

# Leren op afstand of afstand tot leren? Ervaringen van basisschoolleerkrachten bij het vormgeven van leesonderwijs tijdens de eerste schoolsluiting

L.C.A. Claessens, M.M.H. Schaars, B.L. de Kok, L.H. Bronkhorst

## Samenvatting

In het basisonderwijs speelt de leerkracht een belangrijke rol bij leren lezen. Door de schoolsluiting in 2020 moesten leerkrachten hun leesonderwijs op afstand inrichten in de thuisomgeving van de leerlingen. Dit onderzoek bracht in kaart welke doelen basisschoolleerkrachten nastreefden bij dit noodgedwongen leesonderwijs op afstand, binnen welke omstandigheden zij dit moesten vormgeven en welke (on)mogelijkheden zij hierbij ervoeren. Uit inhoudsanalyse van vragenlijsten (N=37) en interviews (N=10) bleek een grote verscheidenheid in onder andere aanbod, tijdsplanning, groepsgrootte en inzet van digitale middelen. De ervaren (on)mogelijkheden liepen ook uiteen en bleken samen te hangen met de omstandigheden van alle betrokken actoren (leerling, leerkracht, ouders), de (digitale) leeromgevingen en de beoogde doelen (leesprestatie, leesmotivatie en/of sociaal-emotioneel welbevinden). Voor alle leerkrachten bleken interactieve instructie, met name voor technisch lezen, het monitoren en reguleren van het leerproces van de leerling op afstand en het faciliteren van samenwerking tussen leerlingen uitdagend, zo niet onmogelijk. Deze bevindingen dragen bij aan verklaringen voor de uiteenlopende effecten van de schoolsluiting en bieden aanknopingspunten voor de vormgeving van leesonderwijs, waarbij betrokken actoren (b.v. ouders en leerkrachten) uit de thuisomgeving en de schoolomgeving meer samen optrekken - al dan niet op afstand.

**Kernwoorden:** Leesonderwijs, schoolsluiting, afstandsonderwijs, reguleren van leren, basisschoolleerkrachten

## 1 Inleiding

Leesvaardigheid van leerlingen is een sterke voorspeller van toekomstig maatschappelijk en academisch succes (Alexander & Jetton, 2000). Er wordt gedurende alle jaren van het basisonderwijs dan ook sterk ingezet op leesonderwijs op school en uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat leerkrachtinstructie en veel samen oefenen in de klas voorwaardelijk zijn voor voorspoedige leesontwikkeling (Droop et al., 2016; Ehri, 2005). Toen in het voorjaar van 2020 de scholen tot nader order gesloten werden, moesten leerkrachten overnacht al hun lessen, waaronder ook die voor het leesonderwijs, op afstand inrichten in de thuisomgeving van leerlingen. Zij hadden daarbij geen tijd voor gedegen voorbereiding en er was nauwelijks ondersteuning. Door Hodges (2020) wordt dit type onderwijs treffend omschreven als *noodgedwongen afstandsonderwijs* ('*emergency remote teaching*').

Het noodgedwongen afstandsonderwijs ten tijde van de eerste schoolsluiting heeft over het algemeen een negatieve impact gehad op de (lees)ontwikkeling van kinderen (Bol, 2020; Henrichs et al., 2020). Echter, nationaal en internationaal onderzoek (Bao et al. 2020; Tomasik, 2020) laat ook zien dat de schoolsluiting verschillend heeft uitgedaakt voor verschillende scholen, verschillende klassen, en verschillende leerlingen. Om deze verschillen te kunnen duiden, is het van belang om niet alleen naar uitkomsten, maar ook naar de inrichting van het noodgedwongen leesonderwijs te kijken. In deze studie onderzoeken we met welke doelen en onder welke omstandigheden basisschoolleerkrachten dit noodgedwongen afstandsonderwijs hebben ingericht voor hun leesonderwijs. We richten ons specifiek op de (on)mogelijkheden die zij ervaren hebben gedurende de eerste schoolsluiting. Het in kaart brengen van deze (on)mogelijkheden voor afstandsonder-

wijs voor jonge kinderen biedt inzicht in onderwijsprocessen, die zich tijdens de schoolsluiting hebben afgespeeld, en biedt mogelijk ook praktische aanknopingspunten voor volgende schoolsluitingen of wanneer een klas door omstandigheden vanuit huis onderwijs krijgt. In het theoretisch kader dat nu volgt, gaan we eerst in op het leesonderwijs zoals dat traditioneel op de basisschool vorm krijgt, met aandacht voor de meer informele rol van de thuisomgeving. Vervolgens bespreken we hoe deze situatie met de schoolsluiting ingrijpend veranderde.

## 2 Leesonderwijs

Het leren lezen is een van de kerndoelen van het Nederlandse primair onderwijs (TULE, SLO, 2021). Voor een goede leesontwikkeling heeft een leerling gedurende de gehele basisschoolperiode gedegen leesinstructie, begeleiding, stimulering, oefen- en ontwikkeltijd en materiaal nodig (Droop et al., 2016; Ehri, 2005). Leesonderwijs op de basisschool kent, in de lijn van het proces van leren lezen, verschillende fases (Ehri, 2005), die elkaar opvolgen en overlappen. In groep 3 start het formele leesonderwijs. Vanaf dat moment start het aanleren van de systematische koppeling tussen letters op papier en de bijbehorende klanken. Ook leert een leerling deze verklankte letters samen te voegen tot woorden (i.e. fonologisch decoderen), wat fundamenteel is voor de verdere leesontwikkeling (Share, 1995). Door veel te oefenen, worden de leerlingen steeds sneller en efficiënter in het lezen van woorden (ook technisch lezen genoemd; Perfetti, 1992; 2007). Vanaf groep 4 van het basisonderwijs verschuift de focus van het leesonderwijs steeds meer naar het begrijpend lezen. Begrijpend lezen is een complex proces waarbij verschillende vaardigheden een rol spelen, waaronder het goed gebruiken van leesstrategieën (Muijselaar et al., 2017). Leerlingen moeten deze strategieën effectief leren gebruiken en op de juiste momenten de best passende strategieën leren inzetten. Daarnaast is ook het ontwikkelen van een goede woordenschat om de teksten te kunnen begrijpen van belang (Hirsch, 2003).

Voor alle fasen van leesonderwijs moet veel geoefend worden en onderzoek laat zien dat motivatie voor het oefenen met lezen een aanzienlijke bijdrage levert aan een goede leesontwikkeling (Schiefele et al., 2012). Om voldoende 'leesometers' te maken, zien we op veel scholen dat er tijd besteed wordt aan het zogenoemde 'vrij lezen', waarbij de kinderen tijd krijgen om in een zelfgekozen boek te lezen.

### 2.1 Leesonderwijs in de klassikale context

Leesonderwijs in de klassikale context kent verschillende doelen. Zo kan bijvoorbeeld de nadruk van de ene les liggen op het bevorderen van de leesvaardigheid, door de kinderen veel (samen) te laten oefenen (Perfetti, 1992) en de nadruk van de andere les op het bevorderen van motivatie voor lezen, door gezamenlijk over de gelezen teksten te praten (Dwyer et al., 2016).

In alle fasen van het leesonderwijs, speelt de leerkracht een expliciete rol bij instructie en oefening, maar ook bij het signaleren van afwijkende ontwikkelingen en het bieden van gerichte ondersteuning (Smith, 1976). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachtinstructie en veel samen oefenen met lezen voorwaardelijk zijn voor een voorspoedige ontwikkeling van het technisch lezen (Droop et al., 2016; Ehri, 2005). Voor de ontwikkeling van begrijpend lezen is het van belang dat een leerkracht expliciet voordoet ('*modeling*') hoe een strategie kan helpen bij het begrijpen van een tekst. Daarnaast kan een leerkracht geschikte oefenteksten selecteren (Duke & Pearson, 2009). Door leerlingen kennis te laten maken met veel verschillende (soorten) teksten kan de leerkracht ook de motivatie die leerlingen hebben voor lezen stimuleren (Stichting Lezen, 2020).

Naast instructie en bepalen van de lesinhoud, moeten leerkrachten ook de vorderingen van leerlingen monitoren, eventuele afwijkingen in de ontwikkeling signaleren, en gerichte ondersteuning bieden passend bij het leesniveau van de individuele leerlingen. In groep 3 kan een leerkracht al na enkele weken signaleren welke leerlingen een risico lopen op zwakkere verdere leesontwikkeling (Schaars et al., 2017). Tijdens de directe

instructie bij het leren lezen van woorden moet de leerkracht steeds aftasten hoeveel oefening bij een bepaalde vaardigheid nodig is, zowel voor de gehele klas als voor de individuele leerlingen (Houtveen et al., 1999). Ook bij begrijpend lezen en de ontwikkeling van woordenschat dient de leerkracht in te spelen op de voorkennis en bestaande woordenschat van de leerlingen (Houtveen et al., 2019). Bij het kiezen van teksten of boeken voor vrij lezen kan de leerkracht ervoor zorgen dat teksten aansluiten bij de interesses en de vaardigheden van de individuele leerlingen.

## **2.2 De rol van de thuisomgeving bij leren lezen**

Naast het leesonderwijs in de klassikale context, is ook de thuisomgeving van leerlingen, in de vorm van informele (voor)leesactiviteiten en woordspelletjes, beschikbaarheid van boeken, en de houding van ouders ten opzichte van lezen, van grote invloed op de leesontwikkeling (Senechal & LaFevre, 2002; Van Bergen et al., 2016). Voor ouders is echter niet altijd duidelijk dat zij een dergelijke grote rol spelen bij de leesontwikkeling van hun kind (Harris & Goodall, 2008). Wanneer leerkrachten kunnen inspelen op de thuisomgeving van leerlingen en ouders bij het onderwijs kunnen betrekken, levert dit over het algemeen een positieve bijdrage aan de (lees)ontwikkeling van de leerling, blijkt uit verschillende reviews, die zich niet tot leesonderwijs beperkten (Bakker, Denessen, Denissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013; Bronkhorst & Akkerman, 2016). Hoe leerkrachten in hun dagelijkse leesonderwijs efficiënt kunnen inspelen op en verbinden met (leesactiviteiten in) de thuisomgeving, is echter nog grotendeels onontgonnen terrein. Mede daarom wordt in het huidige leesonderwijs de potentie van verbinden met de thuisomgeving in de stimulering van de leesontwikkeling van jonge kinderen nog niet optimaal benut (Epstein, 2018).

## **2.3 Klassikaal leesonderwijs verplaatst naar de thuisomgeving**

Met de schoolsluiting in het voorjaar van 2020 moesten basisschoolleerkrachten nood-

gedwongen het klassikale onderwijs op school verplaatsten naar de thuisomgeving van de leerling en onderwijs op afstand verzorgen. Tijdens deze schoolsluiting kwamen leesonderwijs in klassikale context en de rol van de thuisomgeving bij leren lezen in een geheel nieuwe relatie tot elkaar te staan.

Afstandsonderwijs met digitale middelen wordt gedefinieerd als formeel onderwijs, waarbij (interactieve) media worden ingezet om de afstand tussen de lerende(n), leermiddelen en leerkracht te overbruggen (Simonson et al., 2011). Uit onderzoek naar afstandsonderwijs op andere onderwijsniveaus (Hebebcı et al., 2020 in voortgezet onderwijs; Gao & Zhang, 2020 in hoger onderwijs) is bekend dat de leerkracht ook bij afstandsonderwijs een belangrijke rol speelt, omdat de (effectiviteit van de) inrichting neerkomt op keuzes die een leerkracht maakt. Means (2014) noemt negen dimensies waar een leerkracht keuzes in moet maken bij digitaal onderwijs: modaliteit, tempo, groepsgrootte, didactische werkvormen, toetsen van schoolwerk, rol van de leerkracht, rol van de leerling, synchronisatie van communicatie en bron van feedback. Voor leerkrachten is dit een complex proces, mede omdat de dimensies aan elkaar gerelateerd zijn; zo kan effectiviteit van feedback in kracht afnemen als de groepsgrootte toeneemt (Hodges, 2020). Uit onderzoek blijkt dan ook dat leerkrachten professionalisering nodig hebben om ICT effectief in te zetten voor hun afstandsonderwijs, met name om interactie te kunnen (blijven) bewerkstelligen (Simonson et al., 2011).

Alhoewel in de hier bestudeerde situatie sprake was van afstandsonderwijs, verschilt deze situatie van afstandsonderwijs zoals in de literatuur beschreven. De schoolsluiting was ad-hoc en onverwacht voor alle betrokkenen: leerlingen, leerkrachten, en ouders. Afstandsonderwijs als gevolg van een ramp, ook wel *'emergency remote teaching'* genoemd (Hodges et al., 2020), wordt 1) zonder voorbereiding 2) lokaal vormgegeven en 3) treft alle leerlingen (Tomasik et al., 2020). Zulk noodgedwongen afstandsonderwijs verschilt daarmee aanzienlijk van onderwijs op school, maar ook van meer regulier afstandsonderwijs wat betreft gebrek aan voorbereiding en

ondersteuning vanuit de methode en noodzaak om tegelijk een ramp te verwerken (in dit geval een pandemie). Bovendien is afstandsonderwijs in de context van het primair onderwijs een onderbelicht fenomeen, simpelweg omdat de situatie zich zelden voordoet, afstandsonderwijs aan rurale gebieden daargelaten (Gong, 2018).

Het noodgedwongen afstandsonderwijs ten tijde van de eerste schoolsluiting heeft over het algemeen een negatieve impact gehad op de leesontwikkeling van kinderen en in verschillende schoolse vaardigheden zijn achterstanden ontstaan (Bol, 2020; Henrichs et al., 2020). Echter, nationaal en internationaal onderzoek (Bao et al., 2020; Tomasić, 2020) laat ook zien dat de schoolsluiting verschillend heeft uitgedrukt voor verschillende scholen, verschillende klassen, en verschillende leerlingen. Om deze verschillen in uitkomsten te kunnen verklaren, is het van belang om niet alleen naar uitkomsten, maar ook naar de inrichting van het noodgedwongen onderwijs te kijken en de keuzes die leraren hebben gemaakt. Deze studie geeft hier een aanzet toe en verkent *welke doelen leerkrachten nastreefden bij het verzorgen van noodgedwongen leesonderwijs op afstand, welke omstandigheden een rol speelden bij de realisatie van deze doelen en welke (on)mogelijkheden zij hierbij ervaren hebben.*

Het in kaart brengen van deze (on)mogelijkheden en specifieke uitdagingen voor afstandsonderwijs voor jonge kinderen biedt inzicht in onderwijsprocessen die zich tijdens de schoolsluiting hebben afgespeeld en biedt mogelijk ook waardevolle kennis bij volgende schoolsluitingen of wanneer door quarantainemaatregelen een klas vanuit huis onderwijs krijgt. Dit leerkrachtperspectief op (on)mogelijkheden bij het verzorgen van leesonderwijs op afstand kan daarmee ook een bijdrage leveren aan onderzoek naar afstandsonderwijs voor het primair onderwijs in het algemeen. Als laatste dragen de bevindingen van deze studie bij aan inzichten over de rol van de thuisomgeving bij het leren lezen.

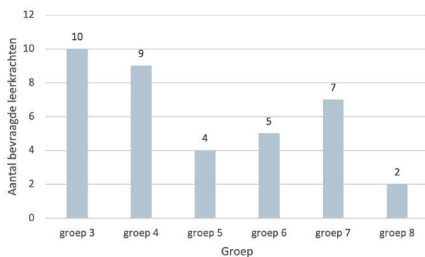
### 3 Methode

#### 3.1 Context

In Nederland werden op 16 maart 2020 de scholen tot nader order gesloten. In deze studie hebben we gekeken naar de inrichting van het leesonderwijs in de periode van deze algehele sluiting, tussen 16 maart en 25 april.

#### 3.2 Participanten

Aan dit onderzoek hebben 47 leerkrachten deelgenomen. 37 leerkrachten hebben deelgenomen middels het invullen van een vragenlijst. Deze leerkrachten stonden gemiddeld drie dagen per week voor de klas (zie Figuur 1 voor de verdeling over de jaargroepen), hadden 1 tot 40 jaar werkervaring voor de klas ( $M = 10,54$  jaar;  $SD = 9,19$ ) en waren tussen de 21 en 61 jaar oud ten tijde van het invullen van de vragenlijst ( $M = 34,61$  jaar;  $SD = 9,95$ ). De leerkrachten hebben een lesbevoegdheid gehaald aan de reguliere PABO ( $n = 21$ ), de academische pabo ( $n = 10$ ) of elders ( $n = 6$ ) en waren werkzaam op scholen met een verscheidenheid aan onderwijsvisies. Twintig leerkrachten waren, aldus hun eigen typering, werkzaam op een openbare basisschool, zeven op een school met een specifieke levensovertuiging, drie op een Daltonschool, vijf op een Montessorischool, en twee typeerden hun onderwijs anders. De tien overige leerkrachten namen deel aan de studie middels een interview (zie Tabel 1 voor een overzicht van de leerkrachtkenmerken).



Figuur 1. Deelnemende leerkrachten aan de vragenlijst verdeeld over de jaargroepen waarvoor zij leesonderwijs verzorgden ten tijde van de schoolsluiting.

Tabel 1.  
Leerkrachtkenmerken interviews

Leerkracht	Leef-tijd	Jaren erva-ring	Groep	Dagen groeps-verantwoor-delijk	Type school**	Doelen
Tiuri	63	42	5	3	Openbaar	24,26 Het leesonder-wijs (begrijpend en technisch lezen) op vol-doende niveau houden.
Emma	50	29	3	5	Openbaar	24,26 Leeskilometers maken en leren dat lezen leuk is.
Judith	40	17	3	3	Openbaar	37,85 Zo veel mogelijk oefenen, fijne thuissituatie, maar ook: 'we zien wel als ze terugkomen'.
Momo	29	8	6-7-8	2	Jenaplan	24,01 Werken vanuit de doelen die normaal ook gehanteerd worden.
Isa		6	3		Algemeen bijzonder	23,74 Gericht op de vooruitgang van technisch lezen, minder gericht op heeft het allemaal zin en betekenis op dit moment
Jennie	28	4	8	5	Katholiek	20,3 Band behouden met leerlingen, ouders ontlasten.
Ronja	41	3	5	2	Katholiek	20,3 Dat het onder-wijs op afstand zo gewoon mogelijk bleef.
Floortje	24	2	3	5	Dalton	30,28 Doelen van de lessen halen zo-dat de kinderen verder kunnen.
Roos	46	1 (zij-in-stroom)	5	3	Openbaar	28,26 Vooruitgang maken met lezen door heel veel boeken te lezen.
Hasse		Herintegratie	5		Katholiek	29,99 Dat de leerlin-gen leeski-lo-meters bleven maken.

Noot. \*Schoolweging is het driejaarsgemiddelde van de schooljaren 2018/2019, 2019/2020 en 2020/2021 berekend door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). De schoolweging loopt van 20 tot 40 waarbij een hogere schoolweging gelijk staat aan een complexere de leerlingpopulatie en de verwachting voor lagere resultaten. De gemiddelde schoolweging ligt iets onder de 30.

\*\*Schooltype aldus de eigen typering van de leerkracht

### 3.3 Instrumenten

*Vragenlijst.* Om een algemeen beeld te krijgen van hoe de leerkrachten het leesonderwijs op afstand hebben vormgegeven, is een digitale vragenlijst afgenomen. De vragenlijst bestond uit 58 vragen in een combinatie van open en gesloten vragen. Om de vragenlijst breed toegankelijk te houden, ging deze uit van de praktijksituatie in Nederland, met het onderscheid tussen technisch, begrijpend en vrij lezen. Achtereenvolgens werden de volgende thema's bevestigd: onderwijsachtergrond van de leerkracht en de school, inrichting van het leesonderwijs (instructie, verwerking en feedback) voor en tijdens de schoolsluiting, de rol van de ouder(s) en thuisomgeving bij het vormgeven van het leesonderwijs op afstand en ervaringen en behoeftes van leerkrachten met betrekking tot het leesonderwijs op afstand. Deze laatste twee thema's zijn voornamelijk door middel van open vragen onderzocht (bijvoorbeeld: "welke onderdelen van het leesonderwijs kon u op afstand niet (goed) vormgeven?"). Een pilot van de vragenlijst bij twee leerkrachten die niet hebben deelgenomen aan uiteindelijke dataverzameling liet zien dat het invullen ongeveer 20 minuten duurde en dat de vragen en gebruikte terminologie goed te begrijpen waren.

*Interviews.* Om meer inzicht te krijgen in de ervaringen van (on)mogelijkheden bij het vormgeven van het leesonderwijs op afstand, zijn semigestructureerde interviews aan de hand van dezelfde thema's als de vragenlijst opgesteld. De leerkrachten werd gevraagd naar de achterliggende beweegredenen voor de vormgeving van hun leesonderwijs op afstand en de daarbij ervaren (on)mogelijkheden. Er werd bijvoorbeeld doorgevraagd over de (on)mogelijkheden voor differentiatie tussen leerlingen, de communicatie met leerlingen en ouders, de inzet van ouders bij het afstandsonderwijs, hoe de ouders hierin werden ondersteund, en de behoeftes die leraren hadden (bijvoorbeeld: "had je behoefte aan meer of bepaalde kennis en vaardigheden om leesonderwijs op afstand vorm te geven en zo ja welke?").

### 3.4 Procedure

Voor dit onderzoek werden leerkrachten die werkzaam waren in de groepen drie tot en met acht benaderd via e-mail gebruikmakend van het netwerk van de onderzoekers, waaronder de contactpersonen van de Opleidingschool Utrecht-Amersfoort en de alumni van de Academische Leerkrachtopleiding Primair Onderwijs (ALPO) Utrecht. Alleen leerkrachten die ten tijde van de schoolsluiting betrokken waren bij het verzorgen van formeel leesonderwijs in de groepen drie tot en met acht konden deelnemen aan het onderzoek.

Dataverzameling is gestart vlak na de schoolsluiting van voorjaar 2020. De vragenlijstdata zijn verzameld tussen eind juni en eind juli 2020. De interviews vonden plaats tussen eind juni en half oktober 2020. Voorafgaande aan het invullen van de vragenlijst of het deelnemen aan het interview, werden de deelnemers schriftelijk geïnformeerd over het doel en de aard van de vragenlijst of het interview. Participanten waren ervan op de hoogte dat zij te allen tijde en zonder opgave van reden mochten stoppen met deelname of zich mochten terugtrekken uit het onderzoek. Deelnemers gaven actieve consent door middel van SignRequest. Voor de interviews werd aanvullend actief gevraagd om toestemming voor audio opname van het interviewgesprek. De audio-bestanden zijn op een veilige plaats opgeslagen en werden discreet verwerkt.

### 3.5 Analyse

De data uit de vragenlijst en de interviews zijn, waar mogelijk, geïntegreerd geanalyseerd (Creswell, 2014). De gesloten vragen uit de vragenlijst zijn samengevoegd in overzichten waarbinnen de frequenties van antwoordopties beschreven zijn. De open vragen zijn geanalyseerd aan de hand van de thema's die uit de interviews naar voren zijn gekomen.

Interviews zijn met een inductieve thematische analyse in NVivo geanalyseerd. Na de open codering zijn in de axiale fase samenhangende thema's bij elkaar genomen (Braun & Clark, 2006), uitmondend in de volgende beschrijvende codes: inrichting van het lees-

onderwijs (technisch, begrijpend en vrij lezen), doelen, betrokken actoren (leerkracht, ouders en leerling), contexten (thuisomgeving, lesmethode en digitale leeromgeving), en ervaringen (effecten en haalbaarheid van bepaalde lesvormen b.v. wat wel en niet haalbaar was, welke strategie wel of niet werkte). Het opstellen van de open en axiale codes en het coderen van de transcripten is gedaan door de eerste en derde auteur, waarbij verschillen besproken zijn tot consensus is bereikt. De codes zijn vervolgens samengevoegd in *within-case* en *cross-case matrices* (Miles et al., 2013), waaruit de omstandigheden zichtbaar werden in de samenhang tussen inrichting, actoren en contexten en vier onmogelijkheden konden worden geïdentificeerd uit de ervaringen (hierbij lag vooral de nadruk op de categorieën rondom haalbaarheid).

## 4 Bevindingen

Uit analyse van de data bleek een grote verscheidenheid in vormgeving van leesonderwijs op afstand, onder andere in aanbod, tijdsplanning, groeps grootte en inzet van digitale middelen. Ook frequentie en vorm van communicatie met de leerlingen en de ouders verschilden. Er werd wel door alle leerkrachten bij zowel technisch, begrijpend als vrij leesonderwijs veel minder tijd besteed aan instructie dan normaliter in de klassikale context. Hierbij maakten leerkrachten keuzes in de doelen die zij daarbij nastreefden.

### 4.1 De doelen die leerkrachten nastreefden

Uit de vragenlijst- en de interviewdata bleek dat de leerkrachten op het gebied van leesonderwijs keuzes hebben gemaakt in welke doelen zij (tegelijkertijd) nastreefden. De verschillende doelen zijn onder te verdelen in drie categorieën: leesniveau, leesmotivatie en sociaal- emotionele doelen.

Leesniveau op peil houden of verbeteren. Van de 37 leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, hadden 26 leerkrachten het op peil houden of verhogen van het leesniveau als doel. Zij verwoordden dit met zinnen als: “geen achterstanden oplopen”, “leesniveau op peil houden of verbeteren”, “leeskilome-

ters maken” en “aan het lezen blijven”. Ruim de helft van de leerkrachten (58%) die dit als doel hadden, geeft aan geslaagd te zijn op dit gebied, een derde van de leerkrachten (31%) zegt hier redelijk in geslaagd te zijn (sommige leerlingen wel, anderen niet) en een aantal leerkrachten (11%) gaf aan dat dit beter had gekund of beter werkte ten tijde van klassikaal onderwijs. Het op peil houden van het leesniveau werd ook in acht van de tien interviews als doel genoemd.

Behoud en bevordering van motivatie voor lezen. Van de 37 leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, gaven tien leerkrachten aan het behouden of bevorderen van de leesmotivatie (waaronder ook *leesplezier*) als doel te hebben gehad ten tijde van de scholensluiting. Van deze tien leerkrachten zeiden vijf leerkrachten hier redelijk in geslaagd te zijn en vier leerkrachten stelden hier goed in geslaagd te zijn. Leesmotivatie werd ook als doel genoemd in de interviews (drie van de tien leerkrachten).

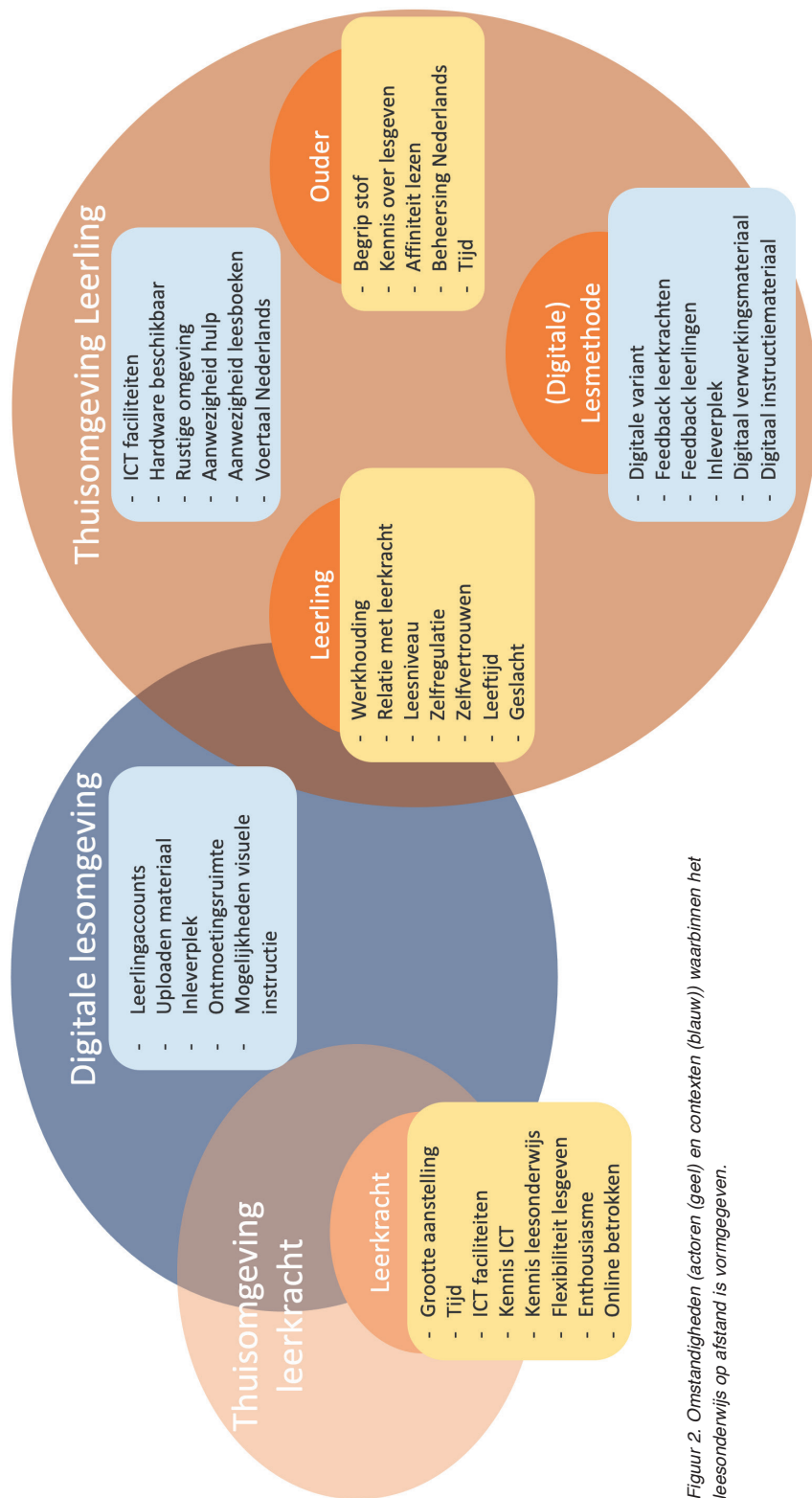
Focus op het welzijn van leerlingen. Behalve doelen voor het leesonderwijs, noemden drie leerkrachten in de interviews ook het welzijn van leerlingen als algemeen doel:

*“En ik heb de kinderen wel gesproken, maar de focus lag daar gewoon niet. Je bent in eerste instantie bezig [met] 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)*

Bij de focus op welzijn van leerlingen hoorde voor de leerkrachten ook het zodanig ondersteunen van leerlingen bij hun thuiswerk dat ouders ontlast werden (bijv. door het maken van een heldere dag- of weekplanning) en zorgen dat er wat meer rust kwam in gezinnen.

### 4.2 Specifieke omstandigheden waarmee leerkrachten te maken hadden

Bij het bepalen van de doelen van het (lees) onderwijs op afstand en de inrichting hiervan, moesten leerkrachten rekening houden met



Figuur 2. Omstandigheden (actoren (geel) en contexten (blauw)) waarbinnen het leesonderwijs op afstand is vormgegeven.



de specifieke omstandigheden van hun leerlingpopulatie en ouderpopulatie, maar ook hun eigen thuisomgeving van waaruit zij de lessen moesten verzorgen. Leerkrachten noemden verschillende omstandigheden die de vormgeving van het leesonderwijs en de ervaren (on)mogelijkheden mede bepaalden (zie Figuur 2). Dit betrof zowel de eigenschappen van betrokken actoren (leerkracht, leerling en ouders) als de verschillende (digitale) leeromgevingen en de beschikbare lesmethodes.

#### 4.2.1 Betrokken actoren

*De leerkracht.* De leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, gaven aan dat zij het leesonderwijs alleen (16%), op afstand samen met een collega (70%) en/of in teamverband (27%) hebben vormgegeven of georganiseerd. De thuisomgeving van de leerkrachten speelden een rol bij de vormgeving van het onderwijs. In de interviews noemden leerkrachten wat volgens hen hielp bij het productief inrichten van het leesonderwijs op afstand: een fulltime aanstelling hebben, geen eigen kinderen moeten verzorgen of onderwijzen thuis, beschikking over een goede internetverbinding en een goede laptop en microfoon, kennis van leerdoelen en doorlopende leerlijnen, kennis over leesdidactiek, flexibel kunnen zijn, digitaal handig zijn (of een ICT specialist vanuit school kunnen raadplegen), enthousiast zijn voor leesonderwijs, en al betrokken zijn bij de leerling en het gezin.

*De leerling.* Leerkrachten noemden de volgende kenmerken van leerlingen als bevorderend voor het leren lezen op afstand: goede werkhouding, grote mate van zelfregulatie, hoog leesniveau, hoge mate van zelfvertrouwen, oudere / minder afhankelijke kinderen, meisjes (jongens konden over het algemeen minder goed uit de voeten met het thuisonderwijs, was de ervaring van leerkrachten).

*De ouders/ verzorgers.* In de vragenlijst gaven leerkrachten aan dat, waar voorheen nauwelijks van ouders werd verwacht om formele instructie te geven (3%) of te helpen bij het schoolwerk (27%), op afstand vaker instructie van ouders (27%) of hulp bij het

schoolwerk (81%) werd verwacht. Ook verwachtten meer leerkrachten dat ouders de leerkracht op de hoogte hielden van vorderingen (32%, voorheen 11%). De leerkrachten achtten ouders overwegend goed (38%) of redelijk goed in staat (57%) om thuis ondersteuning te bieden bij het leesonderwijs. Twee leerkrachten gaven aan dat ouders van hun leerlingen daar niet toe in staat waren. Om goed in te kunnen spelen op de mogelijkheden van ouders, hadden leerkrachten met sommige ouders intensiever contact dan voor de scholensluiting. Daartegenover stond dat leerkrachten juist de informele contactmomentjes met ouders 'aan de poort van het schoolplein' misten.

In de interviews benoemden de leerkrachten de volgende karakteristieken van ouders als ondersteunend bij het leesonderwijs op afstand: zelf de stof begrijpen, uitleg kunnen geven, de rol van leerkracht overnemen, het nut en de waarde inzien van leesonderwijs, de leerkracht om hulp vragen en terugkoppeling kunnen geven, de Nederlandse taal machtig zijn, hoogopgeleid zijn, en tijd hebben.

#### 4.2.2. Leeromgevingen

*Leeromgeving thuis.* Leerkrachten benoemden ook kenmerken van de thuisomgeving van leerlingen. In het meest ideale geval zag die leeromgeving er als volgt uit: de leerling had beschikking over goed internet en een eigen laptop (met microfoon en webcam) die niet gedeeld hoefde te worden, kon werken in een rustige omgeving, kon hulp zoeken bij broers of zussen, had de beschikking over leesboeken, en woonde in een omgeving waar de voertaal Nederlands is. Leesonderwijs in de thuisomgeving bleek voor sommige kinderen zelfs positief uit te pakken in vergelijking met leesonderwijs in de klas, want zij presteerden volgens hun leerkracht boven verwachting. Dit leek vooral te maken te hebben met de rust en 1-op-1 begeleiding die thuis wel en op een reguliere basisschool lastiger te organiseren is.

*De digitale leeromgeving.* Voor contact met de leerlingen waren leerkrachten veelal afhankelijk van een digitale leeromgeving, met specifieke mogelijkheden. De volgende mogelijkheden waren bevorderlijk: een eigen

account voor iedere leerling, leerlingen en leraren konden bestanden uploaden, een inleverplek voor werk van leerlingen, alle leerlingen tegelijk in beeld kunnen hebben, kunnen presenteren en gelijktijdig de leerlingen in beeld hebben, materiaal om te kunnen schrijven en tekenen zoals op een schoolbord of digibord.

#### 4.2.3. De beschikbare lesmethodes

Ten slotte noemden de leerkrachten ook eigenschappen van lesmethoden die bevorderend werkten: het beschikbaar hebben van een digitale variant, een feedbackfunctie aan de leerkracht over vorderingen van de leerlingen, een feedbackfunctie aan de leerling over de eigen vorderingen, beschikbaarheid van een inleverplek voor schoolwerk, werkboeken online met automatische nakijkfunctie, en aanvullende digisoftware van de lesmethode met instructiemateriaal (b.v. kennisclips).

#### 4.3 Ervaren (on)mogelijkheden gegeven de doelen en de omstandigheden

Aan de hand van de (zelf) gestelde doelen en gegeven de omstandigheden, hebben leraren hun leesonderwijs op afstand zo goed en zo kwaad als het kon vormgegeven. Door het complexe samenspel van doelen en omstandigheden konden de ervaren (on)mogelijkheden voor leesonderwijs op afstand verschillen per leerkracht, maar ook per leerling. Bijvoorbeeld bij de doelen met betrekking tot het behouden van het leesniveau van individuele leerlingen gaven leerkrachten aan dat sommige leerlingen zich meer ontwikkeld hebben op het gebied van leesonderwijs dan zij normaliter zouden doen in de klas. Als redenen hiervoor noemden leerkrachten zowel eigenschappen van actoren, zoals ouders die tijd maakten voor meer een-op-een begeleiding, alsook omstandigheden, zoals kunnen werken in een rustige en veilige thuisomgeving en de mogelijkheid om op het eigen tempo te werken. Als oorzaken voor het gebrek aan of stagneren van de leesontwikkeling bij andere leerlingen, werden minder goede begeleiding van ouders of van de leerkracht zelf (dit laatste in vergelijking met onderwijs in de klas) genoemd. Een ander voorbeeld van dit

samenspel is zichtbaar in hoe leerkracht Roos haar ervaren succes bij het stimuleren van vrij lezen verwoordt. Gegeven haar doel om de motivatie van leerlingen te stimuleren, en de omstandigheid dat ze tijd had voor voorbereiding, was het ontbreken van een bestaande methode of aanpak voor stimuleren van het vrij lezen in dit geval een uitkomst:

*“Ik denk dat het succes van het vrij lezen erin zat dat ik als leerkracht mijn eigen creativiteit kwijt kon en dat ik niet gebonden was aan andermans methode. Ik heb gewoon gedaan wat ik leuk vond. Ik straalde super veel enthousiasme uit, heel veel motivatie en dat heeft er echt toe bijgedragen dat het een succes was” (Roos, groep 5).*

Deze voorbeelden laten zien hoe het samenspel van doelen en omstandigheden kleur gaven aan de ervaringen van leerkrachten. Ondanks deze diversiteit, bleken er vier terugkerende onmogelijkheden van het leesonderwijs op afstand die door vrijwel alle leerkrachten in de interviews werden benoemd, los van de specifieke omstandigheden waarbinnen zij opereerden: interactieve instructie (9 leerkrachten), zicht houden op de leesontwikkeling van de individuele leerlingen (10 leerkrachten), regulatie van het leren (6 leerkrachten), en interactie bij het leren (8 leerkrachten). Ook in de bevindingen uit de vragenlijsten vonden we aanwijzingen voor deze onmogelijkheden.

##### 4.3.1 Interactieve instructie

Leraren gaven aan dat bepaalde aspecten van het leesonderwijs zich beter leenden voor onderwijs op afstand dan andere. Zo werden begrijpend lezen en instructie van specifieke strategieën zoals signaalwoordgebruik gezien als onderdelen die doorgang konden vinden tijdens het afstandsonderwijs. Uit de vragenlijsten zien we ook dat bij begrijpend lezen meer interactieve instructie wordt gegeven (27% van de leerkrachten) dan bij technisch lezen (10% van de leerkrachten). Ook in de interviews werden technisch lezen en vrij lezen genoemd als moeilijk vorm te geven op afstand. Vooral instructie voor het technisch lezen, maar ook het samen bekijken van

begrijpend lezen opdrachten bleek moeilijk. Iets voordoen (*modeling*), samenvatten of visualiseren, of synchroon iets inoefenen (bv. ‘Voor-koor-door’) bleken digitaal moeilijk te organiseren. Uit de vragenlijst bleek dat instructie voor technisch lezen dan ook veelal eenzijdig (43%) en asynchroon (38%) met behulp van eigengemaakte instructievideo's gebeurde.

#### 4.3.2 Zicht houden op de leesontwikkeling van leerlingen

Een tweede thema dat aan bod kwam in de interviews was de beperkte mogelijkheid om zicht te krijgen op het leesniveau en de voortgang van de leerlingen. Alhoewel leerkrachten in de vragenlijst aangaven hun instructie wel te differentiëren (65% bij technisch lezen en 62% bij begrijpend lezen), vertelden de leerkrachten in de interviews dat ze slecht zicht hadden op het leerproces van de leerlingen tijdens of na de instructie, bij de verwerking van de stof. Dit gebrek aan zicht op het leerproces van leerlingen begon al heel simpel met het feit dat de leerkracht heel moeilijk zicht kreeg op wat leerlingen deden op een dag.

*“Dat stukje vond ik heel erg lastig [controleren en feedback geven], 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 [is door] in die groepjes [te] 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).*

Om dit probleem te verhelpen, gaven leerkrachten in de interviews aan behoefte te hebben aan een goede digitale map bij lesmethoden waar leerlingen hun gemaakte werk kunnen inleveren, zoals een inleverbox. Op die manier zouden zij snel tijdens een lesdag overzicht kunnen krijgen over wat er wordt gedaan en wat de kwaliteit van het werk is, om zo het rondlopen in de klas tijdens een reguliere leesles te simuleren. Een lesmethode met een dergelijke inleverbox zou idealiter ook directe en

gepaste feedback geven op het werk van leerlingen. Tijdens het afstandsonderwijs waren zij nu afhankelijk van ouders voor het monitoren van het werk van leerlingen en de bijbehorende feedback. In de vragenlijst gaven leerkrachten vooral bij begrijpend lezen (69%) en vrij lezen (43%) aan dat de ouders de leerlingen van feedback voorzagen. Bij technisch lezen gaven de meeste leerkrachten zelf individuele synchrone feedback (43%).

#### 4.3.3. (Gedeelde) regulatie van het leren

Ten derde vonden leerkrachten het reguleren van het leren lezen door de leerkracht of de leerling moeilijker op afstand. In de interviews gaven de leerkrachten aan dat leerlingen minder tijd besteedden aan het lezen thuis dan in de klas, omdat zij een gebrek aan structuur ervoeren. Bovendien was de indruk dat de leerlingen minder diepgaand leerden, omdat zij niet over voldoende zelfregulerend vermogen beschikten om bijvoorbeeld de kwaliteit van hun eigen werk adequaat in te schatten en hierop acties te ondernemen.

*“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 [te zeggen] dat ze de tekst prima begrijpen. [...] Op school heb je dan al gezien van: nou maar lees het eens even met me mee regel 14, wat staat daar dan?” (Leerkracht Ronja, groep 5)*

Om leerlingen te helpen met zelfregulatie, werd het werken in kleine groepen geopperd waarin afgestemd kon worden op het regulatieniveau van individuele kinderen. Zo spraken leerkrachten met sommige leerlingen vaker af gedurende de week of stuurden zij motiverende spraakberichten naar leerlingen die wat moeizaam op gang kwamen. Een van de genoemde oplossingen van leerkrachten was om het onderwijs zoveel mogelijk hetzelfde te houden als in de klas. Veel aandacht voor zelfregulatie in de klas, zorgde hierbij dat dit thuis ook makkelijker ging:

*“We werken sowieso met weektaken. Kinderen hebben eigenlijk sinds dag 2 gelijk hun weektaak mee naar huis gekregen. Ja dat*

*kunnen ze eigenlijk helemaal zelf. Ze weten wat erop staat, dat doen ze in de klas ook altijd zelf.” (Leerkracht Floortje, groep 3)*

Ook ouders werden betrokken in het reguleren van leren op afstand, leerkrachten vroegen hen bijvoorbeeld om de dagplanning met hun kinderen door te nemen in de ochtend. Vooral in de lagere groepen waren de leerlingen afhankelijk van hun ouders bij het reguleren van het leren, want zij konden nog moeite hebben met het zelf plannen van verschillende leesopdrachten.

#### *4.3.4 Interactie(s) tussen leerkracht en leerlingen (onderling)*

Ten slotte noemden leerkrachten ook het samenwerkend leren en de interactie tussen leerlingen en leerkracht, als moeilijk haalbaar. Uit de vragenlijst bleek dat tijdens het afstandsonderwijs maar weinig van de leerkrachten hun leerlingen lieten samenwerken op het gebied van leesonderwijs (19% bij technisch lezen en 23% bij begrijpend lezen). Door het gebrek aan interactie en samen leren was de leeromgeving verschaald, zoals leerkracht Tiuri in het interview aangeeft:

*“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. [...] 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)*

Om het samen lezen te bevorderen, lazen leerkrachten met kleine groepjes of koppelden zij leerlingen van hetzelfde leesniveau aan elkaar tijdens leesopdrachten. Soms werkte dit goed, maar soms vonden leerlingen het lastig om deze gezamenlijke activitei-

ten te organiseren en reguleren. Ook op het gebied van leesmotivatie werden moeilijkheden ervaren. Zo werd het creëren van een motiverende sfeer als moeilijk genoemd door het gebrek aan interactie met de leerlingen of van de leerlingen onderling. Interactief voorlezen werd hierbij bijvoorbeeld genoemd als niet meer haalbaar. Strategieën die in de interviews genoemd werden als gebruikte oplossingen, waren bijvoorbeeld filmpjes van een voorgelezen boek, samen lezen met de leerkracht en veel enthousiasme uitstralen als leerkracht als over lezen en boeken wordt gesproken tijdens digitale contactmomenten. Met betrekking tot de interactie van leerlingen onderling, gaven leerkrachten ook aan dat er leerlingen waren die het contact met vriendjes misten en zich alleen voelden op sociaal-emotioneel gebied. Opvallend op het gebied van de relatie tussen de leerlingen en de leerkracht was dat de scholensluiting hier zowel negatieve gevolgen voor kon hebben (bijv. sommige leerlingen raakten helemaal uit beeld) als positieve gevolgen (bijv. door het wekelijks een-op-een contact met leerlingen verbeterde de relatie met sommige leerlingen). Om het contact te verbeteren gaven leerkrachten in de interviews aan dat het een-op-een bellen met kinderen erg waardevol was. Video-bellen, (via MS Teams, Google Classroom, Zoom oid) met de hele klas werd als een minder goede strategie bestempeld om interactie onderling te stimuleren. Leerkrachten en leerlingen konden elkaar via deze platformen niet allemaal in beeld zien en de interactie die plaatsvond was voornamelijk tussen de leerkracht en een van de leerlingen.

## 5 Discussie

Leerkrachten in het basisonderwijs moesten tijdens de eerste schoolsluiting zonder ervaring of voorbeelden noodgedwongen het afstandsonderwijs voor lezen inrichten in de thuisomgeving van hun leerlingen. In deze studie is verkend *welke doelen leerkrachten nastreefden bij het verzorgen van noodgedwongen leesonderwijs op afstand, welke omstandigheden een rol speelden bij de realisatie van deze doelen en welke (on)moge-*

*lijkheden zij hierbij ervaren hebben.* Uit de analyse van de vragenlijsten en interviews blijkt dat leerkrachten uiteenlopende (on)mogelijkheden voor leesonderwijs op afstand hebben ervaren. Deze onmogelijkheden hingen samen met de doelen die leerkrachten met het noodgedwongen leesonderwijs op afstand nastreefden (i.e. leesprestatie, leesmotivatie, en/of welbevinden), de omstandigheden van de betrokken actoren (leerling, leerkracht, ouders), en van de (digitale) leeromgeving en de thuisomgeving van de leerling.

Alle leerkrachten gaven aan minder tijd aan instructie te hebben besteed dan normaliter in de klas. Uit de interviews bleek dat leerkrachten zich genoodzaakt voelden om keuzes te maken. Dit kwam tot uiting in de keuzes in doelen die leerkrachten voor ogen hadden bij (lees)onderwijs op afstand: het behoud of verhogen van leesniveaus van de leerlingen, leesmotivatie, of ondersteuning bij welbevinden van de leerlingen. Dat leerkrachten andere doelen nastreefden, en in sommige gevallen bijvoorbeeld bewust alleen op welbevinden of leesmotivatie hebben ingezet, zou een eerste inzicht kunnen bieden in de gevonden verschillen in (lees)prestaties tussen leerlingen, klassen en scholen tijdens de eerste schoolsluiting (Bol, 2020; Henrichs et al., 2020).

Naast de gekozen doelen, verschilden ook de omstandigheden waarin leerkrachten het noodgedwongen afstandsonderwijs moesten vormgeven. Net als bij klassikaal onderwijs, zagen we in dit onderzoek dat leerkrachten probeerden in te spelen op de specifieke ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen. Bij afstandsonderwijs bleken de omstandigheden in de thuisomgeving een grotere rol te spelen bij het bepalen van die ondersteuningsbehoeftes dan in een klassikale context. Uit eerder onderzoek weten we dat het effect van de schoolsluiting inderdaad mede bepaald werd door deze thuisomgeving van de leerling (Bol, 2020). Leerkrachten in dit onderzoek benoemden kenmerken van een bevorderende thuisomgeving, die aansluiten bij literatuur over hoe de thuisomgeving kan bijdragen aan een goede leesontwikkeling van leerlingen in de klas (Dong et al., 2020;

Epstein, 2018). Leerkrachten benadrukten bijvoorbeeld het belang van de beschikbaarheid thuis van (digitale) materialen (zoals boeken) en devices, de thuistaal, de tijd en mogelijkheden van ouders om ondersteuning te bieden bij schoolwerk, en de mate waarin ouders kennis hebben van het onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat de afhankelijkheid van de thuisomgeving voor het goed leren lezen nog groter was tijdens de schoolsluiting, omdat van ouders een grotere en andere mate van betrokkenheid gevraagd werd dan in reguliere omstandigheden. Leerkrachten gaven aan afhankelijk te zijn van ouders, van hen werd verwacht dat zij (zeker bij de lagere groepen) het onderwijs mede organiseerden en monitorde en soms ook de instructie aan hun kind(eren) op zich namen – een rol die niet eerder op zulke schaal van hen gevraagd werd. Leerkrachten zagen dat ouders hier beter in slaagden als zij zelf de stof begrepen en uitleg konden geven, het nut en de waarde inzagen van leesonderwijs, en bij vragen of problemen contact zochten met de leerkracht voor overleg. Over het algemeen betrof dit ouders die de Nederlandse taal machtig waren, die tijd hadden en die hoogopgeleid waren.

Deze nauwe samenwerking tussen ouder en leerkracht en de ouderbetrokkenheid bij de leerling, worden ook in literatuur genoemd als stimulerende factoren voor leesonderwijs in ‘reguliere’ omstandigheden (zie de reviewstudie van Bakker et al., 2013) en die samenwerking is een belangrijk thema in het onderzoeksveld naar continuïteit in leren in schoolse en buitenschoolse contexten (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

Eerder onderzoek naar de schoolsluiting had minder aandacht voor de (thuisomgeving van de) leerkracht zelf, terwijl uit de onderhavige studie blijkt dat ook de (omstandigheden van) de leerkracht ertoe doen bij de invulling van het leesonderwijs. Zo gaven leerkrachten aan dat het hen of de school aan de benodigde ICT (expertise) voor afstandsonderwijs ontbrak – aangezien zij voor kwalitatief goed klassikaal leesonderwijs niet eerder op ICT hadden hoeven vertrouwen. Ook zaten sommige leerkrachten door omstandigheden (o.a. zelf ook thuisonderwijs voor eigen kinderen

verzorgen) thuis klem in hun verschillende parallel lopende rollen. Met deze dubbelrol (leerkracht en ouder) worden leerkrachten normaliter in de klas minder geconfronteerd. Dit had tot gevolg dat zij ervaren hebben niet altijd het leesonderwijs te kunnen verzorgen dat de verschillende leerlingen nodig hadden.

Het samenspel van doelen en omstandigheden (actoren en contexten) mondde uit in een verscheidenheid aan ervaren (on)mogelijkheden. Er waren echter ook enkele meer generale (on)mogelijkheden die door het merendeel van de leerkrachten in de interviews genoemd werden. Zo bleek interactieve instructie, met name voor technisch lezen, lastig(er) te organiseren. Ook hebben leerkrachten letterlijk meer afstand tot het leren van hun leerlingen ervaren, wat met name het monitoren en reguleren van leren lezen van individuele leerlingen uitdagender maakte. In het algemeen was het organiseren van interactie met en tussen leerlingen uitdagend. Deze ervaringen van leerkrachten bij afstandsonderwijs bekrachtigen enerzijds wat al bekend was uit eerder onderzoek naar individuele verschillen bij leren lezen, zoals het belang van het kunnen reguleren van eigen leren (Duckworth & Carlson, 2013), van leesmotivatie (Schiefele et al., 2012), en van het hebben van een goede relatie met de leerkracht en medeleerlingen. Deze ervaren onmogelijkheden kunnen een indicatie zijn van de uitdagingen die afstandsonderwijs in het primair onderwijs met zich meebrengt, tot dusver nog grotendeels onontgonnen terrein.

Voor het monitoren en het reguleren van het leren van jonge kinderen op afstand lijkt voorwaardelijk dat ofwel kinderen dat zelf kunnen, dan wel dat ouders daarin een rol spelen, eventueel ondersteund door de lesmaterialen. In het basisonderwijs is dit vaak sterk gestuurd door de leerkracht en wordt hiervoor, met name in de lagere klassen, gewoonlijk fysieke interactie en rondlopen in de klas ingezet (referentie). Dit is wezenlijk anders dan in het secundair en tertiair onderwijs, waar meer zelfregulatie van de leerling wordt verwacht en waar kan worden gewerkt met monitoren door middel van grotere werkstukken, opdrachten en toetsen die deels buiten school en zelfstandig gemaakt kunnen

worden (Dignath et al., 2008). Voor basis-school leerkrachten in deze studie bleek het bij afstandsonderwijs onmogelijk om goed zicht te krijgen op het leerproces van de leerling en in het verlengde daarvan snel te kunnen bijsturen en individuele begeleiding te bieden wanneer een leerling dat nodig had. Samenwerking en interactie – grote pijlers van het Nederlandse onderwijs en essentieel voor goed leesonderwijs (Houtveen et al., 2019) – worden in literatuur over afstandsonderwijs vaker geproblematiseerd (Means, 2014). Wellicht speelt in de ervaren onmogelijkheid mee dat leerkrachten en leerlingen gewend waren aan de dagelijkse interactie binnen de klas, waardoor het gemis daarvan nu nog groter was. Enkele leerkrachten in dit onderzoek gaven aan routines van in de klas ook zoveel mogelijk toe te willen passen bij het onderwijs op afstand. Toekomstig onderzoek zou moeten uitwijzen welke routines in de klas effectief kunnen worden ingezet in afstandsonderwijs, en waar op afstand juist andere strategieën gebruikt moeten worden om ook op afstand de regulatie van het leren te stimuleren.

Hoewel leerkrachten blijk gaven van creativiteit in ontwikkelde materialen en oplossingen voor ervaren problemen onder uitdagende omstandigheden (bijv. het beschikbaar maken van materialen, waaronder lees- en lesboeken), werd duidelijk dat het primair onderwijs niet op afstandsonderwijs was voorbereid: zo konden niet alle (werk)boekjes mee naar huis genomen worden, niet op alle scholen was adequate ICT ondersteuning, veel leesmethoden waren niet ingericht op werken op afstand, en de actoren (zowel leerkracht, leerling als ouder) en de context (zoals thuiswerkplekken voor leerkracht en leerlingen) waren niet voldoende voorbereid op de nieuwe vaardigheden en rollen die van hen werden verwacht in afstandsonderwijs.

### 5.1 Beperkingen van het onderzoek

Onze bevindingen zijn gebaseerd op een steekproef van heel beperkte omvang, gewonnen uit ons eigen netwerk. Ook geldt voor alle geïnterviewde leerkrachten dat ze ten tijde van het interview alweer enige tijd onderwijs op school hadden verzorgd, in eerste instantie

met kleinere klassen door de maatregelen van halve bezettingen in de klas. Enkele interviews vonden door omstandigheden pas na de zomervakantie plaats. Het is aannemelijk dat de ervaren (on)mogelijkheden daardoor gekleurd zijn en dat deze studie daardoor een positiever beeld schetst dan ten tijde van de schoolsluiting zelf ervaren is. Anderzijds had dit als voordeel dat leerkrachten met iets meer afstand naar hun ervaringen konden kijken, zonder de soms beperkende blik van het moment zelf. Een andere beperking is dat de meeste geïnterviewde leerkrachten leesonderwijs op afstand verzorgden op scholen zonder zwaar schoolgewicht, voor leerlingen met relatief hoogopgeleide ouders die thuis Nederlands met de kinderen spraken. Uit eerder onderzoek weten we dat deze ouders vaak meer betrokken zijn bij het schoolse leren (Bakker et al., 2013) en in alle waarschijnlijkheid relatief veel konden bijdragen in het thuisonderwijs (Bol, 2020). Het is daarom aannemelijk dat leerkrachten het leesonderwijs op afstand op scholen met een zwaarder schoolgewicht nog uitdagender hebben ervaren. Onze bevindingen moeten dus gezien worden als een eerste aanzet en het verdient aanbeveling om de gevonden onmogelijkheden breder te verkennen. Tot slot biedt dit onderzoek geen inzicht in wat leerlingen geleerd hebben tijdens de schoolsluiting.

### **5.2 Vervolgonderzoek en implicaties voor de praktijk**

Om in de toekomst beter voorbereid te zijn op (nood)situaties waarbij het leesonderwijs in het primair onderwijs (gedeeltelijk) op afstand verzorgd dient te worden, is meer aandacht voor (on)mogelijkheden voor interactieve instructie, monitoren van het (individuele) leerproces van leerlingen, regulatie van leerlingen en interpersoonlijk contact nodig. Leraren in dit onderzoek noemen een aantal mogelijke oplossingen voor deze problemen. Digitale leeromgevingen kunnen bijvoorbeeld hierop inspelen door bijvoorbeeld (interactieve) instructievideo's en inleverboxen met feedbacksystemen te bieden (Molenaar et al., 2019). Ook kunnen leerkrachten meer aandacht hebben voor het aanleren van regulerende vaardigheden aan hun

leerlingen. Toekomstig onderzoek kan inzicht bieden in (de effectiviteit van) oplossingen voor de hier door leraren genoemde onmogelijkheden bij het leren op afstand van basisschoolkinderen.

In dit onderzoek werd het belang van een 'rijke' (thuis)omgeving voor de leesontwikkeling van de kinderen wederom benadrukt. De bevinding dat sommige leerlingen in hun thuisomgeving leken op te bloeien in hun leesontwikkeling nodigt uit tot verder onderzoek over hoe de schoolomgeving verbeterd kan worden, zoals het bieden van rust en kleinschaligheid en ruimte om (een-op-een) begeleid te leren. Verder onderzoek is gewenst om te begrijpen hoe zowel de school- als de thuisomgeving haalbaar en zinvol ingezet kan worden bij de leesontwikkeling van de leerlingen, waarbij niet wordt getracht school naar thuis te verplaatsen of andersom, maar waarbij juist meer wordt ingespeeld op de unieke (verborgen) kennisbronnen die thuis en op school aanwezig zijn (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Uit de resultaten bleek daarnaast de invloed van de thuisomgeving van de leerkracht bij het verzorgen van leesonderwijs op afstand. Meer teamgericht werken zou een oplossing kunnen zijn voor de afhankelijkheid (van de thuisomgeving) van individuele leraren. Onderzoek naar schoolteams die bij afstandsonderwijs veel hebben samengewerkt, kan inzicht geven in de mogelijkheden op dit vlak.

Dit onderzoek is gestart vanuit een behoefte om te begrijpen hoe leerkrachten overnacht en zonder gedegen voorbereiding hun leesonderwijs op afstand vorm hebben gegeven. De resultaten duiden op een complex samenspel tussen doelen en omstandigheden (van actoren en contexten), wat pleit voor structureel meer oog voor de verschillende omgevingen waarin een leerling leert en ontwikkelt.

### **Literatuurlijst**

Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol.3, pp. 285–310). Law-

rence Erlbaum Associates Publishers.

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013, oktober). *Leraren en ouderbetrokkenheid een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit Nijmegen. <http://hdl.handle.net/2066/121840>
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371>
- Bol, T. (2020, april). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- De Graaff, S., Bosman, A. M., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318–333. <https://doi.org/10.1080/10888430903001308>
- Dong, Y., Wu, S. X. Y., Dong, W. Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 63–82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Droop, M., Van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2015). Long-Term Effects of Strategic Reading Instruction in the Intermediate Elementary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528>
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, (pp. 208-230). Cambridge University Press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dwyer, J., Kelcey, B., Berebitsky, D., & Carlisle, J. F. (2016). A Study of Teachers' Discourse Moves That Support Text-Based Discussions. *The Elementary School Journal*, 117(2), 285–309. <https://doi.org/10.1086/688896>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Gong, Y. (2018). Innovative English Classroom Teaching Based on Online Computer Technology in Rural Middle and Primary Schools. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(10), 4–14. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i10.9449>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267–282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Henrichs, L., Hornstra, L., Polderdijk, S., & Schuurman, T. (2020, 31 december). Lessen uit de lockdown. *Didactief*. <https://didactiefonline.nl>



- nl/artikel/lessen-uit-de-lockdown
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-29.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Houtveen, A., Booij, N., De Jong, R., & Van de Grift, W. (1999). Adaptive Instruction and Pupil Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.2.172.3508>
- Houtveen, A. A. M., Steensel, R. V., & 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*. Geraadpleegd van: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/06/Houtveen-Van-Steensel-De-la-Rie-2019-Reviewstudie-begrijpend-lezen.pdf>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How* (1ste editie). Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3de editie). SAGE Publications, Inc.
- Molenaar, I., Horvers, A., & Baker, R. S. (2019). Towards hybrid human-system regulation: Understanding childrens' SRL support needs in blended classrooms. In *Proceedings of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 471-480).
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & De Jong, P. F. (2017). Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- TULE Nederlands. (2021, 8 maart). SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/nederlands/>
- Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 30(7), 1529-1550. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9735-3>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *International Reading Association*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 124-142. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Smith, F. (1976). Learning to Read by Reading. *Language Art*, 53(3), 297-299. <https://www.jstor.org/stable/41404150>
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Stichting Lezen
- 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*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Van Bergen, E., Van Zuijen, T., Bishop, D., & De Jong, P. F. (2016). Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>

## Auteurs

**Luce Claessens** is universitair hoofddocent en coördinator van de ALPO van de Universiteit Utrecht, haar onderzoek gaat over interacties in de klas.

**Moniek Schaars** is universitair docent bij de afdeling Educatie en ALPO van de Universiteit Utrecht en doet onderzoek naar geletterdheid en leesontwikkeling van jonge kinderen.

**Brigitte de Kok** heeft dit onderzoek uitgevoerd als student Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) aan de Universiteit Utrecht.

**Larike Bronkhorst** is universitair docent bij de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht en doet onderzoek naar leren in verschillende contexten.

*Correspondentieadres:* Luce Claessens, Postbus 80125, 3508 TC Utrecht. Email: L.C.A.Claessens@uu.nl

learning and creating opportunities for students to collaborate proved difficult, if not impossible remotely. These findings enhance our understanding of the divergent effects of school closures and offer points of departure for the design of reading instruction involving all actors – whether remote or not.

Keywords: Reading education, lockdown, emergency remote education, regulating learning, primary school teachers

## Abstract

### **Distance education or distant education? Teacher experiences of reading education during school closures**

Teachers play an important role in learning to read in primary education. With the lockdown due to corona in 2020, teachers had to design their reading instruction in the students' home environment. This study explored which goals primary school teachers had during emergency remote reading education, under what circumstances they had to provide their lessons and what (im)possibilities they encountered. The content analysis of questionnaires (N=37) and interviews (N=10) revealed great diversity in instruction, time schedule, group size and use of digital resources. The experienced (im)possibilities also varied and appeared to be related to the circumstances of the actors involved (pupil, teacher, parents), the (digital) learning environments at hand and the intended goals (reading performance, reading motivation and/or emotional well-being). For all teachers, interactive instruction, particularly for decoding, as well as monitoring and regulating student