Hoofdstuk I**

## **Achtergrond van de studie**

## Hoofdstuk I: Achtergrond van de studie

Waar leerlingen in de kleuterklas samen met de juf spelenderwijs ontdekken dat verschillende vormen voor een betekenis kunnen staan (de grote F is de vorm voor Facebook; de grote M is de vorm voor lekkere frietjes), leren zij in groep 3 de wereld van de geschreven taal echt kennen. Binnen een half jaar lukt het de meeste leerlingen om alle letters en klanken tot zich te nemen. De wereld van de leerlingen wordt groter in zowel ruimte als tijd, en van leren om te lezen gaat het onderwijs langzaam over in lezen om te leren. Leerlingen herkennen geschiedenis, andere landen, en ze leren de wereld om zich heen beter te begrijpen. Leren lezen helpt leerlingen ontwikkelen.

Goed leesonderwijs vraagt veel aandacht van zowel de leerlingen als van de leerkracht. Een leerling leert niet vanzelf lezen, zoals een kind meestal wel vanzelf leert lopen of spreken. Een leerling heeft gedegen leesinstructie, begeleiding, stimulering, en tijd en materiaal nodig. Aspecten die de meeste leerlingen gelukkig op school vinden.

Maar wat nu als de scholen dicht moeten en het leesonderwijs zich verplaatst naar de thuisomgeving van de leerlingen? Hoe behoud je dan de kern van leesonderwijs? Welke mogelijkheden (en onmogelijkheden) kom je dan tegen? In 2020 werd dit scenario werkelijkheid. Een van de maatregelen in Nederland om de verspreiding van het COVID19-virus te beperken, was dat in het voorjaar van 2020 alle basisscholen tijdelijk werden gesloten. Hierdoor vielen enkele factoren die wij jarenlang als vanzelfsprekend hebben gezien plotseling weg en moesten op een andere manier worden ingevuld. In dit rapport kijken we terug op die tijd om te ontdekken wat de onmogelijkheden, maar vooral ook mogelijkheden zijn van leesonderwijs op afstand.

### 1.1 Leesonderwijs in Nederland

Leesvaardigheid wordt in Nederland gezien als een sleutelcompetentie voor het basisonderwijs en is een sterke voorspeller van toekomstig maatschappelijk en academisch succes. Gedurende alle jaren van het basisonderwijs wordt daarom sterk ingezet op leesonderwijs, grofweg opgebouwd uit ontluikend (groep 1 en 2), technisch (groep 3, 4 en 5), en begrijpend leesonderwijs (groep 4 t/m 8). Er wordt traditioneel veel klassikaal geoefend en de leerkracht speelt een grote rol bij het inoefenen van de verschillende vaardigheden die bij lezen komen kijken.

Uit grootschalig peilingsonderzoek (PIRLS; Gubbels et al. 2017) blijkt toch dat goed en efficiënt leren lezen niet voor alle basisschoolleerlingen in Nederland vanzelfsprekend is. Daarnaast blijkt het leesplezier van Nederlandse leerlingen laag (OECD, 2019), terwijl leesplezier wel belangrijk is voor de ontwikkeling van leesvaardigheid (de Naeghel et al., 2012; van Steensel et al., 2016).

De afgelopen jaren is er op veel scholen nog meer extra aandacht voor lezen en leesonderwijs gekomen. Er wordt vanuit verschillende perspectieven nagedacht over goede lesprogramma's en er wordt gewerkt aan stimuleringsprogramma's om de motivatie en de attitude voor lezen op te schroeven. En steeds weer wordt daarbij de rol van de leerkracht duidelijk (Aikens & Barbarin, 2008). Het is dan ook niet voor niets dat wij in huidig rapport juist vanuit het perspectief van de leerkracht onderzoeken wat de ervaringen en inzichten zijn

als leesonderwijs door noodsituatie gedreven plotseling op afstand moet plaatsvinden. Wat ervaart de leerkracht als deze fundamentele rol plotseling op afstand vervuld moet worden?

## 1.2 Emergency remote distance teaching

In Nederland werd op zondag 15 maart 2020 aangekondigd dat per 16 maart 2020 de schoolgebouwen gesloten zouden blijven tot nader order. Uiteindelijk waren de basisscholen gesloten tot 25 april 2020, waarna de gebouwen weer gedeeltelijk werden opengesteld. Vanaf dat moment was halve bezetting mogelijk, waardoor leerlingen de helft van de lestijd thuis waren. Per 8 juni werden de scholen weer volledig opengesteld. Een halfjaar later werd besloten de scholen begin 2021 opnieuw te sluiten.

Vrijwel direct na de aankondiging van de scholensluiting in maart, zijn vanuit verschillende lagen van het onderwijs stappen ondernomen om onderwijs op afstand te verzorgen. Door de ad-hoc aankondiging was in het begin veel onduidelijkheid over het verzorgen van onderwijs op afstand. Leerlingen, ouders, leerkrachten, methodemakers en beleidsmakers waren allen niet voorbereid op deze situatie. In de literatuur wordt de onderwijssituatie die daardoor ontstond ook wel *emergency remote teaching* genoemd (Hodges et al., 2020), oftewel *door noodsituatie gedreven afstandsonderwijs*. Dat is iets heel anders dan afstandsonderwijs dat zorgvuldig gepland en ontworpen wordt, zoals gedaan wordt bij bijvoorbeeld sommige online (zelf)studies. Tomasik et al. (2020) karakteriseren een schoolsluiting als gevolg van rampen aan de hand van de volgende eigenschappen:

1. De situatie is plotseling en onverwacht;
2. Er is nauwelijks tijd om de situatie voor te bereiden of erop te anticiperen (zoals bij sluiting door vakantie wel het geval zou zijn);
3. Het is lokaal georiënteerd (in tegenstelling tot standaard onderwijssituaties);
4. Het treft alle leerlingen en niet een bepaalde voorselectie (zoals bij afwezigheid door ziekte).

Bij noodgedwongen afstandsonderwijs moet heel snel geschakeld worden en er moeten ad hoc oplossingen gevonden worden in onbekende en verre van ideale omstandigheden. De eerste taken en besluiten die in noodsituaties genomen moeten worden, liggen vaak bij de leerkracht (Hodges et al., 2020). Dat vraagt veel improvisatievermogen en flexibiliteit van de leerkracht. Veel leerkrachten hebben tijdens de lockdown de keuze gemaakt voor (deels) online onderwijs. Keuzes die een leerkracht maakt bij het vormgeven van online onderwijs, kunnen grofweg worden ingedeeld in 9 dimensies (Means et al., 2014). In het kader (Figuur 1) hieronder zijn deze dimensies toegelicht. In dit rapport bekijken we aan de hand van deze 9 dimensies welke keuzes werden gemaakt bij het vormgeven van het online onderwijs ten tijde van de lockdown. We verruimen hierbij de dimensies zodanig dat ook thuisonderwijs bij de situatie betrokken kan worden.



Figuur 1. *Keuzes bij het inrichten van onlineonderwijs***Modaliteit**

Deze dimensie gaat over de wijze waarop onderwijs wordt aangeboden. Het kan variëren van geheel online tot geheel fysiek op de school en alle vormen die daartussen zitten. Het gaat ook over de verhouding van online onderwijs en de meer klassieke vorm van onderwijs, zoals met papieren leesboeken en werkboeken.

**Tempo**

Deze dimensie gaat over de mate waarin een leerling zelf het tempo van onderwijs bepaalt. Dat kan geheel zelf-paced zijn, waarbij leerlingen zelfstandig door de leerstof kunnen werken. Het kan echter ook zijn dat voor iedere leerling hetzelfde tempo wordt aangehouden door de leerkracht.

**Groepsgrootte**

Deze dimensie gaat over het aantal leerlingen dat per keer door de leerkracht wordt begeleid. Onderwijs kan in klassenverband worden aangeboden, maar er kan ook in kleinere groepjes of een-op-een contact met de leerkracht zijn.

**Didactische werkvorm**

Deze dimensie richt zich op de werkvorm, zoals het geven van uitleg, het oefenen, uitzoeken of onderzoeken, en samenwerken.

**Toetsen van schoolwerk**

Deze dimensie gaat over het doel van online toetsen van de vorderingen van de leerlingen. Het kan bijvoorbeeld zijn dat de leerkracht wil weten of een leerling al toe is aan nieuw schoolwerk; om de taken aan te passen aan de fase waarin de leerling zit (adaptief, differentiëren); om kinderen die achterstanden oplopen te signaleren, om te toetsen en een beoordeling te geven; of om de leerling zelf inzicht te geven in de status van zijn of haar kennis of kunde.

**De rol van de leerkracht online**

De leerkracht kan een heel grote rol spelen in het online onderwijs en veel online zijn, maar kan ook meer op de achtergrond een rol spelen.

**De rol van de leerling online**

Het kan zijn dat leerlingen online een vrij passieve rol hebben en alleen lezen of luisteren (bijvoorbeeld naar instructie of over de weektaak). Actief werken doen zij dan offline. Het kan ook zijn dat leerlingen online actiever zijn, opdrachten maken en vragen beantwoorden of online met hun klasgenoten samenwerken.

**Synchronisatie van communicatie**

Deze dimensie gaat over of de communicatie tussen de leerkracht en de leerlingen gelijktijdig plaatsvindt. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een leerkracht op maandag een instructiefilmpje opneemt, en dat de leerlingen dat filmpje op dinsdag bekijken. De communicatie verloopt dan asynchroon. Als de leerkracht via een online-videoverbinding de instructie geeft terwijl de leerlingen op datzelfde moment zitten te luisteren, dan spreken we van synchrone communicatie.

**Bron van feedback**

Er zijn verschillende manieren om online feedback te krijgen op schoolwerk. Soms komt de feedback van de leerkracht, soms kijken klasgenoten elkaars of eigen werk na of geven ze elkaar feedback, en soms wordt de feedback automatisch gegeven door een leerprogramma, zoals oefensoftware.

### I.3 Gevolgen van de schoolsluiting

Uit onderzoek in Zwitserland (Tomasik et al., 2020) blijkt dat de 8 weken durende schoolsluiting in het voorjaar van 2020 geen grote impact heeft gehad op de voortgang in taalvaardigheid van leerlingen van middelbare scholen. De impact voor taalontwikkeling voor leerlingen in het basisonderwijs was echter aanzienlijk. Dit zou kunnen komen doordat jonge kinderen in de basisschoolleeftijd meer ondersteuning nodig hebben bij het leren dan oudere kinderen. Zij leerden op school meer dan tweemaal zo snel in vergelijking met tijdens het afstandsonderwijs als gevolg van de COVID19-maatregelen. Bovendien werden de verschillen in de ontwikkeling tussen leerlingen groter gedurende de schoolsluiting. Onderzoek in Nederland trok vergelijkbare conclusies. De onderzoeken van Bol (2020) en de Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht (WOU; Henrichs et al., 2020) laten zien dat de ongelijkheid in onderwijskansen zichtbaarder werd gedurende de schoolsluiting in Nederland. Onderzoek van de OECD (2020) laat onder Deense leerlingen echter zien dat de ongelijkheid in de leesactiviteiten van basisschoolleerlingen slechts van korte termijn kan zijn. Zodra de scholen weer opengingen en de leerlingen weer op de voor hen normale wijze les kregen, werden de verschillen minder waarneembaar. Deze bevindingen benadrukken het belang van school en de leerkracht voor het leren en de ontwikkeling van jonge kinderen.

### I.4 Dit onderzoek

In de onderzoeken die we in paragraaf 1.3 noemen, werd voornamelijk gekeken naar de uiteindelijke leerprestaties van de leerlingen. Daarnaast werd in onderzoek veelal gesproken vanuit het oogpunt van beleid, methode, ouder, en context van de leerling. Echter, het perspectief van de leerkracht lijkt minder duidelijk in kaart te zijn gebracht. Dat is opvallend, omdat de leerkracht een spil is bij het vormgeven, sturen, en het uitvoeren van het lesonderwijs.

In het hier gepresenteerde onderzoek staat juist het perspectief van de leerkracht centraal. Ten eerste omdat lezen een vaardigheid is die wordt geleerd door instructie en onderwijs. Ten tweede omdat goed ondersteunen en reguleren van leren bij jonge leerlingen heel belangrijk is. Het internationale OECD-rapport over onderwijs in de corona crisis stelt bovendien dat een nauwe relatie van de leerlingen met de leerkracht zeer belangrijk is voor de leerprestaties van leerlingen (OECD, 2020). Zij benadrukken de impact van die relatie met name voor leerlingen met een *disadvantaged background*, zoals leerlingen die weinig ondersteuning van hun ouders kunnen ontvangen tijdens het leren. En tot slot omdat juist ook ten tijde van noodsituaties de eerste besluiten en acties rondom onderwijs vaak genomen worden door...juist, door de leerkracht (Hodges et al., 2020)!

In dit rapport bespreken we hoe leerkrachten het lesonderwijs op afstand hebben vormgegeven en wat hun ervaringen waren tijdens de lockdown. Specifiek bevragen we de factoren die keuzes hebben bepaald, de belemmeringen die leerkrachten daarbij tegenkwamen en de behoeftes die ze hadden.

In het onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

- Hoe werd het leesonderwijs op afstand ingericht?
- Welke doelen hadden de leerkrachten hiermee voor ogen?
- Welke factoren hebben bijgedragen of belemmerend gewerkt bij het nastreven van de doelen?
- Wat zijn behoeftes en noodzakelijke voorwaarden bij het vormgeven van gedegen leesonderwijs op afstand?

Resultaten zijn verkregen door middel van een vragenlijst (37 deelnemende leerkrachten), interviews (10 deelnemende leerkrachten) en focusgroep interviews (10 academische leraren in opleiding). Aan het onderzoek deden leerkrachten werkzaam in de groepen 3 tot en met 8 mee. Alle deelnemende leerkrachten hebben een pseudoniem gekregen (voor de oplettende lezer hebben alle namen iets met elkaar gemeen). Deze pseudoniemen worden verder in het adviesrapport gebruikt wanneer er specifiek naar een persoon verwezen wordt, bijvoorbeeld in de citaten. Voor meer gedetailleerde informatie over de dataverzameling en over de deelnemers verwijzen we u graag naar Bijlage 2 van dit rapport.



# **Hoofdstuk 2**

## **De inrichting van het leesonderwijs op afstand**

## Hoofdstuk 2: De inrichting van het leesonderwijs op afstand

Met de inzichten uit het vragenlijstonderzoek (37 leerkrachten) is een beeld gevormd van de inrichting van het leesonderwijs op afstand. De uiteenlopende aanpakken van leerkrachten komen hierin duidelijk naar voren. Er is onderscheid gemaakt tussen hoe er instructie gegeven werd, wat leerlingen aan verwerking moesten doen, en hoe er vervolgens feedback op de verwerking gegeven werd. De keuzes in verschillende dimensies voor vormgeven van (online) afstandsonderwijs werden besproken (Figuur 1). Ter illustratie zijn citaten uit de interviews toegevoegd.

### 2.1 Technisch lezen op afstand

#### **Instructie**

Ruim de helft van de ondervraagde leerkrachten heeft technisch leesonderwijs op afstand verzorgd tijdens de lockdown (21 leerkrachten). Zij gaven aan dat in vergelijking met de tijd die zij normaal in de klas aan instructie over technisch lezen besteedden (meer dan 3 uur in de week), er bij het afstandsonderwijs veel minder tijd was ingepland voor technisch lezen (een klein uur in de week). De meest gebruikte digitale media voor instructie over technisch lezen waren MS Teams en zelfgemaakte kennisclips. Drie leerkrachten gaven aan hun leerlingen ook wel telefonisch te hebben ondersteund met technisch lezen.

De instructie zelf was veelal eenzijdig vanuit de leerkracht en asynchroon. Er was weinig interactie tussen de leerkracht en de leerlingen. Als er wel interactie was, vond deze veelal plaats in kleine groepen (5 leerkrachten) of een-op-een met een leerling (3 leerkrachten) en vrijwel nooit voor de gehele groep. Veel leerkrachten differentieerden bij de instructie. Dat gebeurde dan veelal in niveaugroepen (8 leerkrachten) of op individueel niveau (8 leerkrachten). Zeven leerkrachten gaven aan dat het hen niet gelukt was om te differentiëren in het technisch leesonderwijs op afstand.

#### **Verwerking en feedback**

Hoeveel tijd de leerkrachten verwachtten dat leerlingen thuis aan technische lezen besteedden liep erg uiteen (tussen de 5 minuten en de 6 uur per week). Gemiddeld verwachtten de leerkrachten dat leerlingen thuis ruim 1,5 uur per week besteden aan technisch lezen. In Figuur 2 staan enkele voorbeelden van opdrachten die leerkrachten hun leerlingen hiervoor gaven.

Bij de verwerking van de opdrachten in het technisch leesonderwijs, werd de samenwerking tussen leerlingen onderling weinig gestimuleerd. Slechts 4 leerkrachten gaven aan dit te hebben gestimuleerd. De meeste leerkrachten gaven aan dat de ouders wel een grote rol hebben gespeeld bij het technisch lezen, met name bij het geven van feedback op de voortgang van de leerlingen (14 leerkrachten). Leerkrachten hebben in mindere mate zelf een rol gespeeld bij de feedback aan leerlingen. Negen leerkrachten gaven aan gebruik te hebben gemaakt van directe feedback in gesprek met een leerling.

Figuur 2. *Verwerkingsopdrachten voor technisch leesonderwijs***Lezen uit de methode/ in de les**

Een instructiefilmpje bekijken

Lezen uit de methode

Zelfstandig verwerkings- en leesopdrachten maken uit de methode (werkbladen)

Rijen woordjes lezen en wisselrijtjes

Verhaal herhaald lezen

Race-lezen/ tempo lezen (in 1 minuut zoveel mogelijk woorden lezen)

**Lezen met anderen**

Hardop lezen met begeleiding van/ samen met ouder

Voor-koor-door lezen met ouder

Voorlezen aan een familielid en vrij lezen op gekke plekken.

Leesbingo

Gedicht lezen-oefenen-voordragen

**Eigen leesboek**

Eigen leesboek (zachtjes hardop) lezen

Vragen over eigen leesboek maken

Een boekverslag maken

Figuur 3. *Voorbeeld aanpak technisch lezen op afstand***Groep 3**

Elke ochtend plaatste de leerkracht een filmpje van de leesles op Social Schools. In het filmpje legde de leerkracht aan de hand van de methode Lijn 3 uit wat de leerlingen moesten doen en er zaten flitsoefeningen en voor-koor-door rijtjes in. In het filmpje werd op 2 niveaus gedifferentieerd. Tijdens het een-op-een contactmoment dat de leerkracht had met de leerlingen liet de leerkracht de leerlingen vaak een stukje voorlezen. Met een zwakke leerling werd elke dag samen een halfuur gelezen. Dit breidde zich later uit naar een groter groepje zwakke lezers.

**Groep 3**

Alle leerlingen kregen een boekje met teksten op niveau. De teksten sloten zo veel mogelijk aan bij het thema. De instructie was om elke dag een kwartier samen te lezen met een ouder en een kwartier alleen. Er is een filmpje gemaakt van de leesgeheimen die in de klas gebruikt worden voor de ouders. Afhankelijk van het niveau was er 1 of 2 keer per week contact via Google Meet waarbij er leesrijtjes en teksten geoefend werden. Ook had de leerkracht aandacht voor leesbeleving door te vragen naar wat er in de tekst staat. Ouders waren aanwezig bij deze contactmomenten zodat ze konden zien hoe de leerkracht met de leerlingen las.

## 2.2 Begrijpend lezen op afstand

### **Instructie**

Het merendeel van de ondervraagde leerkrachten heeft begrijpend leesonderwijs op afstand gegeven (26 leerkrachten). Echter, in vergelijking met de tijd die zij normaal in de klas aan instructie van begrijpend lezen besteedden (gemiddeld zo'n 1,5 uur in de week), is er bij het afstandsonderwijs minder instructietijd geweest (gemiddeld ruim een halfuur in de week). De meest gebruikte digitale media voor de instructie van begrijpend leesonderwijs

waren MS Teams en Google Meet, ook werden zoom of zelfgemaakte kennisclips gebruikt. De meeste leerkrachten gaven aan interactief instructie te geven (7 leerkrachten). Ook waren er veel leerkrachten die asynchroon hun instructie gaven (5 leerkrachten).

Als er interactie was, was deze veelal een-op-een met een leerling (7 leerkrachten) of in groepjes leerlingen (5 leerkrachten) en minder vaak voor de gehele groep (4 leerkrachten). De meeste leerkrachten differentieerden in hun instructie, in niveaugroepen (6 leerkrachten) of op individueel niveau (10 leerkrachten). Negen leerkrachten geven aan dat het hen niet gelukt is om te differentiëren in het begrijpend leesonderwijs op afstand. Zie Figuur 4 voor een viertal voorbeelden van aanpak begrijpend lezen.

Figuur 4. Voorbeeld aanpak begrijpend lezen op afstand

<p><b>Groep 3</b> Drie leerlingen die al goed konden lezen kregen Nieuwsbegrip. Dit groepje leerlingen werd door de leerkracht gebeld om de opdrachten na te bespreken. Verder was er voor de goede lezers bij ieder thema nog een plusboekje met meer opdrachten begrijpend lezen. Voor de andere leerlingen zaten in de boekjes van de methode Lijn 3 ook begrijpend lezen oefeningen.</p>	<p><b>Groep 5</b> De licentie voor Nieuwsbegrip is geüpgraded naar goud waardoor er lessen over andere tekstsoorten beschikbaar werden. De instructie werd gegeven door de leerkracht in een filmpje waarin de leerkracht hardop denkend voordeed (<i>modeling</i>). Na het bekijken van het filmpje maakte de leerlingen de basistekst, de alternatieve tekst en de woordenschatles.</p>
<p><b>Combinatiegroep 6/7/8</b> Leerlingen kregen een tekst met vragen, bijvoorbeeld een krantenartikel (inclusief een linkje naar een video) met daaronder opdrachten. Dit werd ingeleverd. De teksten werden op jaarlage gedifferentieerd en niet op niveau (wat normaal bij Jenaplanonderwijs gebeurt).</p>	<p><b>Groep 8</b> De lessen van Leeslink werden afgedrukt voor de leerlingen zodat iedereen de juiste materialen had. Er werd geen instructie gegeven specifiek verbonden aan de lessen. De leerlingen zagen in een rooster welke lessen ze moesten maken. Aan het eind van de thuiswerkweken heeft de leerkracht een les over verwijzwoorden en een les over signaalwoorden gegeven. De optie om samen te werken werd door de leerkracht benoemd.</p>

### Verwerking en feedback

Gemiddeld verwachtten de leerkrachten dat leerlingen thuis ruim een uur per week besteedden aan begrijpend lezen. Leerkrachten werkten veelal met teksten met vragen. Soms gerelateerd aan een begrijpend leesmethode, maar er werden evengoed ook teksten los van een methode gebruikt. Voor de tekst met vragen gebruikten de meeste leerkrachten de methode Nieuwsbegrip (19 leerkrachten). Nu en dan werden creatieve verwerkingsopdrachten genoemd, of er werden extra woordenschatoefeningen ingezet. Bij de verwerking is de samenwerking tussen leerlingen onderling weinig gestimuleerd door de leerkrachten. Slechts 6 leerkrachten geven aan dit te hebben gestimuleerd bij het begrijpend leesonderwijs.

De meeste leerkrachten geven aan dat de ouders een grote rol hebben gespeeld bij het geven van feedback op het begrijpend lezen van de leerlingen (18 leerkrachten). Naast de feedback van de ouders hebben veel leerkrachten gebruik gemaakt van asynchrone feedback

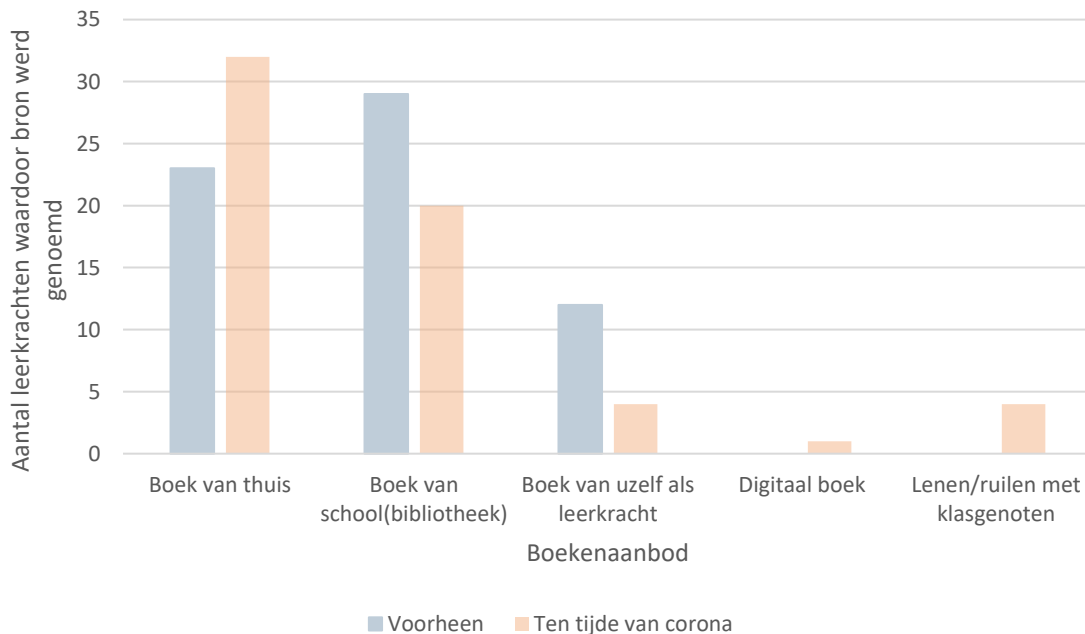
(12 leerkrachten) en enkele leerkrachten hebben individuele synchrone feedback gegeven (6 leerkrachten).

## 2.3 Vrij lezen op afstand

### Instructie

Bijna alle ondervraagde leerkrachten gaven aan vrij lezen op afstand gestimuleerd te hebben (35 leerkrachten). Waar de leerlingen voorheen voornamelijk een boek van school (29 leerkrachten) of van de leerkracht zelf (12 leerkrachten) hadden, was er nu een verschuiving naar boeken van thuis (32 leerkrachten). Toch konden ook nog veel leerlingen een boek van school krijgen (20 leerlingen). De leerkrachten gaven niet zo vaak boeken van zichzelf (4 leerkrachten). Ook ontstond er een nieuwe manier van boekenaanbod, namelijk lenen via klasgenoten (4 leerkrachten) of een digitaal leesboek (1 leerkracht). De verschuiving in het boekenaanbod is zichtbaar in Figuur 5.

Figuur 5. *Boekenaanbod voor leerlingen*



Er is bij een grote groep leerkrachten in vergelijking tot voorheen in de klas minder contact geweest over het vrij lezen (15 leerkrachten). Een even grote groep leerkrachten gaf aan dat de hoeveelheid contact gelijk is gebleven (15 leerkrachten). Het contact vond voor het grootste deel plaats via MS Teams. Daarnaast werd Google Meet, zoom of een zelfgemaakte kennisclip gebruikt. Het contact zelf was veelal tussen de leerkracht en leerling een-op-een (18 leerkrachten) of klassikaal (13 leerkrachten). Zie Figuur 6 voor 2 voorbeelden van hoe leerkrachten het vrij lezen hebben aangepakt.



Figuur 6. Voorbeeld aanpak vrij lezen op afstand

**Groep 5**

Op het rooster van de leerlingen stond dat ze elke dag 30 minuten moesten lezen, dit werd ook naar de ouders gecommuniceerd. Tijdens de klassikale videogesprekken werd het lezen een bindend element doordat er steeds gevraagd werd aan de leerlingen of ze nog gelezen hadden, hun boek wilden laten zien of de tekening die ze erbij hadden gemaakt. Alle leerlingen werkten aan een leesmapje waarin ze een samenvatting schreven en een tekening maakten.

**Groep 5**

Op de weektaak stond dat de leerlingen 15 minuten moesten lezen uit hun leesboek. Er stond een specifieke instructie bij hoe ze moesten lezen. Zo moesten ze bijvoorbeeld lezen voor een familielid of een knuffel. Leerlingen konden boeken van de gang en uit de klas meenemen, hier was geen limiet. Ook had de leerkracht een stapel met Kidsweeks en weetjes tijdschriften waar alle leerlingen er 2 van mochten meenemen.

**Verwerking en feedback**

Het merendeel van de leerkrachten verwachtten dat de leerlingen thuis dagelijks tussen de 10-20 minuten uit een zelfgekozen boek lazen (17 leerkrachten). Voorheen in de klas verwachtten ook het merendeel van de leerkrachten dat er 10-20 minuten gelezen werd (15 leerkrachten). Echter, er zijn ook veel leerkrachten die voorheen in de klas meer leestijd inroosterden voor vrij lezen dan tijdens afstandsonderwijs, namelijk 20-30 minuten (12 leerkrachten). Op afstand verwachtten slechts 7 leerkrachten dit. Bij vrij lezen heeft over het algemeen geen samenwerking tussen de leerlingen plaatsgevonden (26 leerkrachten). Waar dit wel gebeurde werden er bijvoorbeeld boeken onderling geruild, via videobellen over de boeken gepraat of er werd voorgelezen aan elkaar.

**2.4 Begeleiden van ouders bij thuisonderwijs**

Naast het vormgeven van het onderwijs voor leerlingen, hebben leerkrachten ook heel veel contact gehad met ouders. Vooral in de lagere groepen, waar de leerlingen nog niet goed de instructies van de leerkracht en in de werkboeken konden lezen, speelden de ouders een grote rol in het thuisonderwijs. Ouders werden ondersteund in het lesgeven, omdat zij nu thuis verantwoordelijk voor de lessen waren. De leerkracht gebruikte de ouder veelal als klankbord om informatie over de leerling te krijgen maar betrok soms de ouder ook bij het daadwerkelijke leesonderwijs van de leerling:

“Wat wij sowieso deden is dat wij iedere week alle ouders sprake dus los van dat sprake we alle ouders überhaupt over hoe het ging. En dat betekent dus ook dat in dat dit geval spraken we ook over het lezen en van ouders vroegen we om regelmatig dingen terug te geven. ... En verder vroegen, we hadden een soort lijstje met dingen die wij bespraken in gewoon het hoe gaat het thuis overleg en daarin kwam dus ook het lezen naar voren. Dat kon dus betekenen: is het kind gemotiveerd om te lezen? Hebben jullie boeken die goed op niveau zijn? Lukt het om iedere dag samen en daarna voor die kinderen helemaal die kunnen al wat beter zelfstandig lezen ook zelfstandig te lezen als het niet lukt wat heb je daarvoor nodig?” (Leerkracht Isa, groep 3)

Soms gaven de leerkrachten ook expliciet les of training aan ouders. Dit ging verder dan alleen het overdragen van de lessen of de lesstof aan de ouders. Er werd echt instructie gegeven over hoe les te geven aan de kinderen:

“Dus dat [nieuwsbrief] hebben we zeker gebruikt zeg maar om ouders eigenlijk allerlei handvatten, we hadden al een soort nieuwsbrief met allemaal tips voor thuisonderwijs.”  
(Leerkracht Isa, groep 3)

## 2.5 Leesonderwijs op afstand, is dat eigenlijk wel mogelijk?

In de interviews gaven leerkrachten in het algemeen aan dat het leesonderwijs moeilijk was op afstand. Dit had vooral te maken met de complexiteit en abstractie van leesonderwijs en het gebrek aan eenduidigheid in regels en oplossingsmogelijkheden. Sommige leerkrachten vergeleken het met hele specifieke onderwerpen uit bijvoorbeeld het rekenonderwijs waarin afgebakende oefeningen mogelijk zijn, een antwoord goed of fout is, en een leerling goed zicht kan houden op zijn eigen voortgang. Maar ook spelling leende zich bijvoorbeeld goed voor online uitleg van de leerkracht om vervolgens asynchroon zelfstandig in te oefenen:

“De eerste instructie die je wilt gaan geven zijn de meest concrete instructies. De spellingregels rekenen echt meer dat strategisch onderwijs, dat kan je op zich wel redelijk frontaal klassikaal geven. En lezen is echt iets wat vanuit het kind moet komen wat iets is wat je samen doet, dus dat was dat was niet onze prioriteit op dat moment”. (Leerkracht Momo, groepen 6,7,8)

Over het algemeen bleek dat bij de overgang naar thuisonderwijs er minder tijd werd besteed aan lezen. Vooral instructie voor technisch lezen en begrijpend lezen kreeg minder aandacht. Als er wel instructie plaatsvond was dit meestal aan de hand van een zelfgemaakte instructievideo van de leerkracht of online met een individuele leerling of een klein groepje leerlingen. In klassikaal verband kwam vrij lezen wel aan bod bij gesprekken over boeken met de hele klas. Hier was het zaak om ervoor te zorgen dat iedereen in het bezit was van een boek en hebben leerkrachten zich vooral gericht op het motiveren van vrij lezen.

Leerkrachten verwachtten voor alle 3 de vormen van lezen dat leerlingen hier tijd aan besteedden in het thuisonderwijs (hoewel vaak wel minder dan in de klas). Opvallend hierbij was dat het leren lezen van en met elkaar vrijwel geheel uit het leesonderwijs verdwenen was. Behalve tijdens het werken in kleine groepen en het sporadisch klassikaal contact rondom vrij lezen, was er over het algemeen heel weinig contact met betrekking tot lezen tussen de leerlingen. Feedback werd vaak gegeven door ouders, of in een individueel gesprek met de leerkracht. Bij het zelf verwerken van opdrachten, gaven leerkrachten aan dat leerlingen veel sneller klaar waren dan in de klas. Leerkracht Tiuri vertelde dat door het gebrek van interactie met de leerkracht en medeleerlingen thuisonderwijs eigenlijk een heel uitgekleden vorm van leren werd:

“Ze doen eigenlijk maar een soort deel van het werk dus je maakt de sommen of je maakt de taallesjes en de instructies veel beperkter en ook het samen doen of samen oplossingen zoeken of samen werken [doe je minder]. Kinderen leren bij ons op school best vaak van elkaar, ze hebben een blokje van je mag een ander helpen. Sommige kinderen doen dat. Dus ja, als je

alleen zeg maar de opdrachten en je gaat ervoor zitten en je kunt dat redelijk goed dan ben je ook wel in zo'n 20 minuten klaar... Ja het is wat eenzijdig denk ik thuis. Je oefent een vaardigheid of je krijgt hulp van een ouder en die zegt dit moet je zo doen dit moet je zo doen nou oké. Maar wat je daaromheen en daarnaast en met elkaar nog leert valt weg eigenlijk. Het is echt heel, heel kaal bezig eigenlijk, wat je thuis doet." (Leerkracht Tiuri, groep 5)

Het is opvallend hoe verschillend leerkrachten het leesonderwijs hebben vormgegeven. De grote verschillen in de vormgeving van het leesonderwijs, getuige van het feit dat veel leerkrachten zelf het onderwijs op afstand hebben moeten uitvinden en vormgeven. Leerkrachten gaven in de interviews ook aan veel zelf te hebben bedacht en het contact met collega's hierover gemist te hebben. Hierbij speelden, naast bijvoorbeeld de eigen thuissituatie van de leerkrachten maar ook hun kennis van leesonderwijs en ICT een grote rol.



## **Hoofdstuk 3**

# **Ervaringen, behoeften en voorwaarden**

## Hoofdstuk 3: Ervaringen, behoeften en voorwaarden

In de interviews en met de open vragen uit de vragenlijst, zijn de leerkrachten ook gevraagd naar hun ervaringen, behoeften en voorwaarden voor leesonderwijs op afstand. In huidig rapport is niet alleen dat wat het meest gezegd werd weergegeven. We hebben een zo volledig mogelijke opsomming gemaakt, om zo ook de rijkheid en complexiteit aan keuzes te illustreren.

### 3.1 Doelen bij het leesonderwijs op afstand

De doelen die leraren hadden bij leesonderwijs op afstand waren divers. Enerzijds waren er leerdoelen met betrekking tot het leesniveau (b.v. strategieën gebruiken, leeskilometers maken, of het behouden van het leesniveau), anderzijds waren er ook leerkrachten die vooral als doel hadden om lezen leuk te blijven vinden (leesplezier en motivatie). Uit de interviews met de leerkrachten, konden we ook zien dat de doelen die men had met leesonderwijs op afstand een proces doormaakten. Hieruit bleek ook hoe snel leerkrachten hebben moeten schakelen in de overgang naar thuisonderwijs en hoe snel zij hun voortschrijdend inzicht inzetten voor aanpassingen in hun onderwijs:

“Aan het begin wil je heel veel. Je wil eigenlijk nog steeds overal controle op hebben maar dat gaat niet. Je kan gewoon niet alles zien en horen. Op een gegeven moment heb ik mijn doel wel bijgesteld, toen was het vooral ervoor zorgen dat er geen achterstanden ontstaan. Dus vooral goed checken van oké wat was het doel van deze leesles, wat was het doel van deze rekenles. En dat echt even checken beheersen ze dat wel of niet?” (Leerkracht Floortje, groep 3)

Naast de doelen op het gebied van leesonderwijs, gaven sommige leerkrachten ook aan dat ze bovenal bezig waren met het algemene welzijn van hun leerlingen. De inrichting van het afstandsonderwijs, en zeker het contact houden met leerlingen, was hier ook op gericht:

“En je had wel het nakijkblad dus de bedoeling was wel dat je het zelf nakeek. Maar verder weinig controle, en ik vond het zelf te weinig controle maar ik wist niet hoe. Dat kan niet met dat thuiswerken als je gewoon 28 kinderen hebt. Ik vond eigenlijk belangrijker om ze, want ik ben daar heel veel tijd in kwijt geweest. Elk kind heb ik elke week één keer gesproken, nou 28 keer een kwartier daar ben ik best veel tijd in kwijt geweest. Maar ik vond dat belangrijker dan bijvoorbeeld dus begrijpend lezen dus zo strak te houden.” (Leerkracht Jennie, groep 8)

### **Een lockdown halverwege het schooljaar**

In de interviews, noemden de leerkrachten dat de tijd van het jaar meespeelde bij het slagen van het onderwijs op afstand. Dat de lockdown halverwege het schooljaar plaatsvond, betekende dat de leerkrachten de leerlingen al kenden (leesniveau, werkhouding en ‘wat werkt’ bij een specifieke leerling) en dat de band tussen de leerling en de leerkracht al gesmeed was.

“Je kent de kinderen en ze kennen de manier van werken. Ze weten precies wat er van ze verwacht wordt... *worst case* [zou zijn] we beginnen het schooljaar en vrij snel he moet je in lockdown dan ken je de kinderen nog niet goed, dan gaat dat niet werken.” (Leerkracht Ronja, groep 5)

Meer specifiek voor groep 3 betekende de tijd van de lockdown in het schooljaar dat de leerlingen al instructie hadden gehad van alle letterklank-koppelingen en dat ze woorden konden decoderen. Dat maakte dat het technisch leesonderwijs in groep 3 zich kon richten op oefenen, automatiseren en herhalen en er wat minder focus noodzakelijk was op instructie over nieuwe letterklankkoppelingen.

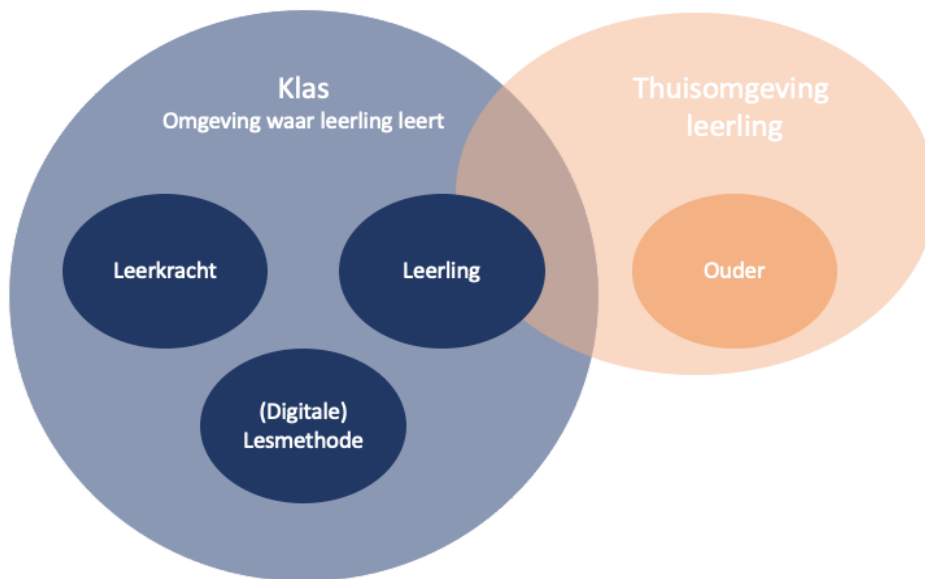
### 3.2 De thuisomgeving werd de nieuwe leeromgeving

In de periode van de lockdown, heeft er een grote verschuiving plaatsgevonden van de fysieke leeromgeving van de klas naar de fysieke leeromgeving van de leerlingen thuis, vaak in combinatie met een digitale leeromgeving waarin zij met hun leerkracht contact hadden. Uit de analyse van de ervaringen, behoeften, en voorwaarden volgens de leerkrachten, bleek hoe bepalend de (veranderde) relatie tussen de school en de thuisomgeving is en hoe deze relatie ook kan verschillen van leerling tot leerling. In Figuren 7 en 8 hebben we de verschuiving zoals door de leerkrachten werd beschreven visueel weergegeven.

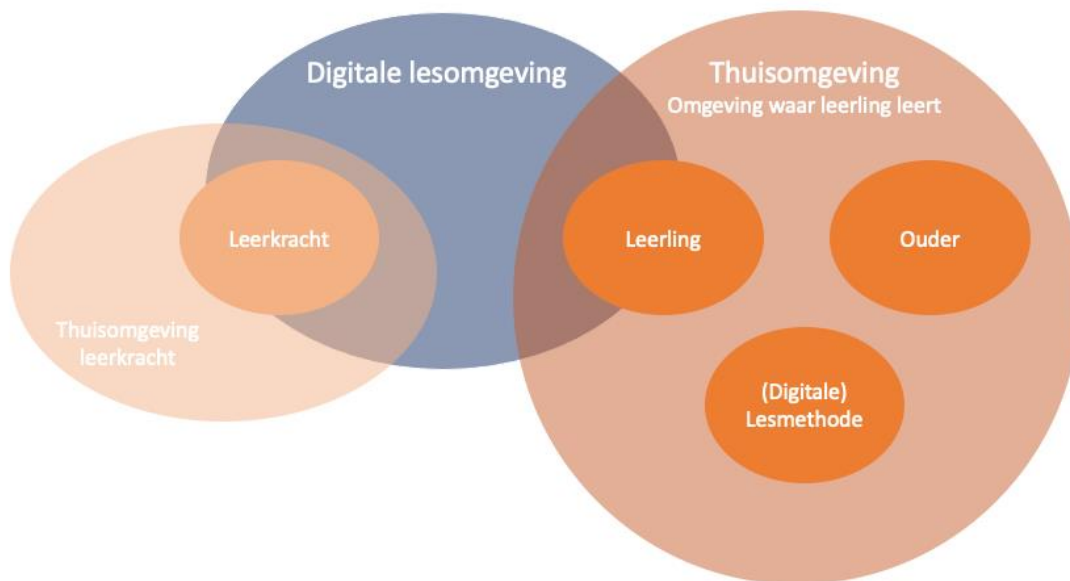
Opvallend hierbij is dat de rol van de ouders veel prominenter was geworden bij het leren van de leerlingen en dat de invloedssfeer van de leerkracht juist sterk afnam. Ouders kregen plotseling niet alleen een intensievere rol in het onderwijs van hun kind, maar soms ook een heel andere rol dan zij gewend waren. Tegelijkertijd verloren leerkrachten letterlijk het zicht op hun leerlingen. Waar ze normaal in de klas het leerproces van de leerlingen continu aan hun gedrag en prestaties konden aflezen en daar ook direct hun instructie aan konden aanpassen, waren ze nu veelal afhankelijk van de ouders voor informatie over leren en leerproces. Dat alles vroeg wat van de communicatie tussen ouder en leerkracht en van de soort informatie die zij uitwisselden.

Met de verschuiving naar de thuissituatie, werd de fysieke leeromgeving voor de leerlingen ook schraler. De thuisomgeving is geen plek die direct is ingericht voor schools leren. Het leermateriaal waarmee de leerlingen op school omringd worden, was vaak alleen aanwezig in de vorm van een stapeltje boeken en schriften die de leerlingen van school hadden meegekregen.

Figuur 7. Visuele weergave van klassikaal onderwijs zoals voorheen



Figuur 8. Visuele weergave van onderwijs op afstand ten tijde van de lockdown



Ten slotte is in Figuur 8 ook goed te zien dat in deze situatie van afstandsonderwijs de thuisomgeving van de leerkracht plots een rol speelde in het onderwijs van de leerlingen. Hoeveel tijd een leerkracht aan het onderwijs van de leerlingen kon besteden, hing ook heel erg af van zijn of haar eigen thuissituatie. Soms hadden leerkrachten bijvoorbeeld zelf ook kleine kinderen thuis die veel aandacht vroegen gedurende de schooltijd en zo de mogelijkheden voor afstandsonderwijs inperkten.

Aan de hand van de visuele weergave van afstandsonderwijs (Figuur 8) worden de belemmerende en stimulerende factoren die door leerkrachten genoemd werden besproken. Hierbij besteden we in het bijzonder aandacht aan de actoren in Figuur 8 en hoe zij konden

verschillen maar ook aan de behoeften die leerkrachten hadden wat betreft (digitale) lesmethoden en de digitale lesomgeving.

### 3.3 Actoren bij leesonderwijs op afstand

#### Leerkrachten

Leerkrachten ervoeren het afstandsonderwijs over het algemeen als onprettig, met een verlies aan aspecten die in onderwijs op school wel doorgang vonden. Zij gaven aan dat onderwijs op afstand hen meer tijd heeft gekost dan het lesgeven op school, terwijl de opbrengst en kwaliteit van het onderwijs voor hun gevoel niet optimaal was. Deze toename in werktijd werd vooral toegeschreven aan:

- Uittenken van de les
- Contact maken met leerlingen/ communicatie
- ICT-coördinatie
- Extra aandacht voor sociaal-emotionele aspecten en de impact van het thuisonderwijs op de leerlingen

In vergelijking met het lesgeven op school, gaven leerkrachten ook aan dat er voor sommige zaken minder tijd was, met name:

- Nakijken en monitoren van de voortgang van leerlingen  
Online monitoren terwijl je lesgeeft bleek niet haalbaar, hierdoor raakten leerkrachten het zicht kwijt op het leren van de leerlingen
- Spontaan informeel contact met leerlingen  
Dit informele contact vond gedurende de schooldag plaats en was moeilijk online vorm te geven zoals Leerkracht Ronja vertelde:

“Maar inderdaad die kleine contactjes, kinderen die iets laten zien die iets vertellen over het weekend. We hebben ze steeds uitgenodigd mail of maak een afspraak via zoom en ja dat gebeurde niet heel erg. Sommige kinderen mailde wel, maar echt sommige kinderen zijn ja bijna een beetje uit beeld geraakt. En ik vond zo’n zoomsessie met de hele klas nee dat is geen goede vervanging. Een op een dus die paar gesprekjes die ik had vond ik wel heel prettig maar het is niet haalbaar.” (Leerkracht Ronja, groep 5)

Ook kenmerken van de leerkrachten zelf en hun thuisomgeving konden belemmerend dan wel bevorderend werken bij leesonderwijs op afstand. Het bleek bevorderlijk als leerkrachten:

- Kennis hadden van digitale mogelijkheden
- Diepgaande kennis hadden over (en ervaring met) leestheorie en didactische kennis op leesgebied
- Flexibel waren in de inrichting van het onderwijs (vereist kennis van de doorlopende leerlijnen)
- Ook online konden uitstralen dat ze betrokken waren en liefde voor lezen hadden
- Zelf tijd hadden om les te geven (geen eigen kinderen die verzorgd moesten worden, of mantelzorg en andere corona-gerelateerde nevenactiviteiten)



“Ik denk het qua kennis moet je heel goed weten wat de doelen zijn in groep 3, want vanuit die doelen kun je kijken of ze dat dan wel of niet beheersen zodat je heel snel een soort van controle toch hebt. Ik denk qua kwaliteiten qua leerkrachten dat je open moet staan maar ook wel moet kunnen loslaten je moet loslaten dat je niet alles kunt checken dat vind ik dan zelf heel lastig. Maar openstaan naar ouders toe, dat je ouders het vertrouwen kunt geven en dat je open staat voor andere ideeën of mogelijkheden en daarin flexibel moet kunnen zijn.” (Leerkracht Floortje, groep 3)

### **Monitoren van schoolwerk en reguleren van het schoolse leren**

Het monitoren van schoolwerk en het helpen reguleren van het leren waren 2 taken van de leerkracht die opvallend vaak werden genoemd door leerkrachten als het ging over belemmeringen. De leerkrachten vonden het moeilijk om goede alternatieven te vinden om dat te kunnen blijven doen. Dat deze aspecten niet goed lukten op afstand, frustreerde veel leerkrachten. Zij merkten dat zij deze aspecten meer moesten overdragen aan andere actoren, namelijk aan de leerlingen zelf (zelfregulatie), aan de (digitale)lesmethode (adaptieve software), of aan de ouders (de ouder als thuisonderwijzer). Het toetsen en monitoren op begrip ten tijde van de instructie van de leerkracht was, op het werken in kleine groepjes na, geheel weggevallen en werd er heel veel gevraagd van het zelfregulerend vermogen van de leerlingen:

“Ja nou ja een deel van de instructie bij begrijpend lezen is natuurlijk de woordenschat en ook een deel is dan van kinderen hebben heel snel de neiging om dat ze de tekst prima begrijpen. Zitten er moeilijke woorden in? Dat is een van de strategieën, nou ja nee er zitten geen moeilijke woorden in. Nou en thuis ben je dan klaar en op school heb je dan al gezien van nou maar lees het eens even met me mee regel 14, wat staat daar dan? En dan heb je kinderen die het wel weten maar heel veel kinderen die daar overheen gelezen hebben en dat is wel bij begrijpend lezen een ding wat je ook wel in de klas vaak ziet.” (Leerkracht Ronja, groep 5)

“Dat stukje vond ik heel erg lastig, omdat ze natuurlijk in een boekje werken. En ik kan niet iedere maandag bij 23 kinderen checken hoe het is gegaan. Dat stukje miste ik echt en ik wist ook niet hoe ik dat anders kon aanpakken omdat dat echt in werkboekjes was. Waar ik de check heb gedaan in die groepjes lezen en dan gewoon luisteren lezen ze op niveau. En ja dan het vertrouwen bij ouder en kinderen leggen dat ze eraan werken.” (Leerkracht Floortje, groep 3).

Leerkrachten probeerden wel contact te maken met de leerlingen door te bellen of samen te komen in een digitale leeromgeving, maar dit stond in geen vergelijking met het contact in de klas. Leerkrachten gaven ook aan dat deze contactmomenten eerder gericht waren op het emotionele welzijn van de leerling en niet zozeer het leerproces:

“En ik heb de kinderen wel gesproken, maar de focus lag daar gewoon niet. Je bent in eerste instantie bezig hoe hebben ze het thuis? We hadden een aantal leerlingen, dat zal elke school gehad hebben, in elke klas waar wij echt zorgen om hadden. Waarvoor het echt niet goed was dat die thuis waren. Daar heb je veel contact mee maar dan gaat het echt over sociaal emotioneel.” (Leerkracht Momo, groepen 6,7,8)

## Leerlingen

Eigenschappen en (on)mogelijkheden van leerlingen speelden een rol bij het al dan niet slagen van lesonderwijs op afstand. Normaal varen de leerlingen mee met de flow van het klassengebeuren en worden zij aangestuurd of meegetrokken door de rest. Bij thuisonderwijs was dit veel minder het geval en moesten leerlingen veel meer zelfsturend zijn. In de interviews en de vragenlijsten noemden de leerkrachten de volgende eigenschappen van leerlingen die meespeelden bij het al dan niet slagen van thuisonderwijs:

- Kwaliteit van de relatie met de leerkracht  
Een meer positieve relatie zorgde voor beter contact online
- Niveau van lezen  
Zwakke leerlingen waren meer afhankelijk van hun ouders, goede lezers waren meer gemotiveerd
- Leeftijd van de leerling  
Jonge leerlingen waren heel erg afhankelijk van hun ouders of verzorgers om vragen te stellen aan de leerkracht maar ook bij het lezen en begrijpen van de instructie.
- Mate van zelfregulatie, met name:
  - Een les kunnen structureren
  - Zichzelf kunnen motiveren
  - Hulp vragen als het niet lukt
- Mate van zelfvertrouwen  
Meer zelfvertrouwen leidde tot aanpakken
- Geslacht  
Jongens pakten het thuisonderwijs minder goed op dan meisjes

“Het begint natuurlijk met taakinitiatie en dat komt volgens mij weer voort uit zelfvertrouwen. Dus kinderen die genoeg zelfvertrouwen hebben die pakken het wel aan en die gaan het zelf wel doen en die gaan zelf wel oefenen. Maar kinderen die dat niet hebben die gaan ook niet beginnen dus die gaan ook niet oefenen. Dat is een beetje zeg maar, de 2 kanten waar de vicieuze cirkel naartoe kan spinnen. En ja niet om het een of ander maar heel vaak zijn het toch de meisjes die het wel doen, die zo contentieus zijn om het netjes af te werken en vaak de jongens niet.” (Leerkracht Momo, groepen 6,7,8)

## Ouders of verzorgers

Leerkrachten gaven aan dat de ouders ten tijde van de lockdown een prominente rol innamen in het onderwijs van de leerlingen. Het was voor leerkrachten dan ook zaak om een goede connectie tussen met de ouders van de leerlingen te bewerkstelligen. Het hielp hierbij dat de leerkracht de ouders al kende, daardoor verliep de communicatie soepeler. Om coherentie te creëren tussen de lessen thuis en het onderwijs op school, stelden sommige leerkrachten voor om de ouders samen met de leerlingen naar de instructie te laten kijken. Van primair belang was, zeker in de lagere groepen, dat de ouders ook een deel van de verantwoordelijkheid voor het thuisonderwijs oppakten en hierin zoveel mogelijk de aangeboden structuur van de leerkracht volgden. Er kwamen veel taken bij ouders te liggen:

- Structureren van het werk van de leerlingen (samen weekplanning doornemen)
- Instructie geven (of kennis van de instructie van de leerkracht hebben)
- Monitoren van het leerproces (contact onderhouden met de leerkracht hierover)

- Motiveren van leerlingen

Leerkrachten gaven aan dat het voor ouders moeilijk kon zijn om de rol van leerkracht aan te nemen als leerlingen niet gemotiveerd waren. Soms zaten ouders ook helemaal klem, dan probeer je als leerkracht meer te ondersteunen dan te sturen:

“Dus we hebben niet heel specifiek gezegd ga zo zitten en zo lang. En ja het was ook een beetje wat mogelijk was. En vaak ook zeggen tegen ouders maak maar keuzes want als je meerdere kinderen thuisonderwijs moet geven terwijl je eigen taalniveau ook vaak laag is dat hebben wij natuurlijk ook. Dus ja dan voelen ouders zich ook wel een beetje machteloos van ik wil het wel maar het lukt me niet, dus dan ga je ook met elkaar zoeken naar een oplossing. Met broers en zussen bijvoorbeeld die kunnen helpen. ... We hebben ouders heel veel opstokers en complimenten [gegeven]. Ouders hadden dat eigenlijk nog wel meer nodig dan de kinderen toen met het thuiswerken. Het gevoel hebben dat ze het goed doen en dat ja ook op de goede weg zijn. We waren echt een soort vraagbaak en steun en toeverlaat voor sommige gezinnen.” (Leerkracht Judith, groep 3)

In die gevallen was het lastig om het onderwijs aan ouders over te dragen terwijl de leerlingen daar wel heel afhankelijk van waren. Leerkrachten noemden enkele karakteristieken van ouders die meespeelden bij het al dan niet kunnen overdragen van leerkrachttaken:

- Hoeveelheid tijd die ouders kunnen besteden aan thuisonderwijs
- Mate van beheersing van de Nederlandse taal
- Mate van geletterdheid van de ouder
- Mate van leescultuur
- Aanwezigheid van kennis over leren en lesgeven

### 3.4 Behoeften bij leermiddelen en lessen op afstand

#### **Digitale lesomgeving (synchrone en asynchrone interacties met leerlingen)**

Het contact met de leerkracht vond veelal online plaats of via de telefoon. Soms was er sprake van synchroon online les met de leerkracht (en andere leerlingen). Zoals uit het voorgaande al bleek, in vergelijking met het lesgeven in de klas, heeft digitaal lesgeven zeker nadelen (b.v. leerlingen leren weinig van elkaar en als leerkracht ben je het zicht op het leerproces kwijt)

Om synchroon digitaal onderwijs goed te laten verlopen moet aan een aantal basale voorwaarden worden voldaan. Zowel de leerkracht als de leerling moet beschikken over een goed werkende computer en snel internet. Een ICT-coördinator op school is ook zeer wenselijk om de leerkracht en eventueel leerlingen te ondersteunen bij het geven of volgen van de lessen. Wat betreft het communicatiemedium, hebben leerkrachten goede ervaringen opgedaan met een aantal aspecten van media maar zijn zij vooral ook geconfronteerd met waar het moeizaam ging. Leerkrachten hebben behoefte aan een medium met de volgende mogelijkheden:

- Alle leerlingen kunnen tegelijk in beeld zijn (ook als je instructie geeft)
- De leerkracht kan het voordoen op afstand (leerkrachtgedrag wordt helder getoond aan leerlingen)

- Werken in kleine groepjes
- 1-op-1 oefenen met leerlingen
- Mogelijkheid om spraakberichten te sturen naar de hele klas om leerlingen te motiveren/ stimuleren als er geen contact is

Leerkrachten hebben bij het onderwijs op afstand ook asynchrone interacties met leerlingen gehad, denk aan instructiefilmpjes en feedback op het werk van leerlingen wat zij later inzagen. Ook voor de asynchrone lesomgeving noemen leerkrachten enkele behoeften:

- Een plek waar leerkrachten ter aanvulling eigen instructiemateriaal kunnen posten
- Een overzichtelijk inleverloket waar leerlingen hun werk kunnen inleveren (en ook foto's kunnen uploaden van geschreven werk)
- Overzicht voor de leerkracht van wat elke leerling gedaan of ingeleverd heeft

### **Digitale methode (asynchroon online leren)**

Leerkrachten gaven aan dat er op het gebied van digitale lesmethoden ook nog veel verbetering mogelijk is. Zij ervoeren dat als in de klas al met digitale lesmethoden gewerkt werd, de overgang naar thuisonderwijs voor die vakken veel soepeler verliep. Met het oog op een mogelijke lockdown, kan het dus voordelig zijn om digitale lesmethoden te ontwikkelen die zowel in de klas als door leerlingen thuis kunnen worden gebruikt zoals leerkracht Ronja aangeeft:

“Het is me volstrekt onduidelijk waarom de werkboeken niet gewoon online staan. Want dat zou al zo helpen want dan wordt het meteen, wordt het meteen nagekeken he dan kun je zelf het stukje instructie doen. Dan gaan ze in het online werkboek werken en zien ze ook meteen feedback want los van corona is het nakijken van 32 werkboeken van kinderen is niet te doen... En dat vind ik echt verbazend dat uitgeverijen daar niet he methode makers niet op in zijn gesprongen. Ze hebben ons overspoeld met allerhande aan, Freek Vonk die lesgeeft en allemaal leuke dingen in de tuin en allemaal extra lessen en zo. Dat ik denk wanneer in hemelsnaam ga je dit doen hè helemaal als ouder. Alsof iedereen ineens tijd over heeft. En denk ik ga nou eens kijken hoe je jouw lesmateriaal online kan maken.” (Leerkracht Ronja, groep 5)

Voor het ontwerp van deze lesmethoden uitten de leerkrachten een aantal behoeften. Een goede digitale lesmethode zou over de volgende eigenschappen moeten beschikken:

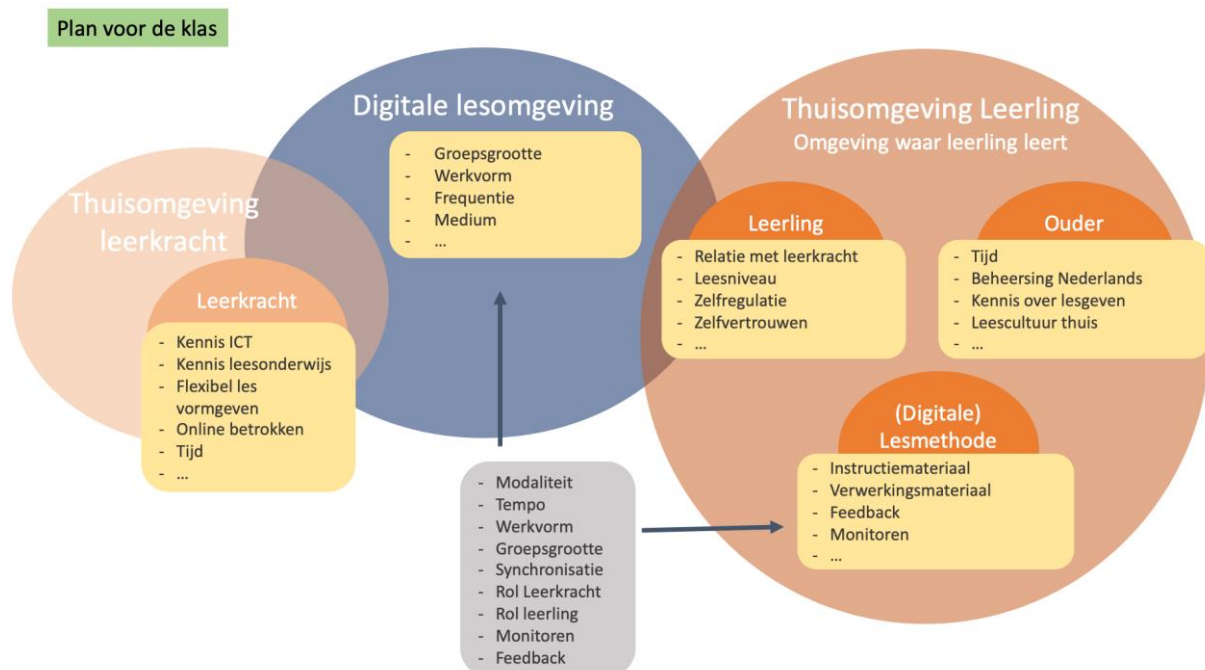
- Instructiefilmpjes per leseenheid
- Opdrachten die digitaal gemaakt kunnen worden
- Directe feedback op de opdrachten voor de leerling (automatisch nakijken)
- Automatische rapportage voor de leerkracht over
  - Wat de leerling gemaakt heeft
  - Hoeveel vragen de leerling correct had
  - Hoe vaak de leerling iets geprobeerd heeft

### 3.3 Hoe kunnen leerkrachten passend leesonderwijs op afstand verzorgen?

Als we kijken naar de kaders waarbinnen de leerkrachten leesonderwijs op afstand hebben vormgegeven, dan speelden de thuissituatie van de leerkracht en de beschikbare leermiddelen en digitale media een rol bij het vormgeven van het onderwijs voor de gehele klas. Op het niveau van de individuele leerling, speelden aanvullend ook heel duidelijk de eigenschappen van de leerling zelf en de thuissituatie en ouders of verzorgers van de leerling een grote rol. Afstandsonderwijs zag er hierdoor voor elke leerling anders uit en passend onderwijs op afstand werd hiermee aanzienlijk complexer.

Kijkend naar het model met de actoren en leermiddelen bij afstandsonderwijs, staan in grijs de keuzes die gemaakt moeten worden binnen de gegeven mogelijkheden afgebeeld (Figuur 9).

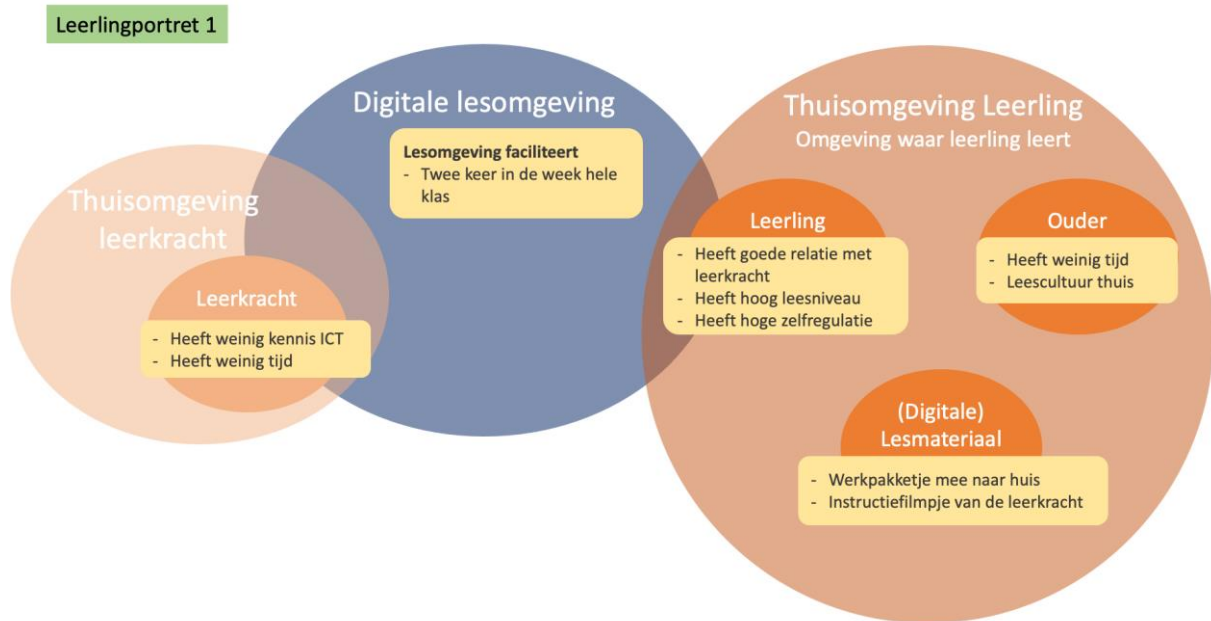
Figuur 9. *Het vormgeven van onderwijs op afstand, contexten en keuzes*



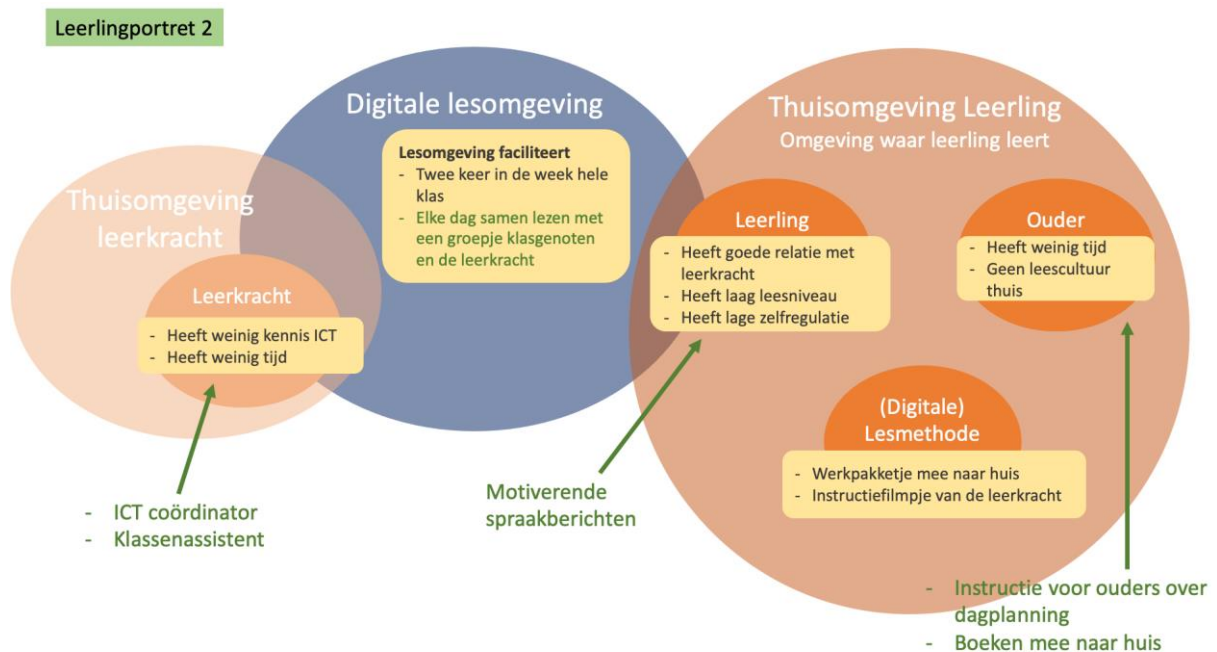
Het model wat ontstaan is uit de gesprekken met leerkrachten, is op deze manier wellicht ook te gebruiken bij het vormgeven van passend onderwijs op afstand. Per leerling of per groepje leerlingen kan bepaald worden welke ontwerpkeuzes passen bij de leersituatie. In Figuur 10 hebben we een fictieve situatie ingevuld voor een leerling (Leerling 1); deze leerling heeft een goede relatie met de leerkracht, een hoog leesniveau en een hoge mate van zelfregulatie. De ouders van deze leerling hebben weinig tijd voor thuisonderwijs, maar er is wel een leescultuur thuis. De leerkracht heeft weinig kennis van ICT en weinig tijd vanwege eigen kinderen thuis. De leerkracht heeft alle leerlingen een werkpakketje met lesmethoden meegegeven, samen met een dagplanning en een aantal instructiefilmpjes. Twee keer per week ziet zij de hele klas tezamen in een zoom meeting, om even te kijken hoe het met iedereen is. Voor Leerling 1 is dit voldoende. Als we echter kijken naar de leerling uit het tweede portret (Figuur 11) dan valt op dat deze leerling een laag leesniveau heeft en een

lagere mate van zelfregulatie. Bovendien is er bij deze leerling thuis geen leescultuur. Leerling 2 heeft thuis weinig boeken tot haar beschikking. Om ook deze leerling onderwijs op maat te bieden, zal de leerkracht aanvullende of andere keuzes moeten maken. In Figuur 11 geven wij met groene pijlen enkele mogelijkheden die in de interviews genoemd werden door leerkrachten in dergelijke situaties en portretten. In Hoofdstuk 4 worden tips en tricks van leerkrachten genoemd om onderwijs aan te passen aan specifieke leerlingportretten.

Figuur 10. *Het vormgeven van onderwijs op afstand, Leerlingportret 1*



Figuur 11 *Het vormgeven van onderwijs op afstand, Leerlingportret 2*





# **Hoofdstuk 4**

## **Tips voor lesonderwijs op afstand**

## Hoofdstuk 4: Tips voor het leesonderwijs op afstand

Snel en efficiënt keuzes maken in specifieke situaties werd genoemd als een van de moeilijkste aspecten van het plotselinge leesonderwijs op afstand. De leerkrachten noemden veel tips en tricks over wat bij hen goed werkte bij het leesonderwijs op afstand. Zo gaven leerkrachten aan dat in het algemeen het digitaal werken in kleine groepjes goed werkte. Daarnaast gaven leerkrachten aan dat het goed werkte om bepaalde ritmes en afspraken waarmee werd gewerkt in klassikaal onderwijs hetzelfde te houden. Zo werden het aanhouden van dezelfde tijden als op school en het samen opstellen van goede gedragsregels voor de online lessen genoemd als tips. Specifieker voor het leesonderwijs hadden leerkrachten ook goede ervaringen met een aantal leesactiviteiten en opdrachten. Deze worden in onderstaande kaders gerapporteerd.

### 4.1 Tips voor leesonderwijs op afstand

#### *Tips om de leeromgeving thuis te ondersteunen*

Leerkracht leest een boek voor	Dit kan vooral een krachtig middel zijn als ouders die de Nederlandse taal niet goed beheersen
Leerkracht maakt instructiefilmpjes over de aan te leren letters	Ouders aanmoedigen om samen met leerlingen de instructiefilmpjes te bekijken, zodat zij eigen instructie en feedback op de leerkracht kunnen afstemmen
Werkpakketjes uitdelen om mee naar huis te nemen	Zeker jonge leerlingen moeten een tekst voor zich hebben op papier om het lezen te oefenen
Fysiek leesboeken meegeven naar huis	Het kan ook motiverend zijn om alle leerlingen thuis hetzelfde boek te laten lezen
Leerkracht geeft ouders uitleg over wat een goed boek is	Ouders selecteren nu vaak alleen op AVI niveau maar dat is niet altijd voldoende met het oog op leesmotivatie
Woordrijtjes meegeven	Woordrijtjes gelijk aan DMT-rijtjes meegeven voor zwakke leerlingen om thuis te oefenen

#### *Tips om samen te (leren) lezen*

Leerlingen stimuleren om online samen te werken (doordat ze elkaar spreken stimuleren ze elkaar bij het maken van het schoolwerk)

Theaterlezen met kleine groepjes in Google Meet

Leerlingen die een hoog niveau hebben bij lezen online in tweetallen laten werken

In kleine groepjes samen lezen met de leerkracht



Een-op-een videobellen met leerlingen om samen te lezen

Teksten scannen en die dan delen op het scherm om samen met de leerlingen te lezen

Instructies in groepjes van hooguit 9 leerlingen zodat je op niveau kan instrueren

### **Motiverende leesopdrachten**

Maken van een podcast over een favoriet boek

Maken van een boekposter

Maken van een boektrailer

Voor elke leerling een strook maken waar aangegeven wordt hoeveel boeken er gelezen zijn.

Maken van een boekverslag

Maken van een boekenpitch

Boeken voice (gebaseerd op 'The Voice of Holland')

Maken van een boekendoos met voorwerpen en plaatjes die associëren met het boek

Combineren van vrij lezen met begrijpend lezen met opdracht gericht op het begrip van de tekst

### **Bestaande digitale mogelijkheden van externe aanbieders**

Leerkrachten hebben veel ervaring opgedaan in het werken met digitale methodes en programma's. Hierdoor hebben ze inzichten gekregen in wat wel en niet werkt op afstand en waar voor ontwikkelaars van methodes en programma's nog winst te behalen valt.

#### **Goede ervaring met:**

De app polar steps

Wordt officieel gebruikt voor reiskilometers maar kan ook gebruikt worden voor het bijhouden van leeskilometers. Het gaat dan niet om het beste maar het meeste lezen. Leerlingen kunnen elkaar volgen om te zien hoeveel de ander gelezen heeft.

Veilig leren lezen

Veilig leren lezen bood instructiefilmpjes aan die veel leerkrachten hebben ingezet.

Nieuwsbegrip online

Leerkrachten merkten veel motivatie bij leerlingen wanneer ze nieuwsbegrip online maakten. Dit kan ook in de klas ingezet worden.

De waanzinnige podcast Een tekentablet	Kinderen hebben een podcast gemaakt van hun favoriete boek Met een tekentablet schrijf je op het scherm wat je presenteert, door de pen schrijft het makkelijker dan met je computermuis.
<b>Behoeftte aan:</b>	
Online tool begrijpend lezen	Een digitale dynamische begrijpend leestaak om begrijpend lezen op niveau aan te bieden en achteraf te kunnen zien hoe een kind het doet.
Een voorleesmeter	Gelijk aan wat voor het Engels bestaat; een app waarbij het device luistert hoe goed een kind leest en daar een score aanhangt. In het Engels heet dit English Benchmark.
Opname programma	Programma waarin leerlingen iets kunnen inspreken (voorlezen uit hun boek) en de leerkracht dit kan terugluisteren.

## 4.2 Toekomstbestendig beleid ten tijde van lockdowns?

Om het leesonderwijs op afstand goed te kunnen vormgeven, gaven leerkrachten ook aan behoefte te hebben aan enkele zaken. Zij reageerden op de vraag: hoe richt je het klassikale face-to-face onderwijs zo in dat een overgang naar leesonderwijs op afstand zo soepel mogelijk verloopt?

### **Ondersteuning vanuit school om voorbereid te zijn voor afstandsonderwijs**

Investeren in onderwijsassistent met duidelijke rollen (ook tijdens een lockdown)

Goede ICT-coördinator (die leerkrachten en leerlingen kan ondersteunen)

Interactie met collega's faciliteren die bestendig is tegen een lockdown

Tijd faciliteren voor bijvoorbeeld een databank met veel verschillende goede leesteksten

Investeren in apparatuur voor leerkrachten en waar nodig ook voor leerlingen

Methodes moeten aangepast worden: Methoden ontwerpen die zowel in de klas als ook digitaal op afstand gebruikt kunnen worden Bij de aanschaf van een nieuwe methode zou je ook moeten kijken naar de digitale mogelijkheden

Investeren in intensief contact met ouders: op deze manier is het makkelijker om ouders te begeleiden bij de overgang naar thuisonderwijs. Ten alle tijden herhaald benoemen dat er een gewoonte gemaakt moet worden van het lezen

Investeren in boeken die leerlingen ook mee naar huis kunnen nemen

### 4.3 Wat zegt de ervaring met afstandsonderwijs over klassikaal onderwijs?

Door een andere tijdsindeling en een ander contact met de leerlingen, hebben leerkrachten ook veel zaken uitgeprobeerd. Leerkrachten gaven aan bewuster stil te staan bij de doelen die zij wilden behalen in een week, en probeerden daar een werkvorm op aan te passen. Dan bleek klassikaal lesgeven lang niet altijd de meest voor de hand liggende keuze. Individueel of werken in groepen bleek soms effectiever en efficiënter. Voor sommige leerlingen heeft de situatie van afstandsonderwijs op gebied van leesonderwijs misschien zelfs bevorderend gewerkt. Enkele leerkrachten gaven aan dat er leerlingen zijn die een spurt hebben gemaakt met lezen tijdens de scholensluiting. In onze interviews voerden we gesprekken met de leerkrachten over welke nieuwe inzichten over leesonderwijs wellicht ook voor de toekomst interessant zouden kunnen blijven. Ervaringen zouden ook in onderwijs zonder nood situatie van pas kunnen komen.

#### **Gemist spontane contactmomenten versus geplande een-op-een gesprekken**

Individuele gesprekken met de leerlingen konden ervoor zorgen dat de leerkrachten de leerlingen op een andere manier leerde kennen. Een-op-een onderwijs en contact gaf op gebied van leesonderwijs een goede gelegenheid om tijd te investeren om te kijken wat er aan de hand is als een leerling bijvoorbeeld niet tot lezen of uitvoeren van leestaken komt. Het welzijn en sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen kwam volgens sommige leerkrachten op die manier in nauwer verband met de onderwijsaanpak.

#### **Didactische inzichten**

Door te experimenteren, ontdekten leerkrachten nieuwe didactische mogelijkheden. Vanuit de beperkte tijd en omdat monitoren en controleren op begrip op afstand lastig was, ontstond bij een leerkracht de keuze om de begrijpend lezen opdrachten geheel samen in klassikale groepssetting te doen. Ook bij andere leerkrachten werd structureler dan normaal gebruik gemaakt van hardop voordoen. Dit modellen was een succes, en een leerkracht gaf aan hiermee in de klas door te gaan na de scholensluiting. Een ander voorbeeld van nieuwe inzichten is dat sommige leerlingen de digitale instructiefilmpjes heel fijn vonden, omdat ze die herhaaldelijk konden bekijken. Leerkracht Tiuri vertelde ook over het ontstaan van een databank aan filmpjes die leerlingen steeds kunnen terugkijken:

“Wat wij wel weer heel handig vonden is dat je bijvoorbeeld. Dat hebben we ook een beetje gaandeweg geleerd dat je een zo’n soort database maakt van optellen en aftrekken, delen met lenen, wat is de persoonsvorm, wat is het werkwoord. Dat je ook voor kinderen die kunnen dat gewoon steeds terugkijken... Ja, dat dat online blijft staan. En als je dan denkt hoe ging dat ook alweer dan kan je dus eigenlijk gewoon je instructie opzoeken die je nodig hebt.”  
(Leerkracht Tiuri, groep 5)

#### **Klassenmanagement is online soms makkelijker**

Het werken met kleine groepen leerlingen was online makkelijker te organiseren dan soms in de klas. Een leerkracht gaf aan dat de leerlingen minder afgeleid waren doordat het vaak thuis rustiger was dan in de klas. En het kleinere verband zorgde voor meer focus bij de leerlingen.

“Ja ik vond het eigenlijk heel prettig [online instructie geven in kleine groepen] want er zijn geen extra geluiden want ik doe het hier in de klas ook als de andere vrij lezen, maar dan heb je altijd wel. Er komt een kind binnen of er moet toch iets gevraagd worden tussendoor of wat dan ook. En nu ben je, was je echt gefocust op dat lezen en die ouders wisten dat ook dus je zag ook echt. Ze hadden ook vaak de koptelefoon op dat ze echt gewoon gefocust waren op dat lezen.” (Leerkracht Hasse, groep 5)

### **De mogelijkheden van thuisonderwijs**

We vroegen de leerkrachten wat de opbrengst van afstandsonderwijs thuis zou kunnen zijn als we het structureler zouden toepassen. Zou thuiswerken structureel 1 dag per week kunnen in de toekomst? Wat winnen we daarmee? Leerkrachten dachten buiten de kaders en antwoordden bijvoorbeeld dat dit mogelijkheden biedt voor leerkrachten om op die dag bijvoorbeeld met een halve klas te werken en leerlingen extra persoonlijke en specifieke aandacht te geven. Maar ook ten tijde van een groot leerkrachtentekort kan het een mogelijkheid zijn. Een voordeel voor leerlingen die thuiswerken kan zijn dat ze stilte, rust en geen afleiding van medeleerlingen om zich heen hebben, maar een nadeel is dat dit niet voor alle leerlingen in dezelfde mate geldt.

“Ik denk dat als je het één dag zou doen he, dus structureel bijvoorbeeld. Je zou het structureel kunnen doen he elke vrijdag bijvoorbeeld. Als je het op die manier doet of juist op woensdag weet je wel midden in de week het geeft wel heel veel ook dus eigenlijk het voorzetje voor de middelbare school waarin je zo veel zelfstandig moet gaan doen. En dan ik wel dat je daar super zelfstandig discipline maar ook motivatie. Je kan zoveel leren met thuiswerken, alleen 6 weken op rij is gewoon heel veel. Maar ik merkte wel dat toen we al om de dag naar school gingen dat het bij heel veel kinderen veel beter ging die meer moeite hadden vooral in week 3,4,5 dat waren de zwaarste weken denk ik. Maar dat zij ineens het wel weer geregeld kregen, ze hadden wel lekker die klas en thuis konden ze gewoon even beuken. Ja dus ik vind het niet heel gek als ze zoiets zouden doen. Beter dan, wat ik zei dat ook al als je dus nu een klas naar huis moet sturen ik zou ze naar huis sturen met werk.” (Leerkracht Jennie, groep 8)



# **Hoofdstuk 5**

## **Van situatie naar regie, inzichten uit de praktijk**

## Hoofdstuk 5: Van situatie naar regie, inzichten uit de praktijk

Dit adviesrapport onderzocht de inzichten en ervaringen van leerkrachten in het basisonderwijs over het vormgeven van leesonderwijs ten tijde van scholensluiting. Er werd antwoord gegeven op de vraag hoe het leesonderwijs op afstand werd ingericht, en welke belemmeringen en behoeftes hierbij een rol speelden. Hierbij kwam de verscheidenheid aan keuzes duidelijk naar voren. Keuzes werden bepaald door allerlei factoren, zoals de populatie en leeftijd van de leerlingen, de inhoud van de te geven lessen, en de onderwijsvisie van de school. Veel leerkrachten hebben deze keuzes zelf gemaakt, en zij moesten het onderwijs op afstand uitvinden en vormgeven in een situatie die plotseling en onverwacht kwam. Hun verhalen tezamen geven een beeld van de mogelijkheden en moeilijkheden van het inrichten van afstandsonderwijs op zo korte termijn. Ondanks de grote verscheidenheid in de vormgeving en invulling van het afstandsonderwijs, bleken er ook enkele algemene inzichten. Leerkrachten noemden veelal dezelfde betrokken actoren (leerkracht, leerling, ouder/verzorger, lesmateriaal), lichtten toe welke aspecten van de lessen zij konden variëren en welke keuzemogelijkheden zij zagen, en zij benoemden vaak dezelfde voorwaarden voor het vormgeven van gedegen leesonderwijs op afstand.

Leerkrachten hebben ook knelpunten en belemmeringen genoemd. Hierbij kwamen een aantal kenmerken en eigenschappen van de actoren naar voren en ook kenmerken van de leeromgevingen (school, thuis, en digitaal) werden gekarakteriseerd. Die kenmerken en eigenschappen bepaalden of aanpassingen bevorderend werkten of juist belemmerend; of een werkvorm slaagde of mislukte. Leerkrachten hebben gaandeweg geleerd en bijgestuurd. Zo bleken sommige instructies beter geschikt om digitaal te geven dan andere, konden sommige leerlingen beter zelfstandig overweg met een weektaak dan anderen, en door ervaring werd duidelijk aan welke leermiddelen en technische zaken zoals (online) leeromgevingen behoefte was om het onderwijs beter te kunnen inrichten. Die inzichten en ervaringen zijn gedeeld in huidig rapport.

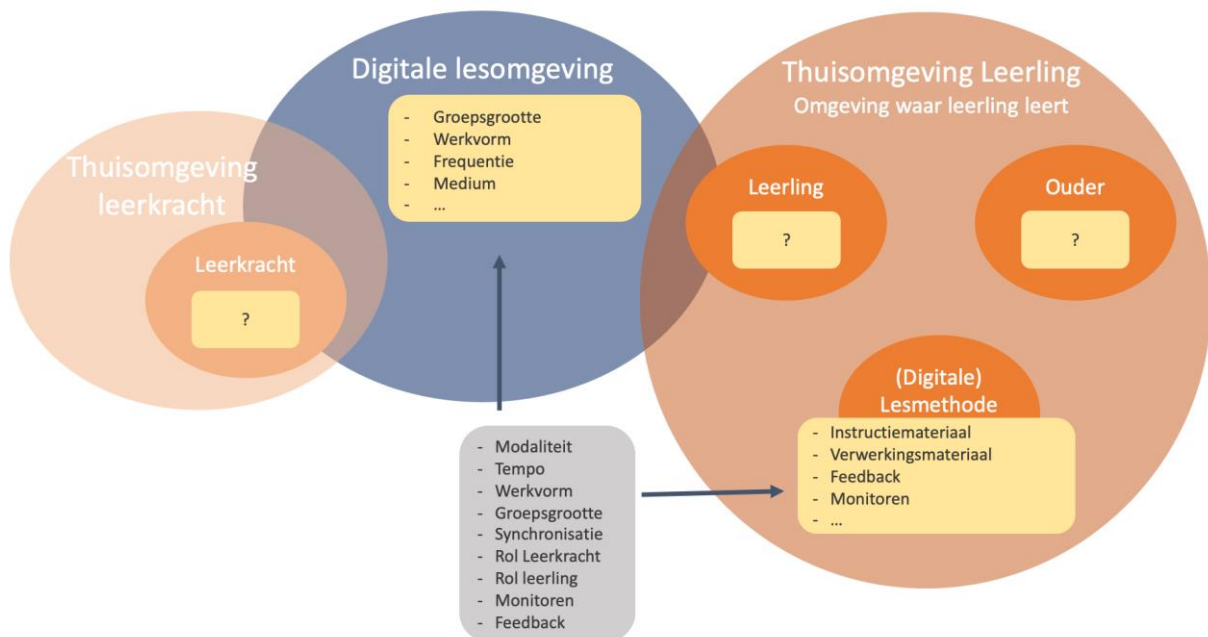
Dit rapport biedt inzichten in de behoeften van leerkrachten tijdens lockdown en in het nut van onderlinge uitwisseling van ervaringen en inzichten tijdens *emergency remote teaching*. Al deze ervaringen tijdens de eerste volledige lockdown kunnen we daarnaast ook in een grotere context plaatsen, om samen te kunnen nadenken en overleggen over de meer algemene vraag: hoe kunnen we thuisonderwijs op afstand beter inrichten? Niet alleen tijdens een volledige sluiting van de scholen, maar ook in voorbereiding op andere situaties in toekomstig onderwijs. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan het onderwijs aan klassen in tijdelijke preventieve quarantaine, het hybride onderwijs aan ‘halve fysieke klassen’, en het onderwijs bij tijdelijk leerkrachtentekort door leerkrachten in quarantaine. Huidige inzichten kunnen tevens inspiratie bieden bij het blijvend betrekken van de thuisomgeving bij leesactiviteiten naast het onderwijs op school, nu maar ook in de toekomst.

In dit laatste hoofdstuk zetten we op een rijtje hoe de verzamelde informatie gebruikt kan worden om enerzijds te reflecteren op gegeven afstandsonderwijs tijdens de lockdown, en anderzijds bij het inrichten van toekomstig afstandsonderwijs. Dat doen we aan de hand van 3 stappen, die samen de vormgeving van het leesonderwijs kunnen bepalen.

## 5.1 De specifieke situatie in kaart

Een eerste stap in het vormgeven van onderwijs op afstand is het in kaart brengen van de leeromgevingen en actoren specifiek voor de eigen situatie. Hierbij staan de actoren leerkracht, leerling, en ouders of verzorgers centraal. Deze actoren bevinden zich in verschillende leeromgevingen, namelijk school, thuis en digitaal. In Hoofdstuk 3 van dit rapport staat een model (Figuur 12) waarin de plaatsing van de actoren visueel is gemaakt. Alle actoren hebben eigen kenmerken en eigenschappen die in de leerkrachtinterviews werden genoemd als factoren van invloed op het al dan niet slagen van het afstandsonderwijs. Het samenspel van factoren bepaalt wat nodig is in een gegeven situatie. Als een leerkracht aan de hand van dit model inzicht verschaft in dit samenspel (bijvoorbeeld, stel dat: ICT-ervaring leerkracht is laag, leesniveau leerling is hoog, beschikbare tijd ouder is laag, en beschikbaar lesmateriaal op school is hoog), dan kan dit helpen om te bepalen wat nodig en mogelijk is om leesonderwijs te laten slagen in deze specifieke situatie (bijvoorbeeld, in navolging op voorgaand voorbeeld: ondersteuning van ICT-coördinator, uitdagende leesteksten, duidelijke stappenplannen in de dagtaak en veel contact met een klasgenoot of de leerkracht).

Figuur 12. *Het vormgeven van onderwijs op afstand: contexten en keuzes*



## 5.2 De regie bepalen

Nadat de situatie in kaart is gebracht, is het mogelijk te onderzoeken waar je als leerkracht aanvullende keuzes kunt maken om het leesonderwijs te optimaliseren. Met het invullen van het model voor een individuele leerling, een groep leerlingen, of voor de klas in het algemeen, kunnen keuzes gemaakt worden bij het ontwerpen van leesonderwijs op afstand. Zo kunnen leerlingen zo goed mogelijk profiteren van het doel wat de leerkracht voor ogen heeft bij het leesonderwijs op afstand. Zoals in de inleiding van huidig rapport (Hoofdstuk 1) omschreven, kunnen de door leerkrachten te maken keuzes bij het ontwerpen van online onderwijs, gecategoriseerd aan de hand van 9 ontwerpdimensies. Deze dimensies zijn de keuzeknoppen waar een leerkracht aan kan draaien om het onderwijs zo passend mogelijk te maken. Zie Figuur 13 voor een overzicht van de besproken ontwerpkeuzes, hierbij hebben we ook thuisonderwijs betrokken.

Figuur 13. *Dimensies voor onderwijsontwerp leesonderwijs op afstand.*

### **Modaliteit**

Keuzes met betrekking tot de leesomgeving: op de school, online, of thuis. Het werd bijvoorbeeld al snel duidelijk dat niet alle leerlingen thuis beschikken over een fijne leerplek of een plekje om rustig een boekje te lezen. Hoe de thuissituatie en de ouders maar ook de leerling zelf zijn, kan erg verschillen tussen leerlingen. Maak bewuste keuzes over welke taken wel of niet zelfstandig thuis kunnen worden verwacht en in welke lesomgeving de overige taken het beste geleerd kunnen worden.

### **Tempo**

Leerlingen werkten thuis veelal in hun eigen tempo aan de leestaken. Volgens leerkrachten was dat voor sommige leerlingen best een prettige bijkomstigheid, maar niet voor iedereen pakte dat goed uit. De mate van zelfregulatie werd door veel leerkrachten genoemd als belangrijke randvoorwaarde voor het werken aan de leestaken in de week- en dagplanningen. Leerlingen moeten zelf een inschatting van hun begrip kunnen maken als zij zelf het tempo bepalen, leerkrachten gaven aan dat leerlingen soms te snel gaan en dat het leren dan diepgang mist.

### **Groepsgrootte**

Wordt gewerkt in klassikale setting, in kleine groepjes, of een-op-een met de leerkracht? Sommige onderwerpen leenden zich voor instructie online in een klassikale setting, maar leerkrachten hadden vooral goede ervaringen met groepjes van ongeveer 4 leerlingen. In kleinere groepen konden leerkrachten beter het niveau bepalen, monitoren op begrip en instructie op maat geven.

### **Didactische werkvorm**

Welke didactische werkvorm past het best bij dat wat op afstand geleerd moet worden? Leerkrachten volgden veelal de methodelessen hierin alhoewel zij ook aangaven creatief te worden van de lockdown. Vooral op het gebied van leesmotivatie zijn nieuwe werkvormen uitgetoet. Daarnaast bood de lockdown ook inzichten die in onderwijs in de klas gebruikt kunnen worden, bijvoorbeeld de meerwaarde van het opnemen van instructie



zodat leerlingen meerdere keren kunnen kijken.

### **Toetsen van schoolwerk**

Toetsen van wat er geleerd is maar ook het toetsen van begrip tijdens een instructie, bleek een van de lastigste zaken voor leerkrachten. Direct monitoren en controleren van het werk tijdens het rondje door de klas was niet meer mogelijk, naderhand nakijken van alle thuisgemaakte opdrachten bleek niet haalbaar. Hierdoor gaven leerkrachten aan weinig zicht te hebben op het leerproces van individuele leerlingen en werd het geven van adequate vervolginstructie heel moeilijk. Online lesomgevingen en methodes zouden hier in de toekomst een grotere rol in kunnen spelen. Leerkrachten noemden bijvoorbeeld de behoefte aan een gedegen inleverloket maar ook een methode die feedback geeft op opdrachten van leerlingen.

### **Rol leerkracht online**

Leerkrachten gaven aan dat zij noodgedwongen de regie hebben moeten loslaten. Leerkrachttaken kwamen veelal bij ouders maar soms ook bij leerlingen terecht. Hierbij bepaalde de leerkracht wel steeds de inhoud van de te leren stof maar het monitoren van het leerproces kwam meer bij ouders of leerlingen te liggen. Sommige leerkrachten gaven hierbij aan dat het instrueren van ouders hierbij een aanrader is, maar ook, wederom, werken aan zelfregulatie van leerlingen.

### **Rol leerling online**

Leerlingen kregen bij het thuisonderwijs een grotere rol dan in de klas. Zij bepaalden veelal zelf wanneer zij werkten, hoe lang zij werkten en de volgorde en het tempo van de te volbrengen taken.

### **Synchronisatie communicatie**

Op sommige scholen bleek al snel dat slechts het aanbieden van asynchrone instructiefilmpjes niet voldoende was om de leerlingen bij de les te houden. Andere initiatieven volgden of de filmpjes werden anders ingezet.

### **Bron van feedback**

De feedback van de leerkracht was bij thuisonderwijs veel minder aanwezig dan in de klas. Veelal keken leerlingen zelf hun eigen werk na of keken hun ouders mee. Leerkrachten gaven aan dat juist het leren van elkaar in de rijke omgeving van de klas, wegviel ten tijde van thuisonderwijs. Zij vonden het moeilijk om hiervoor goede alternatieven te vinden online.

## **5.3 Voorbereiden op onderwijs op afstand**

Tot slot is het belangrijk om grip te krijgen op de school- en beleidsmatige behoeftes van de leerkrachten en de randvoorwaarden die nodig zijn om in de specifieke context onderwijs op afstand mogelijk te maken. Leerkrachten noemden bijvoorbeeld ondersteuning vanuit de school op gebied van tijd, middelen, en mankracht. Specifiek werd de behoefte aan ICT-coördinatie, apparatuur, lesmateriaal zoals leesboeken, en goede communicatie met collega's

en ouders besproken. Ook werd de behoefte aan onderwijsassistenten en tijd voor ontwerpen van onderwijs en verzamelen van goede leesteksten en leesopdrachten genoemd.

Naast een beleidsmatige en organisatorische inrichting, kunnen leerkrachten ook in hun klas voorbereidingen treffen om onderwijs op afstand beter te ondersteunen. Leerkrachten gaven aan dat onderwijs op afstand beter ging op het moment dat het onderwijs thuis eruit kon zien zoals op school. Vooral het monitoren van de voortgang van de leerlingen was een behoefte die geen simpele oplossing kende. In de toekomst zou techniek hier een grotere rol in kunnen gaan spelen. Daarbij aansluitend: lesmethoden die digitaal waren in de klas, konden relatief gemakkelijk doorgang vinden thuis. Bij de keuze van lesmethoden, maar vooral ook in de ontwikkeling van de zelfregulatie van leerlingen in het onderwijsproces valt nog veel te winnen. Leerkrachten gaven aan dat voor leerlingen met een hoge mate van zelfregulatie de overgang naar thuisonderwijs gemakkelijker was. Met het oog op mogelijk toekomstige lockdowns of quarantainegevallen, kan het lonen om hier aandacht aan te besteden als de scholen open zijn.

Tot slot, iedereen heeft ervaren hoe deze crisissituatie invloed had op zoveel meer dan alleen het leesonderwijs op afstand. In de dagelijkse levens van leerkrachten, leerlingen, en ouders was zoveel onzeker en compleet anders dan gewend. We willen daarom vooral niet de indruk wekken dat dit rapport is samengesteld om een oordeel te vormen over hoe de afgelopen tijd is omgegaan met het leesonderwijs. Het overschakelen op dat wat wij hier *emergency remote teaching* noemen kan niet iedere dag en ieder moment de eerste prioriteit hebben gehad van alle betrokkenen. En ook begrijpen wij dat soms andere lesinhoudelijke keuzes zijn gemaakt dan alleen lezen en leesonderwijs. Uit de gesprekken met de leerkrachten bleek hoe hard iedereen gepoogd heeft het juiste te doen in de speelruimte die de situatie bood. De flexibiliteit die eenieder de afgelopen periode heeft getoond zal ook in de komende maanden nog nodig en zeer waardevol zijn. Onze hoop is dat dit rapport een daaraan een bijdrage levert. Het rapport is met nadruk een uitwisseling van ervaringen van leerkrachten en niet voorschrijvend bedoeld. We hebben gepoogd de keuzes waar leerkrachten voor stonden, uit de verhalen te destilleren. Aan de hand hiervan hebben we een model gemaakt om leerkrachten houvast te bieden bij de vormgeving van onderwijs op afstand. Hierbij heeft wetenschappelijke literatuur een summier rol gespeeld. Mocht u meer willen weten over wat er vanuit onderzoek bekend is over goed leesonderwijs dan wijzen wij u graag op de extra literatuurlijst in Bijlage 1.

Hopelijk kunnen we voorlopig weer op een meer traditionele manier ons leesonderwijs oppakken. Laten we dan niet al te gemakkelijk al die lessen die wij tezamen hebben geleerd weer vergeten en zondermeer teruggaan naar de situatie zoals die was voordat de scholen moesten sluiten. Laten we kijken welke waardevolle lessen voor het leesonderwijs we mee kunnen nemen uit deze periode van afstandsonderwijs. In normale tijden, maar ook met een blik op toekomstige onvoorziene situaties die ons onderwijs kunnen beïnvloeden.

Dank voor ieders openhartigheid en het delen van zorgen en inzichten, ervaringen en ideeën. Wij zouden graag afsluiten met dat wat ons na aan het hart gaat: Hoe de lesomgeving van de leerlingen er ook uitziet, blijf lezen met de leerlingen. Kijk wat er ondanks beperkingen toch mogelijk is. Het kan. Zie dit rapport.

## Referentielijst

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251.
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel.*
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen, Nederland: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Gubbels, L., Van Langen, A., M., L., Maassen, N., A., A., & Meelissen, M., R., M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Henrichs, L., Hornstra, L., Polderdijk, S., & Schuurman, T. (2020). Lessen uit de lockdown. *Didactief*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27*, 1-12.
- Means, T. B., Bakia, M., and Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us a about Whether, When and How* (New York: Routledge)
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*.
- Van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie- interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*.

## Bijlage I: Literatuur over leesonderwijs, wat werkt?

### Verder lezen over het vormgeven van effectief leesonderwijs (op afstand)?

#### Wij raden aan:

DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/De%20leesmotivatie%20van%20Nederlandse%20kinderen%20en%20jongeren.pdf>

Expertisecentrum Nederlands. *Tips en materialen voor thuis lezen*.

<https://expertisecentrumnederlands.nl/thuislezen>

Gubbels, J, Netten, A. & Verhoeven, L. (2016). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute. ISBN: 978-90-77529-47-8.

<https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/i/pirls-2016.pdf>

Houtveen, A.A.M, van Steensel, R.C.M, & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen*. In opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>

Kenniscentrum Begrijpend Lezen. *Voor u gelezen. Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek*. Kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.

<https://www.cedgroep.nl/files/KBL2020VUG.pdf>

Ros, B., van Gelderen, A., de Glopper, K., & van Steensel, R. (2021). *Leer ze lezen*.

*Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leer-ze-lezen>

## Bijlage 2: Achtergronden van dit onderzoek

Leerkrachten in Nederland dienden in zeer korte tijd, en zonder gedegen onderwijskundig ontwerp, hun onderwijs om te zetten in digitaal onderwijs op afstand. Hoewel er bij een deel van de scholen afspraken werden gemaakt met het schoolbestuur over hoe deze situatie vorm te geven, werd de dagelijkse lespraktijk voornamelijk vormgegeven door de leerkrachtenteams van de scholen zelf (COVID-19-monitor Inspectie van het Onderwijs, 2020). Al snel bleek dat binnen schoolgemeenschappen en zelfs binnen scholen grote verschillen waren in focus en aanpak. In huidig onderzoeksproject is aan de hand van het inzicht van leerkrachten (en leerkrachten in opleiding) onderzocht hoe leesonderwijs op afstand werd vormgegeven tijdens de noodsituatie en waar de problemen en kansen lagen.

In het onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

- Hoe werd het leesonderwijs op afstand ingericht?
- Welke doelen hadden de leerkrachten hiermee voor ogen?
- Welke factoren hebben bijgedragen of belemmerend gewerkt bij het nastreven van de doelen?
- Wat zijn behoeftes en noodzakelijke voorwaarden bij het vormgeven van gedegen leesonderwijs op afstand?

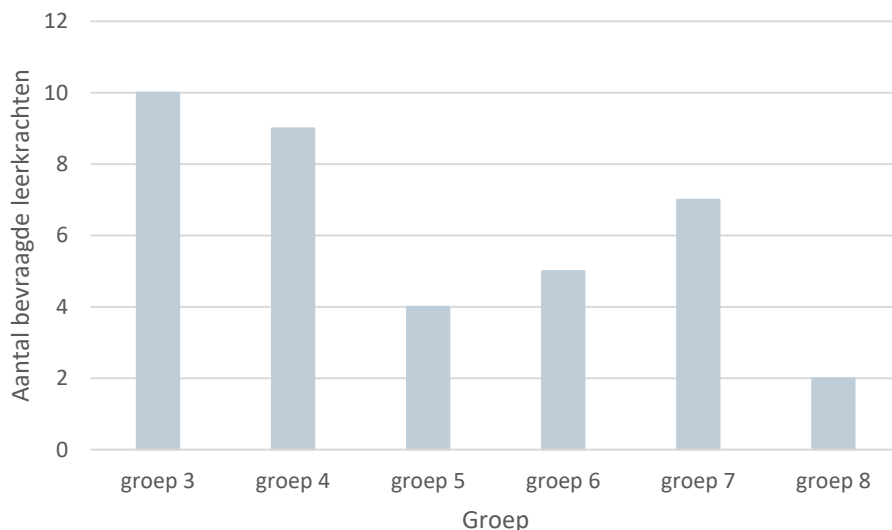
### Participanten

#### 1. Vragenlijst

Onder de scholen uit de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort, alumni van onze ALPO en derde en vierdejaarsstudenten van de ALPO is een vragenlijst verspreid. De vragenlijst was enkel voor leerkrachten werkzaam in de groepen 3 t/m 8. Uiteindelijk hebben 37 leerkrachten de vragenlijst compleet ingevuld. Deze leerkrachten waren tussen de 21 en 61 jaar oud ten tijde van het invullen van de vragenlijst (gemiddeld 35 jaar) en stonden tussen de 1 en de 40 jaar voor de klas (gemiddeld 11 jaar). Het overgrote deel heeft een lesbevoegdheid gehaald aan de reguliere PABO (21 leerkrachten) of aan de ALPO (10 leerkrachten). Al deze leerkrachten hebben leesonderwijs op afstand verzorgd. De meeste leerkrachten hebben dit onderwijs ontwikkeld samen met een duo (26 leerkrachten) of in teamverband (10 leerkrachten). Een minderheid van de leerkrachten geeft aan dit onderwijs alleen te hebben vormgegeven (6 leerkrachten).

Twintig van de ondervraagde leerkrachten is werkzaam op een openbare basisschool. Van de overige leerkrachten zijn er 7 werkzaam op een school met een specifieke levensovertuiging, 3 op een Daltonschool en 5 op een Montessorischool. De leerkrachten geven allen les aan groep 3 of hoger, velen ook aan 2 verschillende groepen (14 leerkrachten). In Figuur 14 ziet u voor welke groep de leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. Gemiddeld staan zij 3 dagen voor deze klassen. Op de vraag naar de gemiddelde leesvaardigheid van de leerlingen in deze groepen, antwoordden de meeste leerkrachten dat de leerlingen gemiddeld scoren (20 leerkrachten), 12 leerkrachten geven les aan klassen met een bovengemiddelde leesvaardigheid en 5 leerkrachten geven aan de vragenlijst in te vullen voor een klas waarin de leesvaardigheid van de leerlingen beneden gemiddeld is.

Figuur 14. Groepen waarvoor de vragenlijst is ingevuld



## 2. Interviews

Naast de afname van de vragenlijst, hebben we ook 10 leerkrachten geïnterviewd (zie Tabel 1 voor een overzicht van de leerkrachtkenmerken). Alle leerkrachten hebben een pseudoniem gekregen (voor de oplettende lezer hebben alle namen iets met elkaar gemeen). Deze pseudoniemen worden verder in het adviesrapport gebruikt wanneer er specifiek naar een persoon verwezen wordt.

Tabel 1: Kenmerken van de leerkrachten die geïnterviewd zijn

Leerkracht	Aantal jaar ervaring	Groep	Type onderwijs
Tiuri	42 jaar	Groep 5	Openbare school
Ronja	3 jaar	Groep 5	Katholieke school
Hasse	Herintegratie	Groep 5	Katholieke school
Jennie	4 jaar	Groep 8	Katholieke school
Floortje	2 jaar	Groep 3	Daltonschool
Emma	29 jaar	Groep 3	Openbare school
Momo	8 jaar	Groepen 6,7,8	Jenaplanschool
Isa	6 jaar	Groepen 1,2,3	Algemeen bijzonder onderwijs
Roos	1 jaar	Groep 5	Openbare school
Judith	17 jaar	Groep 3	Openbare school

## 3. Focusgroep

Tien ALPO studenten hebben deelgenomen aan een focusgroep. Deze studenten zaten in het derde of vierde jaar van hun opleiding aan de ALPO in Utrecht en liepen stage bij één van de stagescholen verbonden aan de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort.

## **Design**

### **Vragenlijst**

Om een algemeen beeld te krijgen van hoe de leerkrachten het leesonderwijs op afstand hebben vormgegeven, is een vragenlijst opgesteld in LimeSurvey. De vragenlijst bestond uit 7 onderdelen met een combinatie van open en gesloten vragen. De eerste twee onderdelen (achtergrond leerkrachten algemene gegevens van de school) hadden als doel om inzicht te krijgen in de achtergrond van de leerkracht en de school. De daaropvolgende 3 onderdelen gingen over de inrichting van het leesonderwijs (technisch leesonderwijs, begrijpend leesonderwijs en vrij lezen). Per onderdeel werd gevraagd naar de vorm van de instructie, de verwerking door de leerlingen en de wijze van feedback (met inbegrip van de 9 dimensies uit Figuur 1). In het zesde onderdeel van de vragenlijst werd de leerkrachten gevraagd naar hun verwachtingen van ouder(s) in vergelijking tot voor de schoolsluiting en hun rol hierin. Tot slot bestond het laatste onderdeel uit vragen naar de ervaringen en behoeftes van leerkrachten met betrekking tot het leesonderwijs op afstand.

### **Interviews**

Om meer inzicht te krijgen in welke mechanismen voor het al dan niet ervaren slagen van het leesonderwijs op afstand zorgden zijn 10 leerkrachten geïnterviewd. Voor de interviews is een interviewleidraad opgesteld, in opbouw gelijk aan de 7 onderdelen van de vragenlijst. De interviews vonden plaats via MS Teams. De leerkrachten werden gevraagd naar de achterliggende beweegredenen voor onderwijskeuzes en de daarbij ervaren (leer)uitkomsten.

### **Focusgroep**

In 3 focusgroepen is gevraagd naar de inzichten van ALPO studenten. De focusgroepen bestonden uit 3 onderdelen. Allereerst werd de studenten gevraagd een beschrijving te geven van het leesonderwijs op afstand op hun stageschool. Als tweede werd er gediscussieerd over wat er wel en niet werkte aan de hand van de discussievraag: Wat heeft er volgens jullie voor gezorgd dat het leesonderwijs op afstand wel of niet is geslaagd? Tot slot is de studenten gevraagd naar de nieuwe inzichten die ze hebben gekregen tijdens de periode van schoolsluiting.

### **Tijdsspanne**

De dataverzameling vond plaats tussen eind juni en half oktober met daarin een pauze vanwege de zomervakantie van de basisscholen. Voor de zomervakantie is de vragenlijst verspreid, hebben de focusgroepen plaatsgevonden en zijn 4 leerkrachten geïnterviewd. Na de zomervakantie hebben nog een zestal interviews plaatsgevonden.



## Over de auteurs

**Brigitte de Kok** is vierdejaars student aan de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO). Op het moment van verschijnen van dit rapport loopt ze haar afstudeerstage in groep 5 en schrijft ze haar bachelorthesis. De schoolsluiting in het voorjaar van 2020 was voor haar een aanleiding om te reflecteren op hoe het onderwijs op afstand optimaal vormgegeven kan worden. Ook zag ze het als kans om inzichten op te doen voor onderwijsvernieuwing in de toekomst.

**Moniek Schaars** is opgeleid als Taalwetenschapper en Taal-spraakpatholoog. Sinds 2013 doet zij onderzoek naar geletterdheid en de leesontwikkeling van jonge kinderen. Moniek is verbonden aan de studie Onderwijswetenschappen en de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) aan de Universiteit van Utrecht.

**Luce Claessens** is opgeleid als antropologe, onderwijswetenschapper en leerkracht primair onderwijs. Sinds 2009 is zij verbonden aan de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht. Daar coördineert zij de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) en verzorgt zij vakken op het gebied van klassenmanagement en onderzoek.

