



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



In kaart brengen de percepties van leidinggevenden en de invloed van het lokaal en nationaal covid-19 sluitings-/afsluitingsbeleid op scholen en kwetsbare jongeren en degenen die het risico lopen om uitgesloten te worden.

Erasmus+ Project Co-MAP: Samenwerkend, Gemeenschap “mapping” van de leerervaringen van jongeren tijdens COVID 19

Deliverable #: IO1

Leidende partner: TUD Technische Universiteit Dresden

Redactie:

Thomas Köhler, Jacob Romankiewicz, Lena Citra Manggalasari...

Auteurs:

Thomas Köhler, Jacob Romankiewicz, Lena Citra Manggalasari...

Alex Kendall, Louise Lambert, Mary-Rose Puttick, Louise Wheatcroft...

Catherine Christodouloupoulou, Nontas Panagopoulos,

Judit Horgas, Dániel Hegedűs, Eszter Salamon, Luca László

Nadine Schaarschmidt, Sylvia Schulze-Achatz, Konstantina Paraskevopoulou,

Lucienne Rahm.

Inhoud

INLEIDING	5
Context van het Co-MAP Erasmus+ project.....	5
Context van het IO1-onderzoeksverslag.....	6
Theoretische overwegingen - een perspectief van Engels onderwijsonderzoek	7
Kernpunten en debatten in de Engelse context	7
Big D: Narratives	8
Big D: Schoolgemeenschap	15
Empirische bevindingen over de rol van digitale technologieën uit Duits onderwijsonderzoek .	15
Studies over Covid-19 sluitings-/vergrendelingsbelei van scholen en digitale technologieën.....	15
Gebruik van digitale media bij afstandsonderwijs aan het begin van de pandemie.....	17
Door leerkrachten gebruikte technologieën en toepassingen om het leren thuis te ondersteunen	17
Methodische opzet van het verslag.....	22
LANDENVERSLAG: Verenigd Koninkrijk	24
Sectie A: Context VK.....	25
A.1. Covid-19 Sluiting van scholen in Engeland: de beleidscontext	25
A.2. Governancecontexten voor de besluitvorming van schoolleiders tijdens Covid-19- schoolsluitingen	27
Deel B: De reacties van schoolleiders in het VK in kaart brengen	29
B.1. Verkenning van gesprekken met schoolleiders	29
B.2. Little d Verhalen.....	29
B.3. Inspirerende praktijken.....	40
Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten.....	41
Kernpunten	41
Referenties UK	43
LANDENVERSLAG: Griekenland	46
Sectie A: Context Griekenland	47
A.1. Samenvatting van de context van het schoolbeleid en de sluiting van scholen in Griekenland	47
A.2. Overzicht van de belangrijkste literatuur en de problemen en debatten die zich voordoet.....	48
Deel B: De antwoorden van schoolleiders in kaart brengen in Patras - Griekenland.....	48
B.1. Bespreking van de interviews	48
B.2. Identificatie van inspirerende praktijken.....	50
Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten.....	50
Kernpunten	50



Referenties Griekenland	52
LANDENVERSLAG: Hongarije	53
Sectie A: Context Hongarije	54
A.1. Theorie: Artikelen en interessante praktijken	54
Deel B: De antwoorden van schoolleiders in Hongarije in kaart gebracht	55
B.1. Gegevens: Nationale ervaringen	55
B.2. Gegevens / Synopsis: De Europese dimensie	58
B.3. Bespreking van de interviews	60
Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten	60
Kernpunten	60
Referenties Hongarije	61
LANDENVERSLAG: Nederland	62
Sectie A: Context Nederland	63
A.1. Samenvatting van de context van het schoolbeleid en de sluiting van scholen in Nederland	63
A.2. Fasen van het onderwijssysteem	63
A.3. Sluiting van scholen in 2020 - 2021	65
A.4. Overzicht van belangrijke literatuur en opkomende vraagstukken en debatten	66
Deel B: De antwoorden van schoolleiders in Nederland in kaart brengen	67
B.1. Bespreking van de interviews	67
B.2. Identificatie van inspirerende praktijken	69
Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten	71
Belangrijkste punten	71
Referenties Nederland	71
LANDENVERSLAG: Duitsland	72
Sectie A: Context Duitsland	73
A.1. Theorie: Artikelen en interessante praktijken	73
Deel B: Reacties van schoolleiders in Duitsland in kaart gebracht	73
B.1. Gegevens: Nationale ervaringen uit Duitsland	73
B.2. Perceptie van de leiders	74
B.3. Feiten en cijfers: doelgroepen, interventies en materialen	80
B.4. Geleerde lessen: overdracht van ervaringen naar een doeltreffende ontwikkeling van Co-MAP-projecten	81
Deel C: Samenvatting: kernpunten	83
Belangrijkste punten	83
Referenties Duitsland	86



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



COMPARATIEVE SYNOPSIS: transnationaal in kaart brengen van de percepties van leidinggevenden 87

INLEIDING

Context van het Co-MAP Erasmus+ project

Het Co-MAP project beantwoordt aan de dringende noodzaak om de impact van kinderen en jongeren (CYP) die leren in lockdown te begrijpen met betrekking tot de meest kwetsbare jongeren, waaronder vluchtelingen, en om ervoor te zorgen dat schoolleiders, leerkrachten en ouders uitgerust zijn om te reageren op de gevolgen van hun lockdown ervaringen. Co-MAP zal werken met een sociale rechtvaardigheidstheorie van onderwijs (Tikly 2011) die de onderwijspraktijk begrijpt als gevormd door de complexe interactie tussen beleid, de schoolomgeving en het gezin en de bredere gemeenschap. Als zodanig brengt Co-MAP deze drie belangrijke onderdelen met elkaar in dialoog. Co-MAP zal samenwerken met schoolleiders in 25 scholen in vijf deelnemende landen (Griekenland, Duitsland, Nederland, Hongarije en het Verenigd Koninkrijk) om een "state-of-the-art" vergelijkende casestudy van nationaal en lokaal schoolbeleid tijdens de pandemie in kaart te brengen of zo genoemd "Mapping". Dit omvat een studie van hoe de definities van kwetsbaarheid en de categorieën "met uitsluiting bedreigd" zijn veranderd als gevolg van de door de pandemie veroorzaakte sociale en economische onzekerheid en hoe scholen hebben getracht de pedagogische methoden en praktijken aan te passen om aan de behoeften van de "nieuwe kwetsbaren" tegemoet te komen.

Via dit proces worden voorbeelden van inspirerende praktijken verzameld en gedeeld via het online leerplatform dat in het kader van het project is ontwikkeld. Co-MAP zal vervolgens gebruik maken van participatieve, op kunst gebaseerde methoden om jongeren (100), leerkrachten (50) en ouders (50) van 10 scholen in vijf deelnemende landen (Griekenland, Duitsland, Nederland, Hongarije en het VK) met elkaar in dialoog te brengen. Deze intergenerationele, sector overschrijdende groepen zullen samenwerken om de doorleefde ervaringen met de pandemie in kaart te brengen. Bij het in kaart brengen zal de nadruk liggen op het identificeren van belemmeringen en factoren die dit mogelijk maken, en op de rollen en functies van mensen, middelen, materialen, ruimten en plaatsen, ook op de mogelijkheden voor jongeren om zelf te leren. Dit zal worden gevolgd door een reeks door kunstenaars geleide ontmoetingen in de "Maker Space", waarbij jongeren nieuwe creatieve vaardigheden in stripverhalen en animatie zullen leren en "de vrijheid krijgen om te spelen, te experimenteren, te knutselen en ideeën uit te wisselen" (Rowell, 2020:14, gebaseerd op Marsh). Als resultaat van deze ontmoetingen zullen jongeren de resultaten van het Mapping van de gemeenschap vertellen door het creëren van een reeks artefacten die zullen worden gedeeld met de bredere gemeenschap en het grote publiek (als derde belangrijke component in de onderwijspraktijk) via gerenommeerde straatkranten The Big Issue in het Verenigd Koninkrijk, Shedia in Griekenland en Fedél Nélkül in Hongarije die geassocieerde partners zijn in CoMAP. Dit zal leiden tot publieke discussies over de schoolervaringen van jongeren die tijdens de Covid-19-crisis met uitsluiting worden bedreigd, en tot een reeks beleidsbriefings in de vijf projecttalen voor schoolleiders en beleidsmakers om toekomstige strategische beslissingen over beleid en toewijzing van middelen te onderbouwen.

Een kort persoonlijk leerprogramma voor leerkrachten en een online leerplatform zullen zorgen voor permanente professionele ontwikkeling. Een collaboratieve ruimte voor 'digitale gesprekken', ontworpen voor permanente gesprekken tussen leerkrachten, jongeren, ouders en kunstenaars, zal de opschaling van de projectresultaten toegankelijker maken en een toolkit voor belangenbehartiging zal de duurzaamheid van het project met alle begunstigde groepen verzekeren na de financieringsperiode. Hoewel Co-MAP in de eerste plaats gericht is op het leren van jongeren, zal het een erfenis voor de creatieve gemeenschap veiligstellen door deelnemende kunstenaars en

uitgevers de kans te geven om samen te werken in scholen met leerkrachten, leiders en jongeren en om ondernemende praktijkmodellen te ontwikkelen die hen in staat zullen stellen om nieuwe markten voor hun werk in de onderwijssector te ontwikkelen.

Context van het IO1-onderzoeksrapport

Uitgaande van Tickly (2011) en Tickly en Barrett's (2011) sociaal rechtvaardige theorie van onderwijs die erkent dat de onderwijspraktijk tot stand komt door de complexe interactie van drie op elkaar inwerkende en overlappende omgevingen (de beleidscontext; de schoolomgeving; en de omgeving van het gezin en de ruimere gemeenschap) richtte IO1 zich op de beleidscontext.

IO1 brengt voor het eerst de nationale en lokale beleidscontext voor het onderwijs tijdens de Covid-19-pandemie in kaart, met bijzondere aandacht voor zowel het effect op jongeren die in de periode vóór de pandemie het grootste risico op uitsluiting liepen, met inbegrip van jongeren die in een meervoudige achterstandspositie verkeren, bijvoorbeeld in achtergestelde stedelijke gebieden in het VK of op het platteland in Hongarije, als jongeren uit nieuw aangekomen gezinnen (bijvoorbeeld asielzoekers, vluchtelingen, Roma-gezinnen) en jongeren die als direct gevolg van de pandemie nieuw kwetsbaar zijn geworden, bijvoorbeeld jongeren die te maken hebben met voedselarmoede of een economische of huisvestingscrisis. Schoolleiders van ten minste vijf scholen in elk land (minimaal 25 scholen in totaal) werden geworven om deel te nemen aan interviews en focusgroepen om hun ervaringen met het werken met jongeren tijdens de pandemie te bespreken. Deze activiteiten onderzochten a) de perceptie van schoolleiders van het effect van nationaal en regionaal beleid op scholen en gemeenschappen; b) de rol en toegankelijkheid van digitale technologieën bij het ondersteunen van het leren en het al dan niet creëren van scheidslijnen tussen verschillende groepen jongeren; c) bijzondere gevolgen voor degenen die reeds het risico op uitsluiting lopen en veranderende definities van "kwetsbaarheid" en "risico op uitsluiting" als gevolg van de pandemie; d) voorbeelden en casestudies van inspirerende praktijken uit elk land.

Vervolgens werd voor elk land IO1, A1 een samenvattend verslag (in het Engels) opgesteld. Deze verslagen vormen de basis voor de vergelijkende analyse in dit verslag, die op haar beurt de basis zal vormen voor de besprekingen in IO2 en de beleidsnota's in IO5. Alle sjablonen en hulpmiddelen voor de productie van IO1 zullen beschikbaar zijn op het leerplatform dat in IO4 wordt geproduceerd, zodat het werk in nieuwe contexten kan worden herhaald.

Theoretische overwegingen - een perspectief van Engels onderwijsonderzoek

Auteurs: Alex Kendall, Louise Lambert, Mary-Rose Puttick, Louise Wheatcroft

Kernpunten en debatten in de Engelse context

1. Inleiding

Dit rapport is opgebouwd rond Gee's (1999) concept van 'Big D' en 'Little d' als een strategie voor het verkennen van de complexe onderlinge relaties tussen de publieke verhalen die de besluitvorming over scholen tijdens de Covid-19 pandemie in het VK omkaderden en de contingente, lokale besluitvorming of Little d 'world figuring' die de acties binnen scholen en gemeenschappen vormden. Deze benadering plaatst Britse beleidsbewegingen en de discursieve nasleep van de sluiting van Covid-19 scholen in dialoog met de geleefde ervaringen van de beleidsmakers op scholen en biedt een context voor de verkenning van de geleefde ervaringen van kinderen en jongeren (CYP) die we in de tweede fase van het Co-MAP project zullen uitvoeren. Op basis van Foucault's begrip van discours als de voorwaarden voor het denken, dat wil zeggen: "wat het mogelijk maakt om het denken in zichzelf te articuleren" (Foucault 1970: 275) maakt Gee's Big D/Little d een verkenning mogelijk van de wisselwerking tussen micro- en macrorelaties. Op macroniveau beschrijven "Big D"-vertogen de "manieren van combineren en integreren van taal, handelingen, interacties, manieren van denken, geloven, waarderen en het gebruik van verschillende symbolen, instrumenten en objecten om een bepaald soort sociaal herkenbare identiteit te bewerkstelligen" (2011:201), terwijl op microniveau "little d" (Gee 2011) de "gefigureerde werelden" van individuen beschrijft, dat wil zeggen "hun sociaal en cultureel geconstrueerde manieren om bepaalde personages en actoren en handelingen te herkennen en er betekenis en waarde aan toe te kennen" (2011: 205). Bovendien houdt ons verslag rekening met de kruisende ervaringsfactoren van diverse groepen tijdens de Covid-19 pandemie: we integreren in ons discours kader Crenshaw's notie van intersectionaliteit als een lens om te zien waar macht tegelijkertijd uitstraalt, botst, in elkaar grijpt en elkaar kruist (1989; 2017).

Dit overzicht verkent enkele van de belangrijkste thema's die naar voren komen uit de actuele literatuur (d.w.z. uit de periode 2020 - 2021) die gedurende de hele periode van de (aanhoudende) pandemie naar voren zijn gekomen met betrekking tot het effect van schoolsluitingen op CYP in Engeland, waarbij soms vergelijkingen worden gemaakt met bredere internationale contexten. Op basis van diverse bronnen, waaronder rapporten van regeringen en liefdadigheidsinstellingen, collegiaal getoetste academische literatuur, televisiedocumentaires en sociale media uit interdisciplinaire domeinen zoals onderwijs, gezondheid en de bredere sociale wetenschappen, kaderen we ons verslag rond heersende Big D-verhalen zoals 'leerverlies' en de 'digitale kloof', en presenteren we controversiële publieke verhalen over 'luie leerkrachten' in dialoog met tegenverhalen uit onderzoek. Onze literatuurstudie begint met de politieke context van een top-down benadering van de besluitvorming die begon op het niveau van de Britse regering, gevolgd door een kritiek op hoe dit er vervolgens uitzag op het niveau van de lokale overheden en het schoolbestuur. Soms worden de kritieken van de Big D verweven met "kleine d" verhalen van schoolleiders en publieke figuren, voordat tegen het einde van het literatuuronderzoek dieper wordt ingegaan op reflecties en ervaringen van schoolleiders. Het eindigt met enkele thema's die naar voren komen rond 'future thinking', terwijl we vooruitkijken naar een wereld waarin het sluiten van scholen of restrictieve maatregelen binnen scholen op lange termijn waarschijnlijk zullen doorgaan.



Big D: Narratives

1 Leerverlies

Terwijl een systematische en intensieve aanpak van het traceren van gegevens heeft bijgedragen tot een beter begrip van de gevolgen van Covid-19 voor de economie en de acute gezondheidszorg, waren gegevens over schoolsystemen tijdens de pandemie minder gemakkelijk vast te leggen (Engzell et al., 2020). Ondanks deze schaarste aan gegevens zijn er in de loop van de pandemie "Big D"-verhalen over "learning loss" en "catch up" opgedoken in het Angelsaksische publieke domein. Nogmaals, Gee's (2011) concept van "Big D" biedt een nuttige manier om de dominante, publieke en institutionele discoursen te begrijpen die de interacties en ervaringen op microniveau bepalen en inkaderen. Big D-narratives over 'verlies' conceptualiseren onderwijs binnen een neoliberaal paradigma van consumptie en verwerving, waarbij scholing nauw samenhangt met economische participatie en voordeel/nadeel:

Hoewel de precieze leerverliezen nog niet bekend zijn, blijkt uit bestaand onderzoek dat de leerlingen in de klassen 1-12 die door de sluitingen worden getroffen, gedurende hun hele leven ongeveer 3% minder inkomen kunnen verwachten. Voor landen, zou de lagere lang termijn groei als gevolg van dergelijke verliezen een gemiddeld 1,5% lager jaarlijks BBP voor de rest van de eeuw kunnen opleveren. Deze economische verliezen zouden toenemen als de scholen niet snel weer kunnen worden opgestart (Hanushek en Woessmann, 2020: 3).

Eyles et al. (2020) verwijzen naar de totale geschatte kosten van elke week sluiting van staatscholen in Engeland: dat is in termen van verlies van middelen, meer dan 1 miljard pond. Dit wordt afgezet tegen de uitgaven voor door de overheid gefinancierd onderwijs, die in Engeland ongeveer 50 miljard pond per jaar bedragen. Eyles et al. (2020: 5) benadrukken de uitdagingen bij het inhalen van "onderwijstekorten" als gevolg van tijdverlies doordat scholen meer uren moeten inzetten dan in het traditionele schooljaar mogelijk is. Zij stellen pertinente vragen als: "als de Covid-19 schoolsluitingen inderdaad van invloed zijn op de prestaties, wat kan daaraan worden gedaan zodra de scholen weer opengaan en wat zal het kosten om de prestatieachterstand in te halen?..wat kan worden gedaan om te compenseren?".

In een poging om het waargenomen leerverlies te meten, verwijzen Stringer en Keys (2021) naar de noodzaak om gebruik te maken van gegevens uit testprogramma's die de vooruitgang van leerlingen voor en na de sluiting van scholen hebben gemeten: gegevens die dan kunnen worden afgezet tegen eerdere cohorten die geen schoolsluiting hebben meegemaakt. Het verslag van Stringer en Keys (2021), dat is opgesteld in opdracht van het Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) van de Britse regering, omvat een overzicht van internationaal onderzoek naar schoolsluitingen als een manier om inzicht te krijgen in de mogelijke omvang van het leerverlies door CYP in Engeland, waarbij gebruik wordt gemaakt van literatuur in verband met Covid-19, alsook van thema's als stakingen van leerkrachten, afwezigheid en leerverlies tijdens zomervakantieperioden. Stringer en Keys (2011) gaan in op dergelijke thema's en benadrukken dat het leerverlies bij bepaalde vakken groter is: het leerverlies bij wiskunde wordt bijzonder groot geacht, waarbij een vertraging van 3 maanden bij het leren van wiskunde wordt geschat in vergelijking met een verlies bij lezen van 1,5 maand.

Het is geen verrassing dat sociaal-economische factoren ook van invloed werden geacht op de verdeling van het leerverlies. Er werd weinig bewijs gevonden dat geslacht een significante

differentiële factor was, en er waren enige aanwijzingen in verband met leeftijd, waarbij jongere leerlingen meer nadeel ondervonden dan oudere leerlingen. In het algemeen werden de kinderen die te maken hadden gehad met schoolsluitingen geacht 2-3 maanden achter te lopen op de academische mijlpalen die hun cohort naar verwachting zou bereiken (Stringer & Keys, 2021). Parallellen worden benadrukt in de studie van Engzell et al. (2020) over Nederland, waar, ondanks een relatief korte periode van schoolsluitingen en een hoog percentage breedbandtoegang in vergelijking met andere Europese landen, het effect van leerverlies nog steeds een vijfde van een schooljaar bleek te zijn. Uit hun gegevens blijkt dat CYP in het algemeen aanzienlijk minder tijd aan studie besteedden tijdens de sluiting van scholen.

In een verslag van de National Foundation voor onderwijsonderzoek (sept. 2020) over Britse lagere en middelbare scholen worden enkele belangrijke bevindingen in verband met CYP en de "behoefte aan inhaalslag" aangehaald; enkele van de belangrijkste bevindingen zijn onder meer 98% van de leerkrachten meldde dat leerlingen achterliepen op het punt waar zij verwachtten dat zij aan het eind van het schooljaar 2019/20 zouden zijn; leerkrachten schatten dat leerlingen gemiddeld drie maanden achterliepen; meer dan 61% van de leerkrachten meldde dat "de leerkloof tussen kansarme leerlingen en hun medeleerlingen sinds het voorgaande jaar groter is geworden"; "leerkrachten op de meest achtergestelde scholen hebben meer dan drie keer zoveel kans om te melden dat hun leerlingen in juli [2020] vier maanden of meer achterlopen met hun leerplan gerelateerde leerproces dan leerkrachten op de minst achtergestelde scholen" (Sharp et al., 2020: 4).

In het verslag van Stringer en Keys (2021) wordt de potentiële effectiviteit van leermaatregelen die zijn ingevoerd als gevolg van de sluiting van scholen in Engeland onder de loep genomen.

2 Digitale verdelingen

Aangezien scholen over de hele wereld in verschillende mate werden gesloten volgens lokale en nationale Covid-19 regels, begonnen scholen uit te kijken naar alternatieve onderwijsvormen, met een overgang van 'face-to-face' naar online vormen als een belangrijk instrument om de ontwikkeling van vaardigheden tijdens schoolsluitingen te ondersteunen" (OESO, 2020). De toenemende afhankelijkheid van scholen van online leren voor grote delen van hun leerlingenpopulatie was weliswaar in sommige opzichten positief, maar bracht van meet af aan onvermijdelijk uitdagingen met zich mee:

er bestaat nog steeds bezorgdheid dat online leren een suboptimaal substituut is geweest voor face-to-face onderwijs, met name bij gebrek aan universele toegang tot infrastructuur (hardware en software) en een gebrek aan adequate voorbereiding van leraren en studenten op de unieke eisen die online leren stelt (OESO, 2020: 2).

In navolging van deze bezorgdheid wordt in Brits onderzoek gewezen op de uiteenlopende capaciteit van scholen om afstandsonderwijs aan te bieden, en op een oorzakelijk verband tussen online leren en slechtere leerresultaten (Stringer en Keys, 2021; Eyles et al., 2020). Ook Kim en Asbury (2020) stelden problemen met de voorbereidingstijd vast: na de aankondiging van de eerste schoolsluitingen in Engeland kregen leerkrachten slechts twee dagen de tijd om afstandsonderwijs in te voeren. Stringer en Keys (2021) wijzen er ook op dat het online onderwijs negatieve gevolgen ondervindt van het gebrek aan voorbereiding en aanpassingstijd van de leerkrachten, en van de verminderde motivatie van de kinderen door het gebrek aan betrokkenheid van leeftijdsgenoten. Evenzo zullen kinderen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen in rijkere G7-landen, zoals Engeland, waarschijnlijk meer nadelige gevolgen hebben ondervonden dan kinderen uit meer

begunstigen milieus als gevolg van een ongelijke beschikbaarheid van leermiddelen zoals toegang tot online bronnen en gezinsondersteuning (Eyles et al., 2020).

Kardefelt-Winther et al. (2020), die online leren vanuit een internationaal perspectief benaderen, wijzen erop dat een groot deel van de jonge kinderen over de hele wereld waarschijnlijk beperkte toegang tot het internet heeft en dat sommigen die op school of openbare netwerken vertrouwden, helemaal geen toegang meer hebben. Kardefelt-Winther et al. (2020) maken ook melding van de verschillen in internettoegang naar geslacht: zij benadrukken dat meisjes in sommige landen en/of gemeenschappen als gevolg van cultureel bepaalde tradities en verwachtingen minder mogelijkheden hebben om online te leren en digitaal te communiceren. Evenzo blijkt uit de internationale evaluatie van Stringer en Keys (2021) dat de doeltreffendheid van online leren sterk varieert naar gelang van de individuele kenmerken en omstandigheden van de kinderen en dat er een verschil is tussen jongens en meisjes. In een andere context, met betrekking tot de toegang tot Britse digitale volksgezondheidsinitiatieven in Covid-19, noemen Sounderajah et al. (2020) digitale gezondheidsinitiatieven het risico van verdere uitsluiting van kwetsbare groepen: hun bevindingen wijzen op de kruisende factoren geslacht, leeftijd, sociaaleconomische groep en opleidingsniveau die van invloed zijn op het vertrouwen in de toegang tot digitale gezondheidsinformatie. Hun bevindingen suggereren dat dit een schadelijke cyclus was waarin barrières en scheidslijnen werden versterkt, wat op zijn beurt een nadelig effect had op de gezondheidsresultaten. Hoewel indirect, kunnen kwesties van digitaal vertrouwen onder de volwassen bevolking verband houden met gedrag en belemmeringen die worden doorgegeven aan jonge kinderen. Dit is een belangrijke overweging die aansluit bij de bewering van de OESO (2020) dat het belangrijk is om een sterke positieve houding bij CJP's ten opzichte van online leren te ontwikkelen om de concentratie en motivatie van CJP's in digitaal leren te behouden, waarbij de nadruk ligt op de steun van een combinatie van leerkrachten, ouders/verzorgers en andere rolmodellen. De OESO (2020: 2) wijst op uitdagingen bij het bieden van adequate ondersteuning bij online leren voor alle groepen als gevolg van "gebrek aan tijd, onvoldoende digitale vaardigheden of het ontbreken van leerplan richtlijnen".

In het eerste jaar van de pandemie vestigen Eyles et al. (2020) de aandacht op het ontbreken, op dat moment, van een nationaal Brits beleid over hoe en in welke vorm scholen tijdens schoolsluitingen afstandsonderwijs aan CYP moeten aanbieden. Zij stellen voor dat gegevens van het Programme for International Student Assessment (PISA) van de OESO een nuttig instrument vormen om te meten hoe goed scholen in staat zijn om te schakelen tussen klassikale instructie en online leren, door te verwijzen naar de vragen voor leerlingen en schoolleiding teams over het gebruik van technologie in de klas. Verwijzend naar de PISA-gegevens van 2018 met betrekking tot de beschikbaarheid van platforms voor online leerondersteuning, wijzen Eyles et al. (2020) op een aanzienlijke digitale kloof naar sociaaleconomische context: naar schatting 65% van de Britse middelbare scholieren had op dat moment toegang tot platforms voor online leren, waarbij dit cijfer daalde tot 40% voor leerlingen uit economisch achtergestelde milieus.

Bij de verdere uitbreiding van de statistische gegevens over afstandsonderwijs door de pandemie in de Britse context voor de periode april 2020-juni 2021 houdt het ONS bij zijn metingen van afstandsonderwijs rekening met beleidswijzigingen die in deze periode hebben plaatsgevonden. De goedkeuring van de *Coronavirus Act 2020* is in dit verband van belang, met de "*Coronavirus Act 2020 Provision of Remote Education (England) Temporary Continuity Direction*" (in beleidsdocumenten aangeduid als "The Direction") die op 30 september 2020 werd gepubliceerd en die tot doel had de wettelijke verplichtingen van door de overheid gefinancierde scholen te verduidelijken om onderwijs op afstand te verstrekken aan CYP die wegens Covid-19 niet naar school kunnen en de ondersteunende rol van het DfE om dit mogelijk te maken. Deze aanvulling op de wetgeving ging vergezeld van een reeks nieuwe richtlijnen van het DfE voor scholen over het aanbieden van onderwijs op afstand (Practical Law Public Sector, 2020). Een update van de Direction, de "*Provision*



of Remote Education (England) Temporary Continuity (No.2) Direction", werd dit schooljaar op 18 augustus 2021 gepubliceerd (DfE, 2021). De bedoeling van de bijgewerkte Richting was "rechtszekerheid te bieden aan alle betrokkenen in de onderwijssector, waaronder ouders, leerkrachten en scholen zelf", waarbij verder werd gesteld dat "de Richting vereist dat wanneer een klas, een groep leerlingen of individuele leerlingen zichzelf moeten isoleren, of wanneer er lokale of nationale beperkingen zijn op grond waarvan leerlingen thuis moeten blijven, van scholen wordt verwacht dat zij onmiddellijk toegang bieden tot onderwijs op afstand" en dat zij rekening houden met de "Statutory obligations and expectations" van het DfE voor onderwijs op afstand in zijn bijgewerkte richtlijnen over "Get Help with Remote Education" (DfE, 2021: 1).

Het ONS-verslag (2021) houdt rekening met deze veranderingen en stelt dat het effect van de eerste afsluiting op de onderwijsoutput en de daaraan voorafgaande maanden (januari-maart 2020) groter was dan hun oorspronkelijke schattingen suggereerden. De gegevens voor deze periode zijn afkomstig van de "Teacher Tapp"-enquête van Educational Intelligence Limited, die bestaat uit meerkeuzevragen die maandelijks naar leraren worden gestuurd op basis van hun functie. Voor de periode van het verslag van de ONS (april 2020-juni 2021) heeft de ONS de vragen aangepast aan beleidswijzigingen die zich tijdens de pandemie voordeden. Uit de gegevens blijkt bijvoorbeeld dat leerkrachten van de eerste en tweede fase (in Britse basisscholen) minder materiaal op afstand behandelden in vergelijking met hun klassikale lessen voor kinderen die nog naar school gingen, en uit de gegevens bleek dat ondanks een toegenomen behoefte aan steun van de ouders voor kinderen van de eerste fase dit niet leidde tot affectieve verschillen tussen de eerste en de tweede fase in het behandelde materiaal.

In de Britse context werd de kwestie van de toegankelijkheid van breedband en het verband daarvan met factoren als sociaaleconomische status en migratiestatus, die beide tegelijk verband hielden met huisvesting en sociale voorzieningen, duidelijk in diverse bronnen (bv. Dispatches, 2021) en werd een discours van een "digitale kloof" steeds duidelijker in het publieke domein. Gezien ons 'little d'-discours van de digitale kloof is een documentaire van Channel 4 Dispatches over de 'verborgen daklozen' in het VK tijdens de pandemie nuttig. De documentaire draaide om de stemmen van drie vrienden van de basisschool, allemaal jongens van 8 jaar, die allemaal met familieleden in tijdelijke huisvesting wonen, met enige inbreng in de documentaire van hun leraren en families. Een kleine jongen uit Bangladesh, Jacob, die op school in de tweede fase zat en met zijn moeder en zusje in een opvanghuis voor asielzoekersgezinnen woonde, vertelde dat hij alleen toegang had tot WiFi op de mobiele telefoon van zijn moeder als hij en zijn zusje voor de plaatselijke Co-op-supermarkt zaten. Jacob en zijn moeder en zus woonden in een flat in Luton in één kamer met een gedeelde keuken en badkamer, die alle in verval waren, en hij zinspeelde op sterke gevoelens van verveling en depressie tijdens de pandemie, waarbij hij zei dat hij soms zin had om van een klif te springen en niet meer wakker te worden. Een andere kleine jongen, Kai, sprak over zijn voortdurende financiële zorgen omdat zijn moeder de huur niet kan betalen, over zijn angst om op korte termijn te moeten verhuizen omdat dat al eerder was gebeurd, en over het feit dat zij in de rij stond van honderden mensen in een biedingsstrijd om naar een door de Raad ondersteunde woning te verhuizen. Kai zei: "Het zou niet leuk zijn om op straat te leven, want je moet mensen smeken om eten en ze zullen nee zeggen" (Channel 4 Dispatches Twitter, okt 2021).

3. Voedselarmoede

De hierboven genoemde problemen die de "digitale kloof" en de groeiende leerachterstand in verband brengen met sociaaleconomische achterstand worden nog versterkt voor kinderen die in armoede leven. Daar komt nog bij dat langdurige sluitingen van scholen kunnen leiden tot langdurige nadelige gezondheids- en sociale ongelijkheden, waarbij scholen voor veel kinderen zowel een plek



zijn om te eten als om te leren. Van Lancker & Parolin (2020: 243) verwijzen naar onderzoek waaruit blijkt dat "schoollunch in verband wordt gebracht met betere schoolprestaties, terwijl voedselonzeekerheid (waaronder onregelmatige of ongezonde voeding) in verband wordt gebracht met een laag opleidingsniveau en aanzienlijke risico's voor de lichamelijke gezondheid en het geestelijk welzijn van kinderen". In het Verenigd Koninkrijk leven naar schatting 4 miljoen kinderen (30%) in armoede en zijn zij afhankelijk van gratis schoolmaaltijden wanneer zij naar school gaan (Van Lancker & Parolin, 2020), en voor degenen die niet naar school gingen tijdens de sluitingen waren kinderen afhankelijk van steun in de vorm van maaltijden, voedselbonnen en voedselpakketten (Ziauddeen et al., 2020). Ziauddeen et al. (2020) melden dat 3 miljoen volwassenen in het Verenigd Koninkrijk tijdens de sluitingen honger leden, waarbij de voedselzekerheid in gezinnen met kinderen toenam.

Tijdens de eerste lockdown werd voedselarmoede voor kinderen in het Verenigd Koninkrijk een onderwerp van nationaal debat, waarbij Manchester United-voetballer Marcus Rashford een campagne op sociale media leidde om de aandacht te vestigen op een voorstel van de regering om de gratis voedselvoorziening voor gezinnen tijdens de schoolvakanties in de vorm van voedselbonnen in te trekken. Rashford vertelde over zijn eigen opvoeding die zijn activisme op het gebied van voedselarmoede heeft aangewakkerd: "Mijn moeder werkte fulltime, verdiende het minimumloon, om ervoor te zorgen dat we altijd een goede avondmaaltijd op tafel hadden, maar het was niet genoeg...het systeem was er niet op gebouwd om gezinnen zoals het mijne te laten slagen, hoe hard mijn moeder ook werkte" (Twitter, 1 nov. 2021). Rashford werd in maart 2020 ambassadeur voor het goede doel FareShare. Aan het begin van de pandemie lanceerde FareShare een dringende landelijke oproep: 'calling for donations, food and volunteers'. FareShare bereidde zich voor op een ongekende crisis, en de verwachtingen werden al snel werkelijkheid met een vraag naar voedsel die bijna verdubbelde binnen een maand na de lockdown' (FareShare, 2021). FareShare (2021) noemt de sociale mediacampagne #MakeTheUTurn van Rashford transformationeel met als resultaat het verkrijgen van brede publieke steun die werkte aan het veranderen van het besluit van de regering over de voedselbonnenregeling, die vervolgens tijdens de zomervakantie werd verlengd, waardoor 1,3 miljoen kinderen toegang kregen tot voedsel. Rashford lanceerde ook de "Child Food Poverty Taskforce" die een conglomeraat van voedselhulporganisaties bijeenbracht en campagne voerde tijdens de tweede lockdown van november 2020, wat leidde tot het "Winter Package" van de Britse regering om kwetsbare kinderen tot Pasen 2021 te ondersteunen (FareShare, 2021). Het Winterpakket van de regering bestaat uit drie onderdelen van steun, waaronder: Welfare Assistance Grants waarvoor LA's verantwoordelijk waren voor de verdeling onder in aanmerking komende huishoudens tussen Kerstmis 2020 en Pasen 2021; de toewijzing van 220 miljoen pond aan het Holiday Activity and Food Programme voor de schoolvakanties van 2021, toe te wijzen door LA's; en de verhoging van de waarde van de Healthy Start voucher scheme vanaf april 2021 (FareShare, 2020).

4. Verborgene armoede en bescherming

Kinderarmoede is tijdens de pandemie ook verergerd wanneer gezinnen te maken krijgen met huisvestingsproblemen zoals een gebrek aan verwarming in huizen en instabiele levensomstandigheden en/of dakloosheid (Van Lancker & Parolin, 2020). Een rapport in opdracht van Crisis, een nationale Britse liefdadigheidsinstelling voor daklozen, vermeldt verschillende steunmechanismen die tijdens de eerste periode van de pandemie door de Britse regering zijn ingesteld, waaronder: het "Everyone In"-initiatief om mensen die op straat sliepen tijdens de eerste lockdown te huisvesten; £3.2 miljard pond aan gerichte financiering voor lokale raden om individuen en gezinnen bij te staan die qua levensomstandigheden als kwetsbaar worden beschouwd; ondersteunende maatregelen met betrekking tot de tarieven van de lokale huisvestingstoelage en



een extra 20 pond bovenop de wekelijkse Universal Credit-steun voor een periode van 12 maanden; en een bevroering van uitzettingen voor sociale en particuliere woningen (Fitzpatrick et al., 2020). Het onderzoek van Singh et al. (2021) naar het welzijn van kinderen tijdens de Britse lockdowns maakt gebruik van het model van sociale gezondheidsdeterminanten als kader om de impact van de Britse lockdowns te meten, direct op CYP en indirect via de impact op ouders, verzorgers, gemeenschapsbeleid en overheidsbeleid. Samenvattend stellen zij voor:

Kinderen hebben rechtstreeks geleden onder het gebrek aan toegang tot gezondheidszorg en een verslechtering van hun geestelijke gezondheid. De hechting van baby's kan zijn aangetast door stress, angst of depressie bij de moeder, nog verergerd door de beperkte ondersteuning van de gezondheidszorg. Armoede, voedselonzekerheid en gebrek aan lichaamsbeweging hebben bijgedragen tot meer overgewicht. Veel kinderen zullen zijn blootgesteld aan huiselijk geweld, psychische problemen bij de ouders en kindermishandeling zonder dat zij dit aan leraren of andere volwassenen buitenshuis konden vertellen; deze negatieve ervaringen in hun jeugd verhogen het risico op latere gezondheids- en gedragsproblemen. Kinderen hebben vele uren online doorgebracht om op school te leren en te socialiseren met vrienden, maar werden geconfronteerd met risico's van criminele uitbuiting en grooming (Singh et al., 2021: 1).

Bows (2021) verwijst naar officiële regeringsstatistieken die melding maken van een stijging met bijna 20% van het aantal door gemeenteraden in Engeland in het eerste jaar van de pandemie gemelde gevallen van ernstig kinderschade (UK Government, 2021a in Bows, 2021), een stijging die gedeeltelijk heeft geleid tot de dit jaar gestarte onafhankelijke evaluatie van de sociale zorg voor kinderen (Bows, 2021). Naast de aanpassing aan online onderwijs en leren was een belangrijke uitdaging voor de medewerkers van de kinderopvang en scholen tijdens de sluiting van de kleuterscholen en scholen de controle en/of opsporing van potentiële veiligheidskwesties, in combinatie met de overgang naar online communicatie met ouders/verzorgers (Khan en Mikuska, 2021). Een week na de nationale schoolsluitingen in Engeland bracht het Department for Education (2020) Covid-19 guidance on safeguarding uit die gericht was op reeds kwetsbaar geachte CYP en richtlijnen voor hen om tijdens de belangrijkste sluitingen naar school te blijven gaan.

Khan en Mikuska's (2021) mixed-methods studie met 55 medewerkers van kinderdagverblijven en scholen die met kinderen van 3 tot 8 jaar werken, probeerde de maatregelen in kaart te brengen die kinderdagverblijven en scholen namen om tijdens de sluitingen beschermingsmaatregelen te treffen. Uit de studie bleek dat schoolverzorgers in dit verband voor aanzienlijke emotionele en fysieke uitdagingen stonden, vooral omdat zij tegelijkertijd hun eigen professionele en persoonlijke prioriteiten moesten beheren. Velen noemden de situatie "chaotisch", met tegenstrijdige adviezen van de overheid: "een eensluidend antwoord van de deelnemers lijkt te zijn dat het bijna onmogelijk is om in het kader van COVID-19 schoolsluitingen veiligheidsmaatregelen te identificeren" (Khan en Mikuska, 2021: 3). Deelnemers aan het onderzoek van Khan en Mikuska noemden problemen met een gebrek aan respons van ouders uit online communicatiekanalen. Bovendien richtten veel instellingen geleidelijk welzijnsteams op om eenmaal per week of veertien dagen toezicht te houden op de vrijwaring, maar deze aanpak was niet altijd succesvol. Er werden ook specifieke veiligheidsproblemen in verband met online communicatiemiddelen genoemd, via criminelen en computerhackers.

Khan en Mikuska (2021) trekken uit hun onderzoek enkele conclusies en stellen dat zelfs wanneer er robuuste strategieën voor bescherming bestaan, deze moeilijk te handhaven zijn wanneer zich een onverwachte situatie voordoet, zoals de noodzaak om snel over te schakelen op online communicatie tussen schoolmedewerkers en ouders. In reactie hierop stellen zij voor dat "een



herziening nodig is om ervoor te zorgen dat een flexibel waarborgkader wordt ontwikkeld dat naadloos de opsporing van waarborgkwesties mogelijk maakt te midden van schoolsluitingen wegens Covid-19" (Khan en Mikuska, 2021: 6). Het onderzoek van Khan en Mikuska (2021) richtte zich niet alleen op veiligheidskwesties, maar ook op reflecties van school- en EY-medewerkers over de impact van schoolsluitingen op hen als opvoeder. De deelnemers waren het eens over een sterke emotionele respons vanwege de verbondenheid met de kinderen, die Khan en Mikuska aanduiden als "verwant aan een gevoel van rouw" (2021: 4). Bovendien kwamen stress en bezorgdheid naar voren als sterke reacties, waarbij veel leerkrachten zich zorgen maakten over hoe de kinderen zich zouden aanpassen bij hun terugkeer naar school en velen makten zich zorgen dat ze bepaalde kinderen niet meer zouden zien.

5. Luie leraren versus publieke helden

Naast andere heersende publieke verhalen in de loop van de pandemie, werden ook leerkrachten onderworpen aan publieke controle over wat zij deden tijdens de sluitingen van scholen. Asbury en Kim (2020) onderzochten dit verder en interviewden in Juni 2020 24 leerkrachten van overheidsscholen in Engeland in het kader van een longitudinaal onderzoek dat zij later met verschillende tussenpozen opnieuw bezochten. Uit hun eerste studie identificeerden Asbury en Kim vier thema's, sommige gesteld als vragen: 'helden of schurken?'; 'sleutelwerkers of niet?'; 'stemloos en niet gerespecteerd'; en 'lokaal gewaardeerd' (2020: 2). De leraren spraken over de angst die werd veroorzaakt door de dichotomie die hen tegelijkertijd als lui en als helden positioneerde, beide met specifieke druk die aan beide was verbonden. In het algemeen uitten de leraren gevoelens van woede ten aanzien van de regering omdat ze zich stemloos en niet gerespecteerd voelden, en uitten ze hun bezorgdheid over het feit dat het DfE, althans op dat moment, weinig directe communicatie met leraren had gezocht of belangstelling had getoond voor hun standpunten en ervaringen.

Kim en Asbury (2020) onderzochten de ervaringen van 24 leerkrachten van verschillende niveaus en rang in Engelse lagere en middelbare scholen. De geïnterviewden werd gevraagd om "verhalen te vertellen over drie belangrijke scènes tijdens de eerste 5-6 weken van de afsluiting: een dieptepunt, een hoogtepunt en een keerpunt" als een manier om de plotselinge veranderingen in hun werkmethoden in de eerste periode van schoolsluitingen te onderzoeken. Uit het onderzoek kwamen zes thema's naar voren, waaronder: 'onzekerheid, een weg vinden, zorgen om de kwetsbaren, belang van relaties, identiteit van de leraar en reflecties' (2020: 1076). Door conclusies te trekken uit de verhalen van de leraren suggereren Kim en Asbury dat:

na een aanvankelijke periode van onzekerheid hebben zij zich in de situatie ingeleefd en een weg vooruit gevonden, gesteund door sterke relaties. Zij blijven echter uiterst bezorgd over de meest kwetsbare leerlingen en willen dat de overheid meer samen nadenkt over hoe zij hen effectief kan ondersteunen, en dat de beleidsmakers duidelijkheid scheppen om vooruit te kunnen plannen. De leerkrachten reflecteerden over hoe zij hun kennis in deze periode konden gebruiken om de onderwijservaringen van de leerlingen na de invoering van COVID-19 te verbeteren, en over hoe aspecten van de gedeelde leerkrachtidentiteit hebben gewerkt als stressfactoren en coping - mechanismen (Kim en Asbury, 2020: 1062).

In een derde onderzoek met dezelfde gegevens wijzen Kim et al. (2021a) op de problemen bij het omgaan met nieuwe vormen van onderwijs en op het effect van het gebrek aan routine bij de CJP's, de individuele thuisomgeving en de mate en aard van de ouderbetrokkenheid, die leiden tot ongelijkheden bij het leren op afstand, die op hun beurt van invloed waren op de behoeften aan

leerondersteuning en het welzijn van de CJP's na de eerste sluitingen van scholen. Kim et al. (2021b), parallellen met het onderzoek van Beauchamp et al. (2021) onder schoolhoofden (zie paragraaf 2.2), verwijzen ook naar de vervaging van professionele grenzen en rollen als gevolg van de pandemie, waarbij in hun onderzoek leraren verlangden naar hun normale onderwijsroutine en melding maken van angst als gevolg uit het afbreken hiervan.

De kwalitatieve studie van Marchant et al. (2020) onder 208 leerkrachten van basisscholen in Wales (van leerlingen van 3-11 jaar) had tot doel de ervaringen van leerkrachten tijdens de schoolsluitingen en de initiële heropening van scholen te onderzoeken. De studie werd uitgevoerd door middel van een nationale online enquête via het 'HAPPEN' netwerk van basisscholen. Na hun thematische analyse kwamen Marchant et al. tot vijf belangrijke aanbevelingen: prioriteit geven aan de gezondheid en het welzijn van personeel en leerlingen; meer steun voor ouders/verzorgers, met name om thuisonderwijs mogelijk te maken; verbetering van de digitale vaardigheden van personeel, leerlingen en ouders; nadenken over veranderingen in termen van meer personeel en kleinere klassen en dit koppelen aan lokale ondersteuning; en verbetering van de communicatiekanalen tussen scholen en ouders/verzorgers en tussen overheid en scholen.

Big D: Schoolgemeenschap

Betekeningen van het begrip 'schoolgemeenschap' zijn onvermijdelijk context-specifiek en variëren in tijd, plaats en individuele interpretaties/opvattingen. In Co-MAP verwezen de antwoorden van individuen of groepen schoolleiding teams op onze vragen over 'gemeenschap' soms specifiek naar de leerlingengemeenschap, de lerarengemeenschap, de ouder/familiegemeenschap, de ruimere omgeving rond de school, gemeenschapsorganisaties en, voor sommigen, antwoorden die geïnterpreteerd konden worden als een gemeenschapsgevoel dat al deze groepen omvatte.

Literatuur op dit gebied kent eveneens uiteenlopende betekenissen toe aan 'schoolgemeenschap', waaronder bijvoorbeeld 'gevoelens van saamhorigheid binnen een groep' (Osterman, 2000: 233), 'een gelokaliseerde morele gemeenschap' (Regnerus, 2003: 529), en met termen als 'verbeelding', 'acceptatie' en 'democratie' (Greene, 1993). Bovendien bekritisieren Taylor et al. (2012) de kloof in het denken over ruimtelijke en 'meer-dan-menselijke' aspecten bij het begrijpen van de 'relationele bijeenkomst' van de schoolgemeenschap, waarbij Nieto-Romero et al. (2019) verwijzen naar meer-dan-menselijke schoolgemeenschappen als 'sites van transformatie'.

Empirische bevindingen over de rol van digitale technologieën uit Duits onderwijsonderzoek

Auteurs: Nadine Schaarschmidt, Sylvia Schulze-Achatz, Thomas Köhler, Konstantina Paraskevopoulou, Lucienne Rahm

Studies over Covid-19 sluitings-/vergrendelingsbeleid op scholen en digitale technologieën

Om de verspreiding van de Covid 19-pandemie af te remmen, sloten de meeste Duitse deelstaten hun scholen op 16 maart 2020. Het onderwijs vond sindsdien grotendeels plaats als afstandsonderwijs tot de zomervakanties van 2020 - een ervaring die zich kort na het begin van het



schooljaar 2020/2021 zou herhalen. De situatie was nieuw voor alle betrokkenen en hield veel uitdagingen in. Welke gegevens zijn beschikbaar over de opgedane ervaring? Afstandsonderwijs was en is in ongewone mate het onderwerp van uitgebreide regionale, en in sommige gevallen nationale, media-aandacht sinds het begin ervan. Daarbij werd vooral aandacht besteed aan casestudies vanuit verschillende perspectieven - leerkrachten, directeurs, leerlingen, ouders, onderwijsonderzoekers, schoolbestuurders en schoolbeleidsmakers - en soms aan kleinere regionale enquêtes onder ouders, leerlingen en leerkrachten. Vrijwel tegelijkertijd werden tussen maart en april 2020 verschillende grote, deels representatieve studies over thuis leren uitgevoerd en tussen 6 april en 6 mei 2020 gepubliceerd:

1. "Duitse School Barometer Special" door het FORSA Instituut en DIE ZEIT,
2. "Enquête onder Thuringianen tijdens de 2020 schoolsluitingen veroorzaakt door de Corona-crisis."
3. "Scholenbarometer voor Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland" van het Instituut voor onderwijs en opleiding.
Management en Economie IBB van de PH Zug en het World Education Leadership Symposium WELS van de PH Zug,
4. Vodafone Foundation "School op afstand" enquête

Als auteurs betrokken bij een vergelijkend soort meta-analyse onderzoek (Schaarschmidt et al., 2021) presenteert dit artikel de resultaten van deze uitgebreide review van deze studies over de onderwerpen communicatie, onderwijs en leren met digitale media en de mogelijke voordelen en uitdagingen die zich voordoen met betrekking tot methodologie en bevindingen door het beantwoorden van de onderzoeksvragen over het gebruik van digitale media in afstandsonderwijs. De ledenenquête van de Onderwijs- en Wetenschapsunie (GEW) over het digitale pact en digitalisering in scholen (februari 2020) wordt gebruikt als aanvulling en contrast.

Aan het begin worden de onderzoeksvragen gesteld en worden de studies vergeleken wat betreft hun methodologie. Aangezien een gedetailleerde presentatie van het onderzoek, d.w.z. de afzonderlijke resultaten van de studies in de afzonderlijke categorieën en hun vergelijking, het bestek van dit document te buiten zou gaan, wordt de nadruk gelegd op de beantwoording van de onderzoeksvragen op basis van de uitgevoerde analyse. In de vooruitblik worden onderzoeksresultaten voor toekomstige studies geformuleerd.

Voor de vergelijkende beschouwing van de vier studies en de enquête onder GEW-leden rijzen vragen over het gebruik van digitale media voor communicatiedoeleinden en onderwijs en leren. In dit verband zijn ook de uitdagingen en voordelen van onderwijs en leren met digitale media in de schoolcontext van belang.

Leidende onderzoeksvragen bij de analyse van de studies zijn onder meer:

- In hoeverre is het mogelijk een representatief en tegelijkertijd gelijksoortig beeld te schetsen van het gebruik van digitale media bij afstandsonderwijs aan het begin van de pandemie op basis van de in het hele land gepubliceerde studies?
 - o Welke technologieën en toepassingen hebben leerkrachten* gebruikt om het leren thuis tijdens de Covid19-pandemie aan te bieden en te begeleiden?
 - o Welke technologieën en toepassingen zijn vanuit het oogpunt van de leerkrachten (bijzonder) geschikt om het leren thuis te ondersteunen en te begeleiden?
 - o Welk kader en welke ondersteunende diensten zijn nodig voor het gebruik van technologieën en toepassingen voor leren thuis?



- Welke houding hebben leraren tegenover digitale media?
- Wat zijn de veranderingen in het gebruik van technologie en toepassingen wanneer men het leren op school vóór de Covid 19-pandemie vergelijkt met het leren thuis tijdens de eerste weken van de Covid 19-pandemie?
- Is het zo beschreven beeld van het gebruik van digitale media in afstandsonderwijs aan het begin van de pandemie overdraagbaar op de situatie in het verdere verloop van de pandemie?

Gebruik van digitale media bij afstandsonderwijs aan het begin van de pandemie

De studies geven een uitgebreid overzicht van het gebruik van digitale media bij afstandsonderwijs aan het begin van de Covid 19-pandemie. Aangezien zij zowel landelijke gegevens als regionale aandachtspunten voor de steekproeven (enquête onder Thuringse leerkrachten) omvatten, geven zij een beeld van de situatie in Duitsland als geheel. Tegelijkertijd omvatten de studies grotere onderzoek van tussen de 300 en 1300 leraren uit Duitsland, zodat in het kader van de geëvalueerde studies in totaal ongeveer 4000 van de in totaal 782.613 leraren* die in het schooljaar 2019/20 in Duitsland werkzaam zijn, zijn ondervraagd. Op basis van de onderzochte steekproeven kan worden aangenomen dat het geschetste beeld van beperkte representativiteit is. Bovendien worden niet alle aspecten van mediagebruik bij afstandsonderwijs in alle studies in dezelfde mate of op dezelfde manier onderzocht, zodat uit de overzicht van de resultaten een gelaagd totaalbeeld van mediagebruik bij afstandsonderwijs naar voren komt. Met betrekking tot de deelvragen kan dit als volgt worden beschreven:

Technologieën en toepassingen die onder leraren worden gebruikt om thuis leren te ondersteunen.

De onderzochte studies bieden uitgebreide inzichten in de technologieën en toepassingen die bij afstandsonderwijs worden gebruikt. Voor dat we op concrete cijfers ingaan om de onderzoeksvraag te beantwoorden, moet worden opgemerkt dat een groot deel van de leerkrachten privé-apparaten gebruikte voor digitaal ondersteund onderwijs. Ondanks het digitale verdrag was de technische apparatuur op scholen en bij leraren met officiële apparaten nog steeds inadequaat (GEW Hauptvorstand 2020, 33). Benadrukt moet worden dat de onacceptabele technische apparatuur op scholen in contrast stond met de zeer goede technische apparatuur thuis (Huber et al. 2020, 23; Dreer et al. 2020, 13).

Eerst wordt een classificatie gegeven van de technologieën en toepassingen die worden gebruikt om het leren thuis tijdens de Covid 19 pandemie aan te bieden en te begeleiden. De door leerkrachten gebruikte media kunnen bijvoorbeeld worden gegroepeerd volgens de volgende doeleinden:

- Communicatie met leerlingen en/of ouders
- Kennisoverdracht
- Reflectie van leerinhoud (kennis) en/of leergedrag
- Kennisoverdracht/toepassing
- Examenvorbereiding
- Leren Organisatie

De beschikbare gegevens over de gebruikte *communicatietechnologieën* zijn zowel uitgebreid als informatief; e-mailcontact was al vóór de pandemie wijdverbreid onder leraren in hun werk: 93%



van de respondenten gebruikte *e-mail om* met leerlingen en ouders te communiceren (GEW Hauptvorstand 2020, 26). Dit geldt ook voor afstandsonderwijs tijdens de Covid19 pandemie: voor de overgrote meerderheid van de respondenten (83%) was e-mail het belangrijkste communicatiemiddel tussen leerkrachten en hun leerlingen of hun ouders (Huber et al. 2020, 25). *Telefoon, clouddiensten, leerplatforms, video/audiochats, forums, messenger-diensten zoals WhatsApp, of sociale netwerken speelden* een eerder marginale rol als contactmiddel (Dreer et al., 2020, 10f; GEW Hauptvorstand 2020, 26).

De bevindingen betreffende andere doeleinden van de gebruikte technologieën en digitaal ondersteund lesmateriaal laten daarentegen weinig gedifferentieerde uitspraken toe en wijzen op een behoefte aan verder onderzoek. Cijfers over de gebruikte typen media werden vaak gerapporteerd, waaruit een uitgebreid mediagebruik in de klas blijkt (GEW Hauptvorstand 2020, 23). Hieruit kunnen echter nauwelijks uitspraken worden geconcludeerd over mogelijk gebruik en toepassingsscenario's van digitale media door leraren, aangezien zowel het eenmalige gebruik van smartboards, beamers, computers of tablets als het internet in het algemeen onder digitaal mediagebruik werden samengevat. Toch zijn er in geïsoleerde studies resultaten te vinden over het beoogde gebruik van de gebruikte mediatypen.

Asynchrone, informatieverstreckende (weinig interactieve) leervormen overheersten tijdens de pandemische schoolsluitingen:

- taakbladen die digitaal werden verstuurd, werden het meest gebruikt (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 16).
- en ook traditionele gedrukte media en elektronische versies van teksten en werkbladen werden veel gebruikt om leertaken mee te delen (Dreer et al. 2020, 10f).
- verklarende video's werden door 39% van de leerkrachten gebruikt om kennis over te brengen bij afstandsonderwijs (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 16).

Interactieve vormen, die verschillende didactische toepassingen mogelijk maken, werden veel minder vaak gebruikt in afstandsonderwijs:

- slechts een paar van de ondervraagde leraren boden live digitale instructie aan in de vorm van video- en schrijfconferenties of audioconferenties (Huber et al. 2020, 26; Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 17).
- Er werd nauwelijks gewerkt met leerplatforms, leer- en werkboeken of leer-apps (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 17).
- en wiki's, digitale leergames, simulaties, elektronische toetsen of oefeningen, of leer-apps kwamen nauwelijks voor (Dreer et al. 2020, 11).

Samengevat geeft de onderstaande tabel een overzicht van alle studies wat betreft de gebruikte soorten media.

Ideeën van leerkrachten over geschikte technologieën en toepassingen voor thuisleren

In de enquêtes in de onderzoeken werd geregistreerd welke technologieën docenten gebruikten om te communiceren of voor welk doel bepaalde toepassingen werden gebruikt. De cijfers tonen de frequentie en het doel waarvoor deze technologieën en toepassingen werden gebruikt (zie onderzoeksvraag 1.1). Geen van de onderzoeken ging in op de vraag of en in welke mate de gebruikte technologieën en toepassingen geschikt zijn om thuis leren te ondersteunen en te begeleiden, of welke technologieën daarvoor beter geschikt zijn dan andere. Daarom kan deze onderzoeksvraag niet binnen de omvat van deze studie worden beantwoord. Daarvoor zou de subjectieve beoordeling

van het gebruik van leertechnologieën door de leerkrachten nodig zijn geweest. Dit is in de huidige studie niet verzameld.

Tabel: Overzicht van alle studies met betrekking tot de gebruikte mediatypes.

Media Typ	Union-Member Survey	German School Barometer	School Barometer for Germany, Austria and Swiss	Survey of Thuringian teachers	School at a Distance
E-Mail	93%* (Communication)	79%* (Communication), 69%* (Provision of Learning Tasks)	83%* (Communication), 65%* (Provision of Learning Tasks)	89,9%*** (Communication)	63%* (Distribution of Learning Tasks)
Task Sheets		84%** (Task Format), 33%* (Provision of Learning Tasks)			
Workbooks and Books		33%* (Provision of Learning Tasks), <5%** (Task Format)	46%* (Provision of Learning Tasks)	73%*** (used didactically)	
Electronic Texts				70%*** (used didactically)	
Office Programs				67%*** (used didactically)	
Learning Portals / Platforms	61%* (Communication)	<5%** (Task Format), 45%* (Communication), 41%* (Provision of Learning Tasks)	49%* (Provision of Learning Tasks)	7%* o.d. (Preparation of Tasks), 14,8%** (Communication)	25%* (Distribution of Learning Tasks)
Telephone		46%* (Communication)		56%** (Communication)	
Messenger-Services	47%* (Communication)	13%* (Provision of Learning Tasks), 28%* (Communication)		3,9%** (Communication)	20%* (Distribution of Learning Tasks)
Paper Printouts		33%* (Provision of Learning Tasks)	45%* (Provision of Learning Tasks)		
Explanatory Videos		39%** (Task Format)			
Videos				38%*** (used didactically)	
School Portal		31%* (Communication), 27%* (Provision of Learning Tasks)	30%* (Provision of Learning Tasks)	29,9%** o.d. (Preparation of Tasks)	28%* (Distribution of Learning Tasks)
Social Media	17%* (Communication)	13%* (Provision of Learning Tasks), 28%* (Communication)		3,9%** (Communication)	
Cloud-Solutions			20%* (Provision of Learning Tasks)	18,8%** (Communication)	11%* (Distribution of Learning Tasks)

Legend: *= Number of Respondents | ** Number of Respondents Multiple Answers Possible | ***= Frequency of use of the media (always or frequently used) | o.d. = open disclosure

Voorwaarden voor het gebruik van technologieën en toepassingen voor leren thuis

Om het gebruik van technologieën voor leren te doen slagen, moeten passende randvoorwaarden worden geschapen en moet in passende ondersteunende diensten worden voorzien. In de "Duitse Schoolbarometer" (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 3) werd de *toegankelijkheid van studenten* genoemd als een essentiële voorwaarde voor onderwijs en leren op afstand. De onvoldoende toegankelijkheid van de studenten door de ondervraagde leerkrachten werd geproblematiseerd (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 3). Een mogelijke verklaring wordt door de auteurs van dit overzicht overwogen: Aangenomen kan worden dat er onvoldoende digitale apparaten in de huishoudens aanwezig zijn voor alle gezinsleden.

Voorts is een *voldoende mediacompetentie van de leerkrachten* vereist als centrale randvoorwaarde voor onderwijs op afstand. In deze context wezen de resultaten van de gerapporteerde studies in dichotome richtingen: Een groep docenten voelde zich zelfverzekerd in mediadidactiek, een andere groep daarentegen verklaarde zich onzeker te voelen in mediadidactiek. De leraren hadden ook verschillende niveaus van ervaring en competentie met betrekking tot digitalisering (Huber et al. 2020, 25). Immers, 40% van hen werkte al langer met digitale media (Huber et al. 2020, 25) en had dus al ervaring met het ondersteunen van het digitaal lesgeven. Bovendien wezen de studies op een situatie die aan de verwachtingen voldeed: leraren hadden ervaring met het gebruik van gevestigde digitale hulpmiddelen met betrekking tot communicatie, lesvoorbereiding en lesontwerp. Minder wijdverbreid waren echter de competenties voor het gebruik van uitgebreide toepassingen met interactieve elementen of zelfs het aanbieden van zelfgemaakte digitale inhoud of vakspecifieke leerprogramma's en leerplatforms in de klas (Dreer et al. 2020, 13). Tegelijkertijd wezen de

resultaten met betrekking tot gevestigde digitale instrumenten (Dreer et al. 2020) in een veelbelovende richting.

De auteurs van deze evaluatie beschouwen de *motivatie van leerkrachten* om digitale media voor onderwijs en leren te gebruiken als een andere randvoorwaarde voor het succes van afstandsonderwijs. In de "Schoolbarometer voor Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland" werd dit als "hoog" beoordeeld, naast de sterk uiteenlopende competenties in het gebruik van digitale media (Huber et al. 2020, 24). De *eerdere ervaring van de school en de leerkrachten met het gebruik van digitale media* in de klas kan ook worden gezien als een ondersteunende voorwaarde voor afstandsonderwijs. De voortgang van de digitalisering op school ("digitale cultuur") werd gerapporteerd in de "Survey of Thuringian Teachers" (Dreer et al. 2020, 15), volgens welke minstens een vijfde van de respondenten een uitgesproken digitale cultuur op hun school aangeeft. Een derde van de scholen meldde echter een vrij lage digitale cultuur (Dreer et al. 2020, 15).

Naast de leerkrachten was *voldoende mediacompetentie van de leerlingen* noodzakelijk om thuis te kunnen leren. De studie "Schule auf Distanz" (School op afstand) wees de beperkte mediabekwaamheid van de leerlingen aan als oorzaak voor het onvoldoende gebruik van de geboden leermogelijkheden (Eickelmann / Drossel 2020, 15). Bovendien werd in de "Schoolbarometer voor Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland" verwezen naar *voldoende acceptatie van leren met digitale media bij de leerlingen* voor het succes van afstandsonderwijs. Aangezien slechts 37% van de ondervraagde leerlingen en ouders positief stond tegenover e-learning (Huber et al. 2020, 48), kan een mogelijke scepsis van de leerlingen ten aanzien van nieuwe leervormen worden verondersteld. Als belemmerende randvoorwaarden voor het gebruik van technologieën en toepassingen voor thuis leren, meldden de studies veel onzekerheid vanwege juridische kwesties met betrekking tot *auteursrecht* en *gegevensbescherming* (Dreer et al. 2020, 20). Daarnaast gaven de respondenten aan *overweldigd te zijn door de grote verscheidenheid en stroom aan informatie die digitale media bieden* (Huber et al. 2020, 62; Dreer et al. 2020, 21).

Ten slotte werd gewezen op de behoefte aan verbeteringen die relevant zijn voor toekomstige ontwikkelingen om het leren thuis te ondersteunen. In dit verband werd een *verbetering van de technische uitrusting van scholen en van leerlingen en leerkrachten* noodzakelijk geacht voor toekomstige ontwikkelingen (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 22; Huber et al. 2020, 59; Dreer et al. 2020, 22 e.v.; Eickelmann / Drossel 2020, 26 e.v.). Daarnaast werd de *behoefte aan mediageletterdheidstraining en media gerelateerde bijscholing voor leraren* duidelijk (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 22; Huber et al. 2020, 32; Dreer et al. 2020, 22-23; Eickelmann / Drossel 2020, 28). Voor leraren om de best mogelijke kwaliteit van leerprocessen en -resultaten te bereiken, zijn bij- en nascholing op digitaal gebied van groot belang. Ook de *ontwikkeling van school-mediaconcepten* is als toekomstgericht thema aan de orde gesteld (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 22; Huber et al. 2020, 32), evenals *rechtszekerheid met betrekking tot gegevensbescherming* (Huber et al. 2020, 32 en 85).

Houding van leraren ten opzichte van digitale media

De auteurs zien de houding van leerkrachten als een factor die van invloed is op het succesvol gebruik van digitale media, naast ervaring en mediacompetentie. In de studies werd de houding van leerkrachten ten aanzien van het gebruik van digitale media tijdens de schoolsluiting niet expliciet gevraagd, maar kan onder meer worden afgeleid uit de waargenomen tijd die nodig is voor het gebruik van digitale media in de klas. Volgens de "GEW-ledenenquête over het digitale pact en digitalisering op scholen" was de *houding van leerkrachten ten aanzien van digitale media neutraal*, aangezien zij noch als bijzonder positief, noch als afwijzend werden ervaren (GEW Hauptvorstand 2020, 24). Uit de vergelijking van voordelen en tijdsbesteding bleek dat degenen die veel voordeel

toekenden aan digitale media deze ook significant vaker als tijdbesparend beschouwden, en vice versa. (GEW Hauptvorstand 2020, 25). *De situatie van thuis leren werd door de ondervraagde leerkrachten positief beoordeeld*: Uit de enquêteresultaten kon dus een positieve houding ten opzichte van digitale media worden afgelezen, en bovendien ging meer dan de helft van de respondenten goed om met de nieuwe situatie (GEW Hauptvorstand 2020, 24, Huber et al. 2020, 21, Dreer et al. 2020, 19, Eickelmann / Drossel 2020, 23).

Veel leraren vonden dat *digitale media behulpzaam waren bij het vormgeven van lessen* en ook de uitvoering van uitproberen van nieuwe hulpmiddelen makkelijker maakten. (GEW Hauptvorstand 2020, 24, Dreer et al. 2020, 19). Vanuit het oogpunt van de leraren speelden ook het *bereiken van hun lesdoelen met betrekking tot de leerstof en de effectiviteit van de geboden leermogelijkheden* een belangrijke rol: meer dan de helft van de leraren maakte tijdens de schoolsluitingen langzamere maar goede vorderingen met de gegeven leerstof (Eickelmann / Drossel 2020, 21). Veel leraren beoordeelden de effectiviteit van de geboden leermogelijkheden als lager in vergelijking met face-to-face instructie vóór de schoolsluitingen (Eickelmann / Drossel 2020, 20). Volgens de auteurs van deze evaluatie kan dit te wijten zijn aan verschillende factoren: de nieuwe situatie, het gebrek aan voorbereiding van de leerlingen met betrekking tot zelfgestuurd onderwijzen en leren met digitale media, het gebrek aan media didactische competentie van de leerkrachten om lessen digitaal te ontwerpen, alsook tal van andere belemmerende kader voorwaarden.

Veranderingen in het gebruik van leertechnologieën op school vóór en tijdens de Covid 19-pandemie

Vanuit het perspectief van de auteurs van deze review is het redelijk te veronderstellen dat de pandemie gerelateerde schoolsluitingen hebben geleid tot veranderingen met betrekking tot het gebruik van digitale media voor het leren. Drie van de onderzochte studies bevestigden deze veronderstelling uitdrukkelijk en verklaarden dat het *gebruik van digitale onderwijstechnologieën in de schoolcontext veranderde als gevolg van de pandemie gerelateerde schoolsluitingen* (Eickelmann/Drossel 2020, Huber et al. 2020, Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020). Zo verklaarde 59% van de in het kader van de "Duitse Schoolbarometer" ondervraagde leraren dat er *ontwikkelingen waren op het gebied van digitale onderwijs- en leervormen en communicatiekanalen* die zonder de schoolsluitingen niet of over een langere periode zouden hebben plaatsgevonden (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 24). *Bijgevolg leidden de schoolsluitingen tot een intensivering van de digitalisering in de schoolsector*. Niet alleen nam het gebruik van digitale media toe, tegelijkertijd werd er intensiever mee gewerkt en ontwikkelden leerkrachten en leerlingen hun digitale vaardigheden (Eickelmann / Drossel 2020, 28, Huber et al. 2020, 28 en 59). Een verandering in het gebruik van technologieën deed zich dus vooral voor in de zin van een stijging van het gebruik.

Een directe vergelijking van de enquête onder GEW-leden over het digitale pact en de digitalisering op scholen met de enquêtes die tijdens de Covid 19-pandemie zijn gehouden, laat de veranderingen niet zo duidelijk zien. Ook vóór de sluiting van de scholen maakten veel leraren gebruik van e-mail, leerplatforms en social media messengers om met hun leerlingen te communiceren. Aangenomen mag worden dat de gebruiksfrequentie is veranderd. Aangezien dit in de GEW-studie niet expliciet is onderzocht, is het echter niet mogelijk hierover een uitspraak te doen. Het is ook moeilijk om concrete gebruiksscenario's voor en tijdens de Covid 19 pandemie te vergelijken, aangezien de "GEW Member Survey" geen specifiek onderzoek naar digitale onderwijsscenario's bevat, maar onder het gebruik van digitale media ook bijvoorbeeld het gebruik van beamers verstaat. Men kan alleen maar aannemen dat verklarende video's, die tijdens de schoolsluitingen door ongeveer 40% van de leerkrachten werden gebruikt (Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020, 16, Dreer et al. 2020, 10 e.v.), alsook videoconferenties, die door 14% van de respondenten werden gebruikt,

proportioneel vaker werden gebruikt als gevolg van afstandsonderwijs dan voorheen bij face-to-face-onderwijs.

Overdraagbaarheid van ervaringen met afstandsonderwijs in de vroege fase van de pandemie

De analyse van de gepresenteerde studies met betrekking tot het mediagebruik bij afstandsonderwijs schetst een volledig beeld voor de eerste weken van Covid 19 pandemie gerelateerde schoolsluitingen (zie onderzoeksvraag 1), maar laat niet toe conclusies te trekken over verdere ontwikkelingen in het verloop van de eerste lockdown (april tot mei 2020) of de beperkte reguliere werking (van juni tot het einde van het schooljaar), de terugkeer naar de reguliere werking aan het begin van het schooljaar 2020/21, de tweede lockdown (vanaf december 2020) of daarna. Dit zou verdere studies vereisen die op latere tijdstippen zijn of zullen worden uitgevoerd. Wel kan worden aangenomen dat met name de eerste weken van het afstandsonderwijs een hoge nieuwheidswaarde hadden, wat in verschillende richtingen kan hebben gewerkt - van actionisme tot paniek tot afwijzing van het gebruik van digitale media. Leereffecten, vaste gewoonten of vaste aanbiedingen worden waarschijnlijk pas later en achteraf duidelijk. De onderzoeksvraag blijft daarom op dit punt onbeantwoord en verwijst naar de bestaande behoefte aan onderzoek, die in de vooruitblik aan bod zal komen (zie hoofdstuk 4.1). Daarnaast is in hoofdstuk 3 (vraag 1.5) al ingegaan op mogelijke veranderingen als gevolg van de schoolsluitingen in het voorjaar van 2020 met betrekking tot het gebruik van digitale media en de ontwikkeling van digitalisering gerelateerde vaardigheden.

Op basis van de gegevens van de aangehaalde studies (GEW Hauptvorstand 2020; Robert Bosch Stiftung in samenwerking met ZEIT 2020; Dreer et al. 2020; Huber et al. 2020; Eickelmann / Drossel 2020) kunnen echter hypothesen worden afgeleid. Zo kan bijvoorbeeld worden aangenomen dat de mediagebruikscompetentie zal verbeteren, terwijl de media didactische of media pedagogische competentie zich niet noodzakelijkerwijs verder zal ontwikkelen. Door de toegenomen motivatie van de leerkrachten (Huber et al. 2020, 25) kan echter een toegenomen bereidheid worden gesteld, die een basis kan vormen voor een mogelijke verdere ontwikkeling van overeenkomstige competentie. Deze dynamiek moet echter worden ondersteund door een passend aanbod - op het niveau van de politiek, het schoolbestuur en vervolgopleidingen.

Methodische opzet van het verslag

IO1 wordt gecoördineerd door TUD. TUD verzorgde een briefing en opleiding voor alle partners tijdens de eerste bijeenkomst van het internationale partnerschap (kick off) om de gevolgde aanpak te standaardiseren. Dit zorgde voor een hoge mate van vergelijkbaarheid van de resultaten. Elk partnerland wierf minimaal vijf senior leiders van vijf scholen aan om deel te nemen. Daartoe behoorden schooldirecteuren, hoofd leraren of andere leden van de hogere leidinggevende teams van een school, afhankelijk van de context. De deelnemers namen deel aan een individueel interview om hun lokale ervaringen te onderzoeken of, indien mogelijk, aan een focusgroep met andere leiders om kwesties op nationaal niveau in de context van hun eigen land te onderzoeken.

In het licht van de huidige beperkingen als gevolg van Covid-19 en om de deelname van leiders op het platteland te waarborgen door een minimale impact in termen van reisvereisten, werden de interviews hetzij face to face, hetzij online afgenomen (met behulp van een overeengekomen platform dat in overeenstemming is met de GDPR en dat bij de start moet worden overeengekomen).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Om een gestructureerde vergelijkende analyse tussen de landen mogelijk te maken, volgden de interviews en focusgroepen een standaard, systematische aanpak volgens de vier hierboven beschreven kernpunten, die tijdens de transnationale bijeenkomst 1 waren overeengekomen. De interviews en focusgroepen werden gehouden in het Engels of in de nationale taal, zodat schoolleiders die een belangrijke bijdrage kunnen leveren als zij zich niet op hun gemak voelen bij het spreken van Engels.

Elke partner heeft een landenverslag IO1, A1 opgesteld. De TUD heeft het vergelijkend verslag IO1, A2 opgesteld.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LANDENVERSLAG: Verenigd Koninkrijk

Alex Kendall, Louise Lambert, Mary-Rose Puttick, Louise
Wheatcroft...



Sectie A: Context UK

A.1. Covid-19 Schoolsluitingen in Engeland: de beleidscontext

De nationale en lokale beleidscontext voor de sluiting van scholen in Engeland in reactie op de Covid-19 crisis biedt een belangrijk kader voor de ervaringen en besluitvorming van de groep schoolleiders die hun verhaal voor dit verslag hebben gedeeld.

Op 23 maart 2020 kondigde de Britse premier Boris Johnson de eerste verplichte "stay at home" lockdown in Engeland aan als reactie op de beoordeling van de gezondheidsrisico's van de Covid-19 pandemie. De eerste lockdown duurde bijna 3 maanden tot juni 2020. In een rapport van het Institute for Government (IfG) staat dat vijf dagen eerder, op 18 maart 2020, Boris Johnson in de tweede van zijn televisie-uitzendingen vanuit Downing Street aankondigde dat de 24.000 scholen in Engeland vanaf die vrijdagavond "tot nader order" zouden sluiten. De openbare examens van 16 en 18 jaar, die drie maanden later zouden plaatsvinden, werden geannuleerd, "...wat de daaropvolgende periode markeerde als gemakkelijk de meest storende periode in het onderwijs van kinderen sinds ten minste het begin van de Tweede Wereldoorlog" (Timmins, 2021: 4).

In de vier landen van het Verenigd Koninkrijk (VK) werden soortgelijke maatregelen genomen in Schotland, Wales en Noord-Ierland. In het verslag van het IfG wordt opgemerkt dat op de datum van de eerste officiële aankondiging van de lockdown sommige scholen in Engeland al gesloten waren omdat de leraren ziek werden of zichzelf isoleerden, en dat voor de scholen die open bleven het aantal leerlingen aanzienlijk was gedaald (Timmins, 2021). Na 23 maart bleven scholen gesloten voor alle kinderen behalve de kinderen van essentiële - werkers¹ en degenen die als het meest kwetsbaar werden beschouwd² (ONS, 2021). Gegevens van het Office for National Statistics (ONS) stellen dat tussen maart en juli 2020 het "in-person attendance rate in English schools very sharply fell, to between 1% and 10%" (2021: 3).

Tussen september 2020 en december 2020 waren Engelse scholen weer open voor face-to-face onderwijs, afgezien van een "circuit-breaker" lockdown van 4 weken in Engeland op 5 november en "bubbles" van kinderen wanneer positieve Covid-gevallen werden gemeld (ONS, 2021). Bubbles' beschreef de beheerde circulatie van kinderen in kleine eenheden, variërend van zeer kleine groepen tot hele klassen of zelfs jaargroepen, afhankelijk van de manier waarop scholen in staat waren de bewegingen in hun gebouwen te beheren. Op 6 januari 2021 ging Engeland een derde lockdown in, slechts twee dagen nadat de premier had geadviseerd dat kinderen na de kerstvakantie weer naar school zouden gaan (Timmins, 2021). De derde lockdown duurde, in verschillende mate, zes maanden tot juli 2021. De scholen keerden terug op 8 maart 2021 en de beperkingen op sociale interactie

¹ De definitie van "ouder met een sleutelpositie" werd formeel gedefinieerd als "Ouders wier werk cruciaal is voor het coronavirus (COVID-19) en de overgangsrespons van de EU omvatten degenen die werkzaam zijn in de gezondheidszorg en de sociale zorg en in andere sleutelsectoren die in de volgende punten worden beschreven. Kinderen met ten minste één ouder of verzorger die kritisch werkt, kunnen indien nodig naar school of college gaan, maar ouders en verzorgers moeten hun kinderen thuis houden als dat mogelijk is."

[Kinderen van hulpverleners en kwetsbare kinderen die toegang hebben tot scholen of onderwijsinstellingen - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk)

² Ruim gedefinieerd als kinderen met een maatschappelijk werker, jonge verzorgers, kinderen in tijdelijke huisvesting en kinderen met gezinsomstandigheden of met ondersteuningsbehoeften die deelname aan afstandsonderwijs zouden bemoeilijken. Voor een volledige lijst, zie [Children of critical workers and vulnerable children who can access schools or educational settings - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk).

duurden tot Juli.¹ Hoewel ons verslag een overzicht geeft van het beeld van Engelse schoolsluitingen in het algemeen, proberen we aan de hand van de literatuur ook na te gaan hoe de besluitvorming en de aard van onderwijs en leren waren verweven met tijdelijkheid, plaatsgebondenheid en bredere sociale factoren: aspecten die door ons empirisch materiaal nader worden belicht.

Tot half maart 2020 werkte het Department for Education (DfE) met het griep-pandemieplan dat sinds 2011 niet meer was bijgewerkt (Timmins, 2021). Nieuwe wetgeving werd daarom snel ingevoerd rond dezelfde tijd als de eerste lockdown met The Coronavirus Act 2020 fast-tracked through Parliament and given Royal Assent on 25 March 2020 (Timmins, 2021). De wet bevatte "emergency powers" om de regering in staat te stellen scholen te sluiten en overheidsinstanties te ondersteunen bij hun reactie op de pandemie, en had drie hoofddoelstellingen: "de regering verdere bevoegdheden geven om de verspreiding van het virus af te remmen", "de middelen en administratieve lasten voor overheidsinstanties verminderen" en "de gevolgen van mogelijke personeelstekorten voor de levering van overheidsdiensten beperken" (Timmins, 2021). Deze wetgeving komt terug in paragraaf 3.2 hieronder over de "digitale kloof".

In het Verenigd Koninkrijk kwam de besluitvorming over de sluiting van scholen op macroniveau van het DfE. Uit de website van het DfE blijkt dat het DfE in de periode van 25 februari 2020 tot 14 september 2020 negentien richtlijnen aan onderwijsinstellingen heeft verstrekt. Dit omvatte bijvoorbeeld: algemene richtlijnen over "clusterarrangementen" of bubbels (31 maart 2020), "implementatie van sociale distantie" (3 april 2020), "guidance on vulnerable children and young people" (10 april 2020); algemene brieven van de minister van Onderwijs aan de onderwijssector, alsmede brieven over specifieke aspecten zoals de Safer Schools app (10 april 2020) of het Education Restart Programme (3 juni 2020); een verklaring van de minister van Onderwijs over de Covid-19 Response (20 maart 2020); en een brief van de permanent secretaris aan directeuren (20 maart 2020). Informatie over de nationale besluitvorming op alle gebieden van de samenleving werd ook meegedeeld in de dagelijkse Covid19-briefings van de Britse regering die op 16 maart 2020 van start gingen (BBC News, 2020) en die meestal werden gegeven door de Britse premier of minister van Volksgezondheid samen met de Chief Medical Officer van de Britse regering, professor Chris Whitty, die ook deel uitmaakt van het dagelijks bestuur van de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO).

Op 17 juni 2020, tegen het einde van de eerste lockdown, publiceerde de Britse regering haar eerste officiële operationele richtsnoeren in overleg met het Department of Health and Social Care (DHSC) en Public Health England (PHE), betreffende maatregelen voor scholen tijdens de Covid-19-pandemie, met de nadruk op het belang van het verstrekken van "face-to-face onderwijs van hoge kwaliteit aan alle leerlingen" (DfE, 2020). Deze richtlijnen hadden betrekking op risicobeoordeling, mengen en bellen, traceren van nauwe contacten en isolatie, gebruik van gezicht maskers, triggers voor het opvoeren en afbouwen van maatregelen, hygiënecontrolemaatregelen, aanwezigheidsverwachtingen, reizen en quarantaine, onderwijs op afstand, onderwijsherstel, welzijn en ondersteuning van leerlingen, schoolpersoneel, schoolmaaltijden, educatieve bezoeken, buitenschoolse activiteiten, en verwachtingen van de schoolinspectie en verantwoordingsplicht. Na de eerste publicatie werd de leidraad op verschillende tijdstippen bijgewerkt, vaak op korte termijn en soms in het weekend, waarbij de verwachtingen en eisen voortdurend veranderden. Deze steeds "veranderende beleidsadviezen van de overheid" betogen Fotheringham et al. (2021) werd door hogere leidinggevendenden aangewezen als een van de belangrijkste oorzaken van aanzienlijke stress (Fotheringham et al, (2021), Greaney et al. (2021)

¹ Dit instituut voor de overheid heeft een handig visueel overzicht van schoolsluitingen samengesteld <https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/timeline-lockdown-web.pdf>

A.2. Bestuurscontexten voor de besluitvorming van schoolleiders tijdens Covid-19 schoolsluitingen

Terwijl de besluitvorming op macro - niveau voor door de overheid gefinancierde scholen centraal plaatsvindt op regeringsniveau, varieert de operationele verantwoordelijkheid voor de besluitvorming "in het veld" onvermijdelijk afhankelijk van de specifieke onderwijscontext, lokale bestuursregelingen die van invloed zijn op de school en de vorm en structuur van het schoolleiding team.

Na drie decennia van academisering van lagere en middelbare scholen in Engeland zijn veel staatscholen nu ofwel afzonderlijke academies, ofwel onderdeel van Multi-Academy Trusts (MAT's) of partnerschappen,

dat is "een door de sector gestuurde regeling waarbij een school en een trust samenwerken, waarbij wordt getest of een formeel partnerschap beide partijen ten goede komt" (DfE, oktober 2021). MAT's variëren sterk in omvang: sommige in het Verenigd Koninkrijk bestaan uit een keten van slechts 3 scholen en andere uit ketens van 40 scholen in heel Engeland. De omvang van de MAT had bijgevolg een invloed op het niveau van de steun aan de individuele scholen tijdens de schoolsluitingen, waarbij de gedeeltelijke operationele besluitvorming van het MAT-niveau naar verschillende scholen binnen het partnerschap gelijktijdig doorwerkte (Timmins, 2021; Perkins, 2020). In het verslag van het IfG staat dat het DfE begin 2020 verantwoordelijk was voor de financiering van en het toezicht op meer dan 8 700 academiescholen in Engeland, waaronder zowel zelfstandige academiescholen als MAT's. Het DfE heeft ook een aantal regionale bestuursstructuren. Hoewel er een regionaal bestuur bestaat dat contacten onderhoudt met de academies in zijn regio, blijven hun bevoegdheden en middelen zeer beperkt (Timmins, 2021). In het verslag van het IfG wordt uitgelegd dat scholen die geen deel uitmaken van academies worden onderhouden door de regionale overheid, die ook een groot aantal verantwoordelijkheden behouden voor alle door de overheid gefinancierde scholen, waaronder schoolmaaltijden, vervoer, faciliteiten voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften (SEND) en het toezicht op schoolplaatsen. Het verslag bevat het volgende citaat van een "zeer ervaren academieleider" over de besluitvorming tijdens de sluiting van scholen, dat een indruk geeft van een complex macrobeeld:

Vroeger werkte het onderwijssysteem waarbij het departement de ring had en de lokale autoriteiten verantwoordelijk waren voor de scholen. Nu hebben we deze zeer complexe mix van afzonderlijke academies, multi-academy trusts en lokale autoriteiten, en niemand van ons heeft een duidelijk genoeg geformuleerde rol in een situatie als deze. Het departement [DfE] had niet echt een communicatienetwerk dat functioneel was voor de overgrote meerderheid van de scholen. Dat leidde tot zeer prescriptieve besluitvorming, want als je enige echte manier van communiceren met mensen schriftelijk is in een leidraad, is het moeilijk om over je brede intenties en doel heen te stappen, en val je terug op regels en bepalingen (Timmins, 2021: 8).

Fotheringham et al. (2021) verwijzen naar de immense druk die schoolleiders zich ondervinden om op de hoogte te blijven van snel veranderende overheidsrichtlijnen, deze te interpreteren en uit te voeren, en tegelijkertijd te werken binnen de beperkingen van beperkte middelen en schoolgebouwen, prioriteit te geven aan het welzijn van personeel en leerlingen, en zich aan te passen aan de behoeften van gemeenschappen. Als zodanig worden schoolleiders in hun onderzoek geherformuleerd als 'schoolbeleidsmakers' (Fotheringham et al., 2021). Het onderzoek, dat in Juni 2020 werd uitgevoerd door middel van enquêtes en interviews, maakt gebruik van een willekeurig en

gestratificeerde steekproef van schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs in heel Engeland. Hun bevindingen stellen dat de kwaliteit, kwantiteit en frequentie van top-down communicatie in verschillende vormen "bijdroeg aan stress bij schoolleiders, terwijl horizontale communicatie en samenwerking tussen schoolleiders en over schoolgemeenschappen heen leiders ondersteunde tijdens snelle veranderingen" (Fotheringham et al., 2021: 1). Het onderzoek beveelt aan dat de regering en het DfE "stressvolle communicatiesystemen versterken en stroomlijnen en tegelijkertijd coöperatieve gemeenschappen opbouwen, waardoor de uitdagingen die schoolleiders tijdens de COVID-19 pandemie hebben vastgesteld, worden verzacht" (2021: 1).

Het kleinschalige onderzoek van Beauchamp et al. (2021) met schoolhoofden uit de vier gedecentraliseerde landen van het VK richtte zich op hun perspectieven op leiderschap en management tijdens de pandemie. Uit de resultaten bleek dat schoolhoofden "effectief emotioneel en moreel leiderschap moesten bieden in een onbekend en snel veranderend gebied, "...met een veerkracht die in hoge mate putte uit de sterke punten van reeds bestaande structuren en teams" en die werd geschraagd door waarden van vertrouwen en eerlijkheid onder leerkrachten, ouders en de bredere schoolgemeenschap (2021: 375). Bij het analyseren van de perspectieven van hoofd leraren stelden Beauchamp et al. (2021) een 'model van schoolleiderschap' op, specifiek gerelateerd aan de eerste periode van schoolsluitingen in de eerste lockdown waarmee zij de belangrijkste elementen van schoolleiderschap in deze periode concept- vorming, zowel binnen als buiten de school.

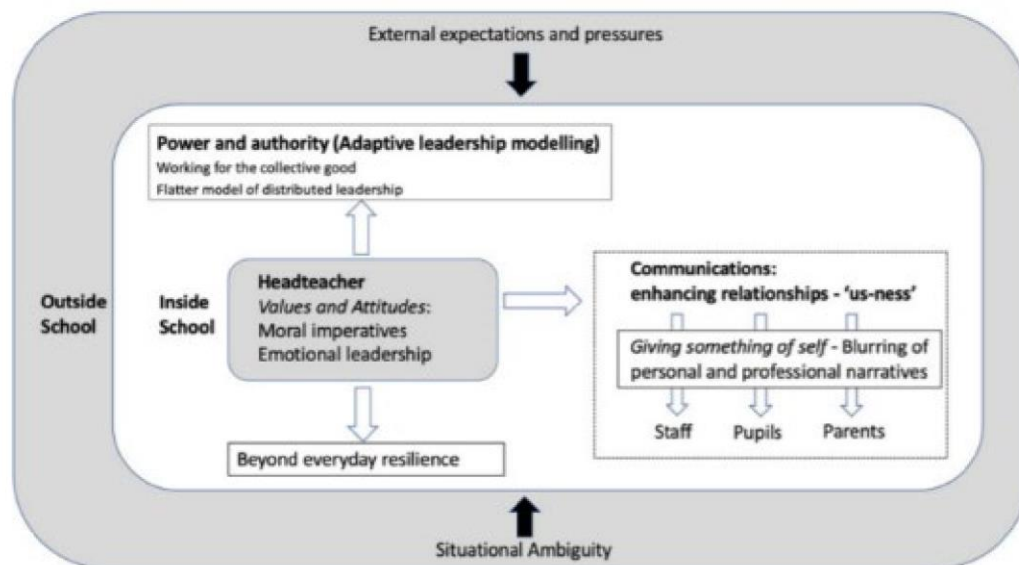


Figure 1. Model of school leadership in the early stages of the COVID-19 crisis.

Ref: (Beauchamp et al., 2021: 389).

De hoofdonderwijzer in het midden van het model centreren, Beauchamp et al. (2021) en werken vanuit de hoofdleraar naar buiten toe: ze leggen belangrijke verbanden met externe verplichtingen en verwachtingen van lokale en nationale instanties, die onderhevig waren aan "situationele ambiguïteit" en snelle veranderingen van de ene op de andere dag. Het model benadrukt ook de essentie van voortdurende duidelijke communicatie met de schoolgemeenschap, met een betrokkenheid voor "een menselijke manier van werken", doordrongen van een "persoonlijke investering" in de communicatiewijzen van de schoolhoofden en de vervaging van professionele en

persoonlijke narratieve, en veranderingen in hun percepties van, en acties ten aanzien van, macht en autoriteit (Beauchamp et al., 2021: 388).

Deel B: Overzicht van de reacties van schoolleiders in het Verenigd Koninkrijk

B.1. Verkenning van gesprekken met schoolleiders

B.1.1. Inleiding

In dit deel onderzoeken we de contingente, lokale besluitvorming of Little d 'world figuring' die het handelen binnen scholen en gemeenschappen vorm/patroon – vorming . We lezen onze gesprekken met schoolleiders relationeel om te begrijpen hoe publieke verhandelingen worden gemobiliseerd of weerstaan binnen schoolomgevingen om bepaalde vormen van waarde en betekenis toe te kennen aan mensen, rollen en gedragingen. We bekijken hoe deze "een veld politiseren, produceren en vormen" (Lather 1999:5) en manieren van zijn, doen en weten structureren die een patroon vormen van "wat er gespeeld kan worden" in schoolcontexten (Foucault 2000:139-140). Via dit werk besteden we bijzondere aandacht aan de uitgebreide functie van scholen binnen de lokale burgerlijke infrastructuur en openbare diensten en de nieuwe complexiteiten en eisen die dit stelt aan de beleidsmakers van scholen.

We beginnen onze discussie met een verkenning van de perceptie van schoolleiders van de relatie van hun school met de lokale gemeenschap en de veranderende aard van de pedagogie, met name de verschuiving van 'face-to-face' naar online leren, in de periode van de sluiting van scholen. Vervolgens bekijken we de discursieve constructies van leerkrachten en leerlingen, de veranderde implicaties voor het maken en aannemen van een identiteit en de resultaten en effecten voor verschillende groepen leerkrachten en leerlingen.

B.2. Little d Narratives

B.2.1. Schoolgemeenschappen

Schoolleiders werden uitgenodigd na te denken over hoe hun leerlingen- en onderwijsgemeenschap er voor en tijdens de pandemie uitzag.

De literatuur op dit gebied kent uiteenlopende betekenissen toe aan 'schoolgemeenschap', waaronder bijvoorbeeld 'gevoelens van erbij horen binnen een groep' (Osterman, 2000: 233), 'een gelokaliseerde morele gemeenschap' (Regnerus, 2003: 529), en met termen als 'verbeelding', 'acceptatie' en 'democratie' (Greene, 1993). Bovendien bekritisieren Taylor et al. (2012) de kloof in het denken over ruimtelijke en 'meer-dan-menselijke' aspecten bij het begrijpen van de 'relational assemblages' van de schoolgemeenschap, waarbij Nieto-Romero et al. (2019) verwijzen naar meer-dan-menselijke schoolgemeenschappen als 'sites van transformatie'. De aard van schoolgemeenschappen wordt in de literatuur ook in verband gebracht met 'kwaliteit' van het onderwijsaanbod en metingen van 'succes', waarbij de schoolleider een sleutelrol speelt. UNESCO (2021) stelt bijvoorbeeld dat:

"Succesvolle scholen begrijpen het belang van het tot stand brengen van goede en harmonieuze betrekkingen met de gemeenschap waarin zij zich bevinden. Deze relaties bestaan op twee niveaus, op een formeel en wettelijk niveau, en op een informeel en vrijwillig niveau...Het schoolhoofd moet de gemeenschap waarin de school ligt onderzoeken om goede relaties met de leden ervan tot stand te brengen. Gemeenschappen zijn samengesteld uit verschillende etnische, religieuze en sociaaleconomische -groepen die zowel wederzijdse als uiteenlopende belangen kunnen hebben.

Vier van de vijf scholen hadden het over een relatief stabiele gemeenschap en slechts één middelbare school noemde een hoger dan normaal verloop van het onderwijzend personeel tijdens de pandemie. Bij de bespreking van hun schoolgemeenschap in het algemeen was het beeld echter heel anders: slechts één van de lagere scholen (UK5) sprak van een "reeds lang gevestigde immigrantengemeenschap" die de afgelopen tien jaar nauwelijks was veranderd. Een kenmerk van de gemeenschap van deze school waren grote aantallen uitgebreide familieleden die in één huishouden woonden. Bovendien verwezen deze school en de twee andere lagere scholen (UK1 en UK3) naar hun schoolgemeenschap en hun lokale geografische gemeenschap: beide weerspiegelen historische en politieke veranderingen, zoals hun meer stabiele populaties van Somalische gezinnen die in de jaren 1990 vanuit de burgeroorlog naar het Verenigd Koninkrijk waren gekomen, alsook gevestigde Pakistaanse en Afro-Caribische gezinnen. Twee scholen spraken van een afnemende groep Roma-families die het gebied hadden verlaten na de Brexit. Eén basisschool had de laatste twee jaar een grote instroom van leerlingen uit landen van het hele Afrikaanse continent, en een andere van leerlingen uit Bangladesh. Veel van deze gezinnen hadden eerst in andere Europese landen gewoond voordat ze in het VK aankwamen, wat er volgens een hoofdonderwijzer toe had geleid dat sommige kinderen "geen enkele taal vloeiend spreken".

Eén basisschool (UK1) noemde zichzelf "een van de scholen met de hoogste mobiliteit in Birmingham", met ongeveer 100 leerlingen die per jaar vertrekken en 100 die instromen. De scholen met de hoogste mobiliteit, gemeten aan de hand van een instrument van het Department for Education (DfE), zoals basisschool UK1 met 30-35% mobiliteit en de twee basisscholen die onder leiding stonden van één directeur (UK3) spraken uitgebreid over specifieke welzijnskwesties in verband met de migratiestatus. Voor asielzoekersgezinnen had deze status bijvoorbeeld gevolgen voor het werkloosheidsniveau en hun ervaringen met meerpersoonshuishoudens en tijdelijke huisvesting. Drie scholen verwezen specifiek naar gezinnen die als dakloos werden beschouwd en in tehuizen woonden.

Andere welzijnskwesties die door de scholen werden aangehaald, waren kwesties rond de bendecultuur. Voor deze scholen was er een verhoogd risico op criminalisering onder jongeren, evenals problemen rond huiselijk geweld. De vier scholen met een hoge mate van transnationaliteit verwezen naar hun locatie in gebieden met een grote economische achterstand. Onze deelnemer aan de school voor voortgezet onderwijs (UK4) had een uniek groot bereik in de gemeenschap, omdat zij vervoer naar de school verzorgden vanuit een groot geografisch gebied van ongeveer 25 mijl/40.42km. De hogeschool meldde een hoger dan normale uitval van studenten tijdens de pandemie; zo verlieten 412 eerstejaars studenten in Juni 2020 de school en keerden niet terug voor hun tweede jaar.

B.2.2. Relaties met ouder/familiegemeenschap: "kameraadschap" en "herstel van vertrouwen".

Er bestaat een uitgebreide literatuur over modellen van "ouderbetrokkenheid", waaronder kritiek op termen als "involvement versus engagement" en "moeilijk bereikbare ouders versus moeilijk bereikbare scholen" (zie bijvoorbeeld Kendall en Puttick, 2020). In onze literatuurstudie werd besproken hoe we de snel veranderende richtlijnen van het DfE tijdens de schoolsluitingen, waarvan vele verwachtingen rond ouders werden geïmpliceerd. In Co-MAP vroegen we schoolleiders hoe de aard van hun relaties met hun oudergemeenschap was veranderd tijdens de pandemie en vroegen we naar de veranderende aard van de bijdragen en troeven van de gemeenschap.

Leidinggevende teams van de middelbare school en de hogeschool spraken in heel andere bewoordingen over hun relatie met de oudergemeenschap dan de drie basisscholen: een weerspiegeling van de bevindingen van ons vorige Erasmus-project, Open School Doors. In het algemeen hebben middelbare scholen in het Verenigd Koninkrijk een veel minder "hands-on" benadering met ouders dan basisscholen, deels als gevolg van leeftijdsgebonden factoren die onvermijdelijk betekenen dat meer jongeren zelfstandig naar school reizen met minder gelegenheid



voor de "school gate literacies" die kenmerkend zijn voor basisscholen (Rasool, 2018) en op hun beurt nauwere, affectieve 'face-to-face' relaties van ouders met basisschoolpersoneel. De middelbare school en het college benadrukten de overgang naar een 'virtuele gemeenschap' van ouderbetrokkenheid. Het plaatsvervangend schoolleider van de middelbare school UK2 verklaarde dat "er vroeger geen bijzonder sterke relaties waren" en dat "ouderbetrokkenheid een uitdaging bleef" en dat ze nu "de relaties met gezinnen opnieuw moesten opbouwen". Eén lagere school (UK1) wees er eveneens op dat de relaties opnieuw moesten worden opgebouwd, zij het met een zeer kleine groep ouders die tijdens de sluitingen zeer luidruchtig en "agressief" waren geweest tegen het schoolpersoneel. Twee scholen (een basisschool en een middelbare school) spraken over de toegenomen frustratie van de ouders bij de derde lockdown, omdat de verwachtingen ten aanzien van hun aandeel in thuisonderwijs toenamen en meer een wettelijke verplichting werden - ook een weerspiegeling van de toenemende druk op de scholen. De directrice van twee van de basisscholen met een hoge mobiliteit (UK3) sprak met name over hun gezinnen alsof het klanten waren voor wie zij "een dienst verleende" en daarom moest luisteren en reageren en zich direct aanpassen aan hun veranderende behoeften om "te voorkomen dat zij hun kinderen elders onderbrengen". Voor deze specifieke schoolleider legde zij een bijzonder sterke nadruk op het werk dat zij vóór de pandemie hadden gedaan om vertrouwen met hun gezinnen op te bouwen. Er was ook een rechtstreeks verband met het partnerschap van de twee scholen binnen een grotere Academy Trust, dat in het literatuuronderzoek werd besproken. Dit betekende dat een van de scholen van UK3 financiering had voor een specifieke werknemer in de vorm van een oudercoördinator om ouders te ondersteunen en dat er, althans op een van de scholen, een apart gebouw was uitsluitend voor ouder/familieactiviteiten, wat de ouders weer veel autonomie en inspraak gaf in het gebruik van hun "hub". Op deze specifieke basisschool ondersteunden de ouders nieuw aangekomen gezinnen op verschillende manieren. De gezinnen op deze school hadden 'bubbels' gevormd tijdens de lockdowns van de overheid, waar twee of drie gezinnen samenkwamen om een rooster te vormen voor thuisonderwijs en voedselinkopen.

De lagere school met de stabiele gemeenschap (UK5) gaf een heel ander en ontvullend verslag van hun oudergemeenschap. Deze gemeenschap, waarin veel van de leerkrachten ook woonden en uit de gemeenschap kwamen, was getroffen door zeer hoge sterftcijfers van Covid, vooral omdat er zoveel familieleden in één huis woonden. De manager van de leermentor, die zelf uit de gemeenschap kwam, sprak over een WhatsApp-groep die de gemeenschap had opgericht om sterfgevallen te melden en dat er in "één nacht 16 sterfgevallen waren in twee straten" en dat er een "geïmproviseerd mortuarium moest worden ingericht buiten de plaatselijke moskee". Een voormalig adjunct-directeur van de school, die tijdens de tweede lockdown met pensioen ging, sprak over de gemeenschap als zeer "hecht" met burens die de school op de hoogte brachten van "gezinnen die aan het begin van de pandemie het VK waren ontvlucht en nog steeds in het buitenland vastzaten". Dit personeelslid gebruikte het woord "kameraadschap" om de schoolgemeenschap te beschrijven en een ander personeelslid, de adjunct-directeur, sprak over de noodzaak om gezinnen rouwbegeleiding te bieden als de meest urgente zorg op een bepaald moment van de schoolsluitingen.

B 2.3. Voedselarmoede: "blootstelling en omgaan met capaciteit".

Vier van de vijf scholen spraken uitgebreid over de mate waarin voedselarmoede als gevolg van de pandemie zichtbaar was geworden: een probleem dat "er altijd al was, maar Covid heeft het op een ander niveau gebracht" (UK1). Alle scholen realiseerden zich al snel dat zij niet in staat waren om te voldoen aan de behoefte aan voorzieningen ter plaatse: de capaciteit was vooral groot vanwege specifieke dieetvoorschriften en de hoeveelheid voedsel die nodig was om gezinnen te helpen hun kinderen te voeden. Drie scholen vertelden dat zij gebruik maakten van het "Magic Breakfast"-programma dat gezinnen een ontbijt bezorgde. Alle scholen maakten ook gebruik van de uitgebreide

voedselbonnenregeling die als gevolg van de FairShare-campagne tot stand was gekomen. Voedselpakketten en voedselbonnen werden in deze periode essentiële onderdelen van de dagelijkse taak van de scholen.

Toen de schoolleiders spraken over de nieuwe en/of versterkte rol van hun school bij de aanpak van welzijnszorg en voedselbehoeften, was het algemene gevoel dat de gemeenschap naar hen "uitstrekke" voor steun. Twee schoolleiders spraken over de manier waarop zij nu meer wisten over de persoonlijke welzijnsbehoeften van hun oudergemeenschap (wat niet noodzakelijk als positief werd beschouwd) dan voorheen. Over het algemeen werd deze essentiële rol die de scholen nu spelen gezien als een manier om de schoolgemeenschap, met name de leerkrachten en de leerlingen, veel dichter bij elkaar te brengen.

B.2.4. Veranderende Pedagogieën

Schoolleiders in Engeland vertelden hoe de aard van onderwijzen en leren verstrengeld was met tijdelijkheid, plaatsgebondenheid en bredere sociale factoren die hun specifieke gemeenschappen troffen en hoe deze factoren het dagelijkse werk van onderwijzen en leren op de proef stelden. Uit de verhalen van de schoolleiders bleek hoe complex de rol van de scholen tijdens de pandemie was en hoe hun rol aanzienlijk verschoof om op een affectieve manier tegemoet te komen aan de meer dringende behoeften van leerlingen en hun gezinnen door prioriteit te geven aan bescherming, het welzijn van leerlingen en gezinnen en ondersteuning van gezinnen die te kampen hadden met voedselarmoede en huisvestingsproblemen, terwijl zij zich bleven concentreren op het dagelijkse werk van onderwijzen en leren. De pandemie heeft het werk van scholen en leerkrachten veranderd. Sommige veranderingen waren tijdelijk, andere van langere duur. Deze persoonlijke verslagen benadrukken de zeer centrale rol die scholen spelen in de gemeenschappen waarin zij zich bevinden. Een van de belangrijkste verschuivingen op school was de snelle overgang naar online onderwijs en leren, waardoor al snel de problemen met de digitale toegang voor veel gezinnen aan het licht kwamen en het publiek zich meer bewust werd van het "grote D"-discours rond digitale armoede. Uit het rapport Online Nation 2021 van Ofcom bleek dat mensen weliswaar afhankelijker dan ooit werden van online diensten, maar dat nog steeds 6% van het Verenigd Koninkrijk thuis geen internettoegang had, waardoor een grotere digitale-kloof dan ooit tevoren ontstond. Alle schoolleiders in ons onderzoek spraken over digitale armoede in hun school en hoe zij deze dringende kwestie probeerden aan te pakken zodat kinderen hun onderwijs kunnen voortzetten tijdens de sluiting van scholen. Onze gegevens brengen de echte, doorleefde ervaringen van dit discours tot leven.

Toen de scholen voor het eerst sloten en de situatie het meest onzeker was, was er weinig richting vanuit het DfE met betrekking tot onderwijs en leren op afstand. In oktober 2020 publiceerde het DfE echter een richtlijn die duidelijk maakte dat scholen wettelijk verplicht zijn om onmiddellijk onderwijs op afstand te geven aan door de overheid gefinancierde kinderen in de schoolgaande leeftijd die niet naar school kunnen wegens een advies van de volksgezondheid, richtlijnen van de Britse regering of wetgeving in verband met het coronavirus (COVID-19). In september 2021, toen de scholen weer volledig open waren, publiceerde het DfE een wegwijzer voor scholen waarin de verwachtingen en verplichtingen van scholen met betrekking tot onderwijs op afstand werden uiteengezet. Scholen moeten daarom hun capaciteit om kwalitatief hoogstaand onderwijs op afstand te geven voor het volgende schooljaar op peil houden". De richtlijn vermeldde het aantal verwachte uren online-onderwijs voor elke leeftijdsgroep en bevatte een gedetailleerde lijst van verwachtingen.

B.3. Audit van Digitale toegankelijkheid

Scholen zijn altijd plaatsen geweest waar leerkrachten en leerlingen samenkomen in fysieke ruimten om te leren en te onderwijzen. Toen ze plotseling in een situatie terechtkwamen waarin leerlingen



niet naar school konden en op afstand moesten leren, moesten scholen snel de manier veranderen waarop ze onderwijs gaven en leerlingen leerden. De scholen in ons onderzoek probeerden verschillende benaderingen uit, maar de meeste begonnen met het verstrekken van papieren materiaal terwijl ze nadachten over hoe ze het onderwijs online konden aanbieden. Voordat ze online konden leren, moesten ze weten of de leerlingen toegang hadden tot digitale apparaten en dus voerden de scholen snel een audit uit van de digitale apparaten van de gezinnen van de leerlingen. Het was op dit punt dat het Big D-discours rond digitale armoede zich begon af te tekenen: volgens Eyles et al. (2020) heeft tot 40% van de middelbare scholieren uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus geen toegang tot 'online platforms'. Schoolleiders legden de omvang van het probleem uit en spraken over de uitdagingen waarmee gezinnen en scholen werden geconfronteerd. Dit was een ongekende situatie en de scholen waren over het algemeen niet voorbereid. Een directeur van een lagere school vertelde dat het nuttig zou zijn geweest om vooraf een nauwkeurig beeld te hebben van de digitale toegang/armoede, toen zij ontdekten dat slechts ongeveer 50% van hun leerlingen die internet toegang beschikte en de meesten toegang hadden tot online leren door de mobiele telefoons van hun ouders te delen met hun broers en zussen. Naar aanleiding van de mogelijke sluiting van scholen in de media liet een school snel een audit uitvoeren vóór de eerste sluiting. Uit de audit bleek echter al snel hoezeer zij de digitale toegang buiten de school hadden onderschat: de meeste gezinnen gebruikten mobiele telefoons om online te leren, deelden apparaten of hadden helemaal geen internettoegang. Een FE provider (UK4) sprak ook over het belang van de kwestie voor hun volwassen leerlingen.

We waren ons altijd al bewust van digitale armoede, maar we realiseerden ons niet hoe belangrijk het was. Het bracht digitale armoede op de voorgrond van ons denken ... Kwesties over gezinnen die apparaten moesten delen en heel vaak hadden middelbare scholieren voorrang of gaven ESOL-moeders voorrang aan het leren van hun kinderen.

Zodra scholen en hogescholen een duidelijker inzicht hadden in de omvang van het probleem, voerden zij snel strategieën in voor onderwijs op afstand. De meeste scholen zorgden in eerste instantie voor papieren middelen voor alle klassen, terwijl ze hard werkten om hun leerlingen toegang te geven tot digitale apparatuur. Scholen moesten moeilijke budgettaire beslissingen nemen om op afstand te kunnen blijven onderwijzen, zoals een basisschool (UK5) verklaart: "De kinderen hadden geen papier, mini-whiteboards en stiften, dus bestelden we schrijfgerei voor de kinderen - een pakket voor elk kind "binnen ons budget" en er werden leesboeken verstuurd".

Eén basisschool (UK3) vertelde hoe zij erin slaagden al hun leerlingen toegang te geven tot een digitaal apparaat en de langdurige gevolgen daarvan voor onderwijs en leren, maar benadrukte ook de complexiteit van het probleem van digitale armoede.

We hadden niet genoeg apparaten, maar slaagden erin het (geredigeerde) programma van de academie binnen te halen waardoor elk kind een iPad kreeg voor zijn tijd op school vanaf het zesde leerjaar. De pedagogie is volledig veranderd - alle leerlingen hebben apparaten, we hebben het curriculum en de uitvoering en beoordeling veranderd, zodat het leren nu op elk moment online kan gaan.

De aanpak van digitale armoede kan echter niet worden opgelost door gezinnen simpelweg digitale apparaten te geven, aangezien er bredere sociale kwesties moeten worden aangepakt. De school realiseerde zich al snel dat veel gezinnen niet genoeg geld hadden om de apparaten 's nachts op te laden. Dus werden ze op school opgeladen. Als je 5 kinderen hebt, 5 iPads - dan zie je de meter zakken" (UK3).



De meeste scholen slaagden erin om via het DfE-programma laptops en 4G-dongles te verstrekken aan gezinnen die deze nodig hadden, hoewel veel scholen opmerkten dat de DfE-apparaten laat aankwamen. Hoewel de meeste scholen vonden dat ze op school goed waren uitgerust om het onderwijs en het leren met technologie te ondersteunen vóór Covid, verklaarde één school: "We dachten dat we goed zaten met laptops en technologie tot de afsluiting en online onderwijs helemaal nieuw voor ons was" (UK5). Leren op afstand deed plotseling vragen rijzen over digitale armoede, beveiliging, de digitale vaardigheden van leerkrachten en een hogere werkdruk, aangezien veel leerkrachten tegelijkertijd op afstand en 'face-to-face' onderwijs gaven.

B.3.1. Digitale vaardigheden van leerkrachten en voortgezette online-voorzieningen

Leerkrachten moesten zich snel aanpassen aan online onderwijs en terwijl de meesten vertrouwen hadden in het gebruik van de technologie op school ter ondersteuning van onderwijs en leren, vereiste het aanbieden van afstandsonderwijs nieuwe vaardigheden en praktijken. Zoals eerder benadrukt door Kim en Asbury (2020), was er weinig/geen tijd voor leerkrachten om zich aan te passen aan online onderwijs, wat in combinatie met de ontoereikende digitale vaardigheden die vereist zijn voor onderwijs op afstand en een gebrek aan leerplanbegeleiding (OESO, 2020) de vraag hoe leerkrachten onmiddellijk konden overschakelen op online onderwijs en leren nog verergerde. Schoolleiders in Engeland vertelden hoe zij voor professionele ontwikkeling van leerkrachten zorgden door het aanbieden van CPD-cursussen voor personeel om de digitale vaardigheden van leerkrachten te vergroten, IT-ondersteuning, mogelijkheden voor leerkrachten om beste praktijken te delen en nieuwe leerplatforms werden onderzocht, wat ertoe leidde dat leerkrachten meer bereid waren om digitale technologie in hun onderwijspraktijk te gebruiken naarmate zij overstapten van het maken van papieren hulpmiddelen, naar digitale werkbladen naar meer interactief online onderwijs. De scholen vertelden hoe veel van de digitale praktijken en online hulpmiddelen op school gebruikt blijven worden ter ondersteuning van het leren en lesgeven na de heropening van de scholen. Eén middelbare school (UK2) vertelde hoe zij tijdens de lockdown online buitenschoolse clubs onderzochten en dit zullen blijven doen, omdat leerlingen die na school naar huis moeten, zo ook thuis aan buitenschoolse activiteiten kunnen deelnemen.

B.3.2. Betrokkenheid van leerlingen bij online leren

Een van de grootste uitdagingen die door de scholen in de studie aan de orde werden gesteld, was het betrekken van leerlingen bij online leren. Zelfs wanneer problemen met de digitale toegang werden aangepakt, bleef het een uitdaging om online te onderwijzen en te leren. Zoals één basisschool (UK5) verklaarde

Je kunt kinderen niet online onderwijzen - dat is niet zo effectief. Het moet persoonlijk zijn. In de klas wordt lesgegeven op maat, directe feedback, maar dat kan niet online. Kinderen waren zo blij om terug te zijn - de sociale interactie.

Deze schoolleider illustreert perfect het in het OESO-rapport (2020) vastgestelde probleem dat online leren niet optimaal is in vergelijking met wanneer leerlingen in de klas leren met hun leerkrachten en leeftijdsgenoten. Het OESO-rapport benadrukte ook het belang van het ontwikkelen van een positieve houding van leerlingen tegenover online leren om hen betrokken en gefocust te houden, vooral wanneer sommige volwassenen het digitale vertrouwen missen om het online leren van hun kinderen te ondersteunen. Er waren veel problemen die van invloed waren op de online betrokkenheid: digitale toegang, gebrek aan rustige ruimtes, verstoring van gemeenschappen door overlijden in hechte gemeenschappen, ouders die het een uitdaging vonden om het leren van leerlingen te ondersteunen

vanwege werkverplichtingen of gebrek aan eigen vaardigheden en kennis van het curriculum. Online leren was immens moeilijk voor leerlingen omdat zij gewend zijn aan dagelijkse 'face-to-face' interactie, de voorspelbaarheid van schoolroutines en voortdurende controle en feedback in de klassensituatie. Leerkrachten en scholen stonden voor een enorme uitdaging om ervoor te zorgen dat kinderen zowel veilig waren als konden leren. Ze zijn er niet alleen in geslaagd, maar hebben ook nieuwe pedagogische methoden en praktijken ingevoerd.

B.2.4. Identiteiten B.2.4.1 Identiteiten van leerkrachten

In de gecontracteerde ruimte van de lockdowns was er een seismische verschuiving in de rol en het doel van beide scholen als instellingen, en in hoe de professionele praktijken en identiteiten van leerkrachten opnieuw vorm werden gegeven. De verwachtingen van het professionele werk van leerkrachten binnen een breder publiek discours, door ouders en gezinnen, door de overheid en de regelgevende instantie van de school, Ofsted, suggereerden een identiteitsverschuiving voor leerkrachten, aangezien ze geconfronteerd werden met veelvuldige en vaak tegenstrijdige eisen om te voldoen aan de veranderende behoeften van leerlingen en hun gezinnen.

De identiteit van leraren in de professionele ruimte van scholen en hogescholen is altijd een punt van discussie geweest, zoals opgemerkt in A.2.2.4 hierboven. Lerarenidentiteiten zijn onderhevig aan de vormende krachten van de politieke, sociale en culturele landschappen van het onderwijs, naast de aanzienlijke mythologiserende en "verlossende verhalen" die de discursieve structuur vormen van de lerarenfiguur in de populaire cultuur en de populaire verbeelding. De positionering van scholen als plaatsen voor sociale transformatie maakt leraren tot "het doelwit van harde sociale kritiek en de laatste bron van hoop" (Fischman, 2020:244). Deze normatieve en gepolariseerde discourses en vanzelfsprekendheden over de leraar en de professionele rol en professionele identiteit van leraren werden tijdens de lockdown zowel blootgelegd als versterkt. Leraren werden, samen met andere essentieel beroepsuitoefenaars, onder de loep genomen in zowel de publieke als de politieke sfeer en werden onderworpen aan een reeks buitengewone verwachtingen in hun rol om zowel de school als de gemeenschap te ondersteunen.

B.2.4.1.1. Aanwezig zijn

De lockdowns verschoven de ruimtelijkheid en tijdelijkheid van het "aanwezig zijn" op school. De normaal sterk gereguleerde en begrensde ruimte en tijd van de schooldag, de les, het lesrooster, maakte plaats voor een nieuw gevoel van altijd aanwezig zijn, van altijd beschikbaar zijn, virtueel of persoonlijk en soms beide, in de persoonlijke ruimten van de leraren thuis. Hybride manieren van werken suggereerden een beschikbaarheid en vermogen om contact te leggen met leraren, en de "leer"-ruimten werden ruimten van pastorale zorg en verantwoordelijkheid voor bescherming, waardoor de grenzen van de primair educatieve rol van leraren vervaagden. Bij alle geïnterviewden kreeg pastorale zorg een hoge prioriteit. Verschillen in het vermogen van leerlingen om deel te nemen aan of toegang te krijgen tot het onderwijs (zoals hierboven uiteengezet in 1.2.2.1) vereisten zowel een flexibele reactie als op waarden gebaseerde benaderingen en middelen waarop leraren en schoolleiders snel reageerden en die zij "tijdens de vlucht" opbouwden en verstrekten.

Onze gesprekspartners spraken over de niet altijd even genereuze publieke perceptie van deze "aanwezigheid" en de implicatie dat leerkrachten "niet aan het werk" waren. De realiteit voor veel leerkrachten was dat zij plotseling moesten overschakelen op online lesgeven, terwijl anderen binnen enkele dagen na de aankondiging van een nationale lockdown weer op school waren en les gaven aan prioritaire groepen van jonge kinderen (zie A.1.1 voor de definitie van deze groep). De druk om "zichtbaar" les te geven in digitale ruimten (bijv. in synchrone "live"-lessen), om "kwaliteitsdiensten" te leveren door sommige ouders en binnen een breder publiek discours, ondanks het feit dat scholen leerden dat asynchroon of vooraf opgenomen leren geschikter was voor de leerlingen en leerkrachten

die meerdere belemmeringen ondervonden om online te leren. Onze senior leiders spraken over het maken van lokale beslissingen voor vooraf opgenomen lessen, ondanks dergelijke druk. De minister van Onderwijs, Gavin Williamson (TES, Januari 2021) suggereerde dat live lesgeven "de beste manier van lesgeven is gebleken", ondanks talrijke tegenstrijdigheden met dit standpunt van de regelgevende instantie Ofsted. Onze gesprekspartners erkenden dat de leerkrachten zelf ook bezig waren met de zorg voor hun eigen kinderen en "thuisonderwijs", zorgtaken, rouwverwerking en persoonlijke gezondheidsproblemen. Het presentisme van 'live' leren had enkele onbedoelde gevolgen voor het welzijn van zowel leerlingen als leerkrachten. Alle leidinggevendenden in ons onderzoek spraken over de verzachtende maatregelen die zij namen om te proberen een cultuur van overwerk en burn-out in goede banen te leiden naarmate de voorheen begrensde tijd en ruimte van het onderwijs vervaagden. De geïnterviewden merkten op dat het hebben van zowel online als persoonlijk onderwijs was alsof je "twee scholen parallel" moest beheerden. Het begrip "online zijn" was een "verkeerde benaming", aangezien de school open was en een veelheid aan andere diensten en ondersteuning bood, zowel voor het onderwijs aan kinderen van 'sleutelrol-werkers' als aan kinderen uit kwetsbare gezinnen, en daarbuiten voor de ondersteuning van de bredere gemeenschap.

B.2.4.1.2. Verschuiving van verantwoordelijkheden

De verantwoordelijkheden van leerkrachten reikten verder dan de schoolpoorten. Senior leiders beschreven manieren waarop zij de rol vervulden van maatschappelijk werkers en die van pleitbezorgers en ondersteuners uit de derde sector voor zaken als onzekere huisvesting, toegang tot en het invullen van formulieren voor uitkeringen en financiën, het voorzien in voedsel- en voedingsbehoeften en in één voorbeeld de toegang tot veilige huizen en het contact met de politie. De aanwezigheid van leerkrachten vulde de afwezigheid op van veel diensten waarvan gemeenschappen en jongeren afhankelijk waren, met name van de sociale diensten die geen huisbezoeken aflegden, maar "wilden dat de scholen dit deden" en die volgens een van onze hoofdleraren zelfs telefonisch niet bereikbaar waren.

Verschillende scholen beschreven situaties waarin senior leiders en onderwijsteams niet alleen tijdens de schooldag aanwezig waren, maar ook op alle uren reageerden, waarbij ze de grenzen van de gebruikelijke tijd en ruimte van de school overschreden. Zij namen het toezicht op de bescherming van leerlingen bij hen thuis op zich, soms met "dagelijkse of drie keer per week" telefoontjes, of persoonlijke sociale bezoeken op afstand waarbij zij aan de deur "klopten en klopten" tot zij zagen dat een kind veilig was. Leraren leverden voedselpakketten "de hele tijd...honderden en honderden", digitale apparatuur en andere middelen. Het rechtstreekse contact met de politie naar aanleiding van een geval van huiselijk geweld was illustratief voor de radicale verschuiving van de rol en de functies van de leerkrachten die "een hulpdienst werden". De relatieve onzichtbaarheid van dit nieuwe en riskante werk van leerkrachten met individuen en gemeenschappen in crisis werd door een schoolhoofd generationaliseerd als "geen andere keuze hebben... tot wie wend je je? Tot wie wenden wij ons als school?". Dit was een school die in haar dagelijkse praktijk al belangrijke activiteiten had op het gebied van gemeenschapsondersteuning en -betrokkenheid, maar die de nieuwe manieren absorbeerde waarop hun gemeenschappen tijdens de lockdown onzeker werden gemaakt, zelfs wanneer de vangnetten van getrainde diensten afwezig waren. Het normatieve begrip van lesgeven als roeping en de persoonlijke verantwoordelijkheden die met lesgeven gepaard gaan, kregen zo een nieuw imperatief binnen de ruimte van de lockdown, ondanks de risico's voor het eigen lichaam en de emotionele gezondheid van de leraren. Zeer emotioneel en fysiek werk dat "iedereen uitgeput" maakte, zoals een geïnterviewde opmerkte, en waarnaar allen op de een of andere manier verwezen. Geïnterviewden beschreven de "tol" die werd geëist van het personeel, dat geen pauzes had, lange werktijden maakte en "nog steeds geacht werd les te geven en te zorgen" ondanks het feit dat zij familie hadden verloren of zelf het virus hadden opgelopen. Eén school merkte op dat in oktober 2021 "nog steeds meer dan de helft van het personeel vrij was", verspreid over twee scholen. In de



interviews kan het lerencorps worden gezien als een plek waar de afwezigheid van adequate ondersteuningssystemen buiten de school speelde. Het niet tijdig ingrijpen van andere diensten dan de school om de meest kwetsbare gezinnen te ondersteunen, bracht de persoonlijke gezondheid en het welzijn van de leerkrachten in gevaar en positioneerde hen als kwetsbaar binnen riskante en precare gemeenschapsrelaties en tegelijkertijd verantwoordelijk voor het opvullen van de leegtes en tekortkomingen van de gemeenschap ondersteuningssystemen.

De identiteit en professionele rol van leerkrachten is dan een nieuw betwist terrein van strijd vanwege de lockdown. Nu de verantwoordelijkheid van leraren voor het aanpakken van de Big D "verloren leren" stevig verankerd raakt in de regelgevings- en beleidsdiscoursen van het onderwijs, bestaat het gevaar dat de vele andere praktijken van leraren onzichtbaar worden en genegeerd, anders dan de stilzwijgende verwachting dat dergelijk werk deel uitmaakt van een "beroepsmatige", "onbaatzuchtige" inzet voor een geherdefinieerde opvatting van wat scholen en leraren zijn geworden. Aandacht voor en onderzoek van deze constructies van lerarenlichamen heeft enorme implicaties voor de gezondheid en de duurzaamheid van het personeelsbestand, met inbegrip van dat van de hogere leidinggevenden, een groep voor wie er opmerkelijke risico's zijn wat betreft aanwerving en behoud van personeel in verband met hoge stress, verantwoordingsdruk en operationele eisen. De eisen die vóór de pandemie aan leidinggevenden werden gesteld in verband met technische en managementbenaderingen, gericht op het aantonen van het dichten van de verschillen in opleidingsniveau, bleken duidelijk ontoereikend in het licht van het voorwaardelijke, op waarden en mensen gerichte leiderschap dat van hen werd verlangd tijdens de lockdowns. Er zijn ook reële implicaties voor de initiële en voortgezette professionele ontwikkeling van leerkrachten, die alleen datgene voorbereidt en van haar leerkrachten verwacht wat past in de dominante discoursen van de agenda's voor professionele normen, in plaats van de doorleefde ervaringen van leerkrachten die tijdens de lockdowns aan het licht kwamen.

Wat vooral opviel, was hoe schoolleiders spraken over hun bezorgdheid over het welzijn van leerlingen, gezinnen en leerkrachten, maar toen hen werd gevraagd naar hun eigen persoonlijke uitdagingen, hadden zij moeite om de gevolgen van de pandemie voor hun eigen welzijn onder woorden te brengen. Ondervraagd over hun persoonlijke uitdagingen spraken zij over de uitdagingen om gemotiveerd te blijven en "zich te blijven concentreren op de dingen die het belangrijkste zijn" of "het niet te groot te laten worden". En één schoolleider vertelde hoe hij zijn best deed om het personeel waar mogelijk te beschermen door niet altijd het grotere geheel te delen, een mening die ook werd gedeeld door een andere schoolleider die zei: "Je moet er zijn voor je personeel". Zij spraken over de verantwoordelijkheden die op hun schouders rusten wanneer zij een school leiden en belangrijke beslissingen nemen en tegelijkertijd voor hun eigen kinderen zorgen.

B.2.4.2 Studentenidentiteiten

In tegenstelling tot de hierboven onderzochte epistemische verschuivingen in de conceptvorming over de rollen en identiteiten van leerkrachten en de ruimten, plaatsen en reikwijdte van formele onderwijspraktijken, lijken de discursiviteiten over 'de leerling' relatief stabiel te blijven en eerder te worden overdreven dan getransformeerd naarmate de druk op leerkrachten om 'aanwezig' en 'verantwoordelijk' te zijn bij gebrek aan een bredere burgerlijke infrastructuur toeneemt. Studenten vertegenwoordigen tegelijkertijd een cognitieve eis (leren en weten) en een affectieve eis (zorgen, opvoeden, beschermen), waarbij het domein van het onderwijs het domein van het "ouderschap" (Mitchell-Price, 2009) "begrenst", zowel in publieke als in burgerlijke zin, veel verder dan Mitchell-Price's notie van "zweven" aan de "randen van thuis, school en gemeenschap" (2009:14). Deze eisen zijn echter verre van verenigbaar, aangezien de lichamen van jongeren functioneren als complexe discursieve locaties van behoeften, afwezigheid en tekorten die uitnodigen tot tweeledige reacties die niet noodzakelijk (of gemakkelijk?) verenigbaar zijn voor leraren als subjecten of

misschien voor jongeren als objecten van de onderwijspraktijk. Toch is dit aantoonbaar geen nieuwe, slechts nieuw ingekaderde dynamiek/diagramatiek.

B.2.4.2.1. Affectieve eisen: discours van zorg, welzijn en veerkracht

Beleidsmakers op school waren zeer alert op de affectieve behoeften van jongeren, die zich meestal manifesteerden als bezorgdheid over mentale gezondheid, welzijn en veiligheid. Hoewel dit verschilde per gemeenschap, als gevolg van de manieren waarop structurele ongelijkheden spelen in de diverse postindustriële context van onze stad, zodat sommige scholen "niet meer trauma's nodig hadden dan gewoonlijk" en in andere "alle kinderen iemand kenden die overleden was aan covid... er was veel verlies en rouwverwerking..." (UK5), was er een gevoeligheid en waakzaamheid voor geestelijk welzijn: "we hielden een week over geestelijke gezondheid toen ze terugkwamen... we deden van alles".

Dit is echter niet noodzakelijk een nieuw fenomeen voor veel Britse scholen, waar ideeën over geestelijke gezondheid zijn ingebed in bestaande discourses over welzijn, bescherming en de dagelijkse praktijk van "traumaverwerking":

Ons beschermingsteam had het erg druk, erg druk...maar hoewel dat geen goede zaak is...waren we in ieder geval blij dat ze op de hoogte waren...erg blij dat studenten gebruik konden maken van ons [bewerkte] systeem om hun zorgen over zichzelf, vrienden, familie te melden...en ze waren thuis proactief in het melden van zorgen over andere studenten door gesprekken die ze hadden of wat het ook mocht zijn...we hebben hier een sterke beschermingscultuur...we vonden dat we veel meer op het gebied van geestelijke gezondheidop de voorgrond gebracht... (UK2)

Andere problemen die leerlingen noemden waren onder meer het leven in overvolle woningen. Hoewel de begrippen "bescherming" en "geestelijke gezondheid" een verschillende oorsprong hebben, worden ze hier samengebracht om een reeks initiatieven en verwachtingen rond de bescherming en beveiliging van de jongere in zijn of haar leefwereld met elkaar te verbinden. Het interessante hieraan is de manier waarop deze vertogen zich afkeren van de praktijk van het onderwijs, waardoor de verbanden tussen het cognitieve en het affectieve tot zwijgen worden gebracht en het onderzoek naar de "school" als potentiële plaats van trauma voor jongeren en hun leraren wordt afgesloten (zie hierboven). Sommige commentatoren (zie bijvoorbeeld Hayes, Ecclestone) zien dit als een neoliberal effect dat het geschoolde subject (leerling en leraar) disciplineert en de aandacht afleidt van radicalere, sociaal rechtvaardige voorstellingen van en mogelijkheden voor scholing. Maar binnen het kader van dergelijke structurele beweringen is het duidelijk dat voor deze leraren het voldoen aan affectieve eisen een uitdrukking is van 'professionele liefde' [Page, 2018]), een diepe betrokkenheid bij het 'verbinden met' en 'zorgen voor' wat Noddings een 'ethiek van zorg' zou kunnen noemen (2003):

We deden aan aromatherapie... waar doet deze geur je aan denken... waar kan het je mee helpen... gewoon proberen betrokken te raken bij waar hun geest is... proberen ze een beetje meer te begrijpen... toen ontdekten we dat er iemand was overleden...(UK5)

B.2.4.2.2. Cognitieve eisen: discourses van weten/niet-weten

Deze (professioneel) liefdevolle en met aandacht voor de affectieve vraag stond in contrast met constructies van de jongere als object van de educatieve blik, waarbij discourses van "tekort" en "verlies" een rol speelden om de identiteit van jongeren vast te leggen in relatie tot genormaliseerde (gestagneerd) verwachtingen van leren en ontwikkeling:



We hebben het leerplan bekeken om te zien waar de kinderen zich bevinden in hen leermateriaal... we hebben een nulmeting gedaan en daarna testen op het einde van school maar de hiaten in hun leren zijn enorm... proberen die hiaten te overbruggen is onze prioriteit en dan ervoor zorgen dat het curriculum breed en evenwichtig is en de wiskunde en het Engels vullen de hiaten en we hebben dat gedaan dus we hebben sets... we hebben de kinderen in sets, dus er is een leraar die elke set neemt... en proberen uit te vinden waar de hiaten van de kinderen zijn... echt als gevolg van het feit dat we ontdekten dat ze thuis niet erg zelfstandig leerden, ze konden hun tijd niet goed beheren, zoals veel volwassenen ook ontdekten... en ook waren ze niet veerkrachtig als ze het werk moeilijk vonden, dus gaven ze vaak op als ze hun eerste uitdagende proces of uitdagende vraag tegenkwamen, dus ik denk dat het in het begin veel meer ging over hoe mensen betrokken te krijgen.

In tegenstelling tot de ethiek van de zorg die hierboven werd onderzocht, worden de identiteiten van de leerlingen in het kader van leerprocessen op nieuw gepositioneerd als kenbaar en omschrijft door de leraar als "psycho-diagnosticus" (Malcolm en Zukas, 1999), ze worden kenbaar, toetsbaar, meetbaar, sorteerbaar voorbij het affectieve werk van "betrokkenheid" - "betrokkenheid in termen van wat ze deden was erg laag ... veel werkstukken die door een aanzienlijke meerderheid niet werden gedaan" - er wordt van hen verlangd dat ze bepaalde vormen van schoolse identiteit uitvoeren.

B.2.4.2.3. Tegenstrijdigheden/conflicten in het leerplan: bifurcatie van cognitieve en affectieve

Het is dus mogelijk om in ons onderzoekmateriaal te zien dat jongeren soms discursieve tegenstellingen worden voor leraren die tegelijkertijd het werk van 'professionele liefde' moeten verrichten en het werk van de psycho-diagnosticus die de eisen van zorg en prestatie bij elkaar houdt. Deze tweedeling is echter niet belangeloos, en we zien dat de laatste vaak ondergeschikt is aan de dominantie van de eerste, gemobiliseerd als een middel om een uitvoering doel te bereiken:

Aanvankelijk werd het een grote werklast om de leerlingen en ouders te bellen die zich niet wilden engageren en hen de waarde te doen inzien...eventuele psychische problemen aan te pakken...en dan aan te passen aan hun eigen behoeften...want elke klas heeft bijna zijn eigen soort persoonlijkheid...

Terwijl de "post-covid- leraar" epistemologisch is getransformeerd, is de "post-covid- student" eenvoudigweg een herinschrijving en/of herproductie van een pre-covid- discursiviteit, aangezien discoursen over zorg stilletjes plaats maken voor discoursen over prestatie. Paradoxaal genoeg kan deze tweedeling, het uit elkaar houden van affect en cognitie als relationeel of onderling verbonden in plaats van verstrengeld en onderling verbonden, de manieren overdrijven waarop kwetsbaarheden en/of marginalisering kunnen worden opgevat als een context voor in plaats van een gevolg van een schoolse ervaring (en het zal interessant zijn om te zien hoe dit uitpakt voor jongeren zelf in IO2...), wat mogelijk (en *wreed*) de persoonlijke inzet van leraren voor een ethiek van zorg en de functie en het doel van hun 'beroepsmatige' arbeid ondermijnt. Dit wordt nog versterkt door de bezorgdheid over de gevolgen voor kinderen met een erkende "speciale onderwijsbehoefte of handicap" (in het VK bekend als SEND). Op drie van onze Co-MAP scholen heeft 18-20% van de leerlingen SEND. Een van de scholen (middelbare school UK2) zei dat hun leerlingen met SEND een groot deel van hun geïdentificeerde "kwetsbare" leerlingengroep vormden tijdens de sluiting van de school, terwijl een andere school (basisschool UK5) zei dat ouders van kinderen met SEND ervoor kozen hun kinderen in die periode thuis te houden. Eén basisschool (UK1), die verder uitweidde over de door hen vastgestelde kwetsbare groep, zei dat de kinderen die zij als kwetsbaar beschouwden, kinderen waren

met leerproblemen, kinderen die onder een maatschappelijk werker vallen, kinderen met een verklaring van sociale noodzaak en hun eigen definities van noodzaak, zoals kinderen die in de daklozenopvang verblijven. SEND kwam ook naar voren als een belangrijke overweging in termen van ervaringen tijdens de schoolsluitingen, met "een merkbare leemte in het leren voor kinderen met SEND die thuis waren tijdens de schoolsluitingen en die moeite hadden om deel te nemen aan online leren"(UK1). Dezelfde lagere school sprak over de gevolgen voor kinderen met SEND zodra de scholen weer open waren als gevolg van de aanpak van SEND door de lokale overheid "die voorafgaand aan de pandemie een puinhoop was" en ertoe had geleid dat geen externe professionals toegang hadden tot de school tijdens de schoolsluitingen of bij de volledige heropening. Zij sprak over een gebrek aan gespecialiseerde voorzieningen in het algemeen, met veel kinderen op school die de steun en middelen van een speciale school nodig hebben.

Dergelijke aspecten sluiten aan bij het verslag van Ofsted (2021) over SEND tijdens de pandemie betreffende de voortdurende verslechtering van reeds lang bestaande problemen in het zorgsysteem voor CYP met SEND als gevolg van de pandemie. Desondanks vermeldde het verslag van Ofsted (2021) ook een belangrijke bevinding dat de samenwerking tussen de verschillende instanties was verbeterd, maar vermeldde dat deze verbetering niet universeel was. In de basisschool hierboven (UK5) hadden de partnerschappen tussen de verschillende instanties het moeilijk: een bevinding die verband zou kunnen houden met het feit dat zij de enige school was (afgezien van de FE college) die onder het bestuur van de LA stond, en niet onder een Academy trust. Aanvullende bevindingen uit het Ofsted (2021) rapport wezen op de toegenomen behoeften op het gebied van geestelijke gezondheid en eenzaamheid bij jongeren met SEND, wat nadelige gevolgen zou kunnen hebben voor de beoordelingsresultaten en de toekomstige werkgelegenheidsvooruitzichten van CYP. Uit de Co-MAP interviews kwam naar voren dat de geestelijke gezondheid van jongeren met SEND problemen oplevert voor veel jongeren die op afstand willen leren.

B.3. Inspirerende praktijken

In dit deel geven we een illustratieve selectie van de vele inventieve voorbeelden van nieuwe praktijken die deelnemende scholen hebben ontwikkeld als antwoord op maat van de behoeften van jongeren en gemeenschappen.

B.3.1. Aromatherapie

Basisschool UK5 ontwikkelde zintuiglijke benaderingen om met kinderen te werken om hen te helpen zich open te stellen en hun ervaringen met lockdown te delen. Dit hielp de school om de ervaringen van de kinderen beter te begrijpen en waar nodig empathie en steun te bieden, maar ook om eventuele emotionele, geestelijke gezondheidsbehoeften of beveiligingskwesties te identificeren die eventueel doorverwezen moesten worden naar gespecialiseerde diensten.

B.3.2. Voedselprovisie

Een innovatieve/inspirerende praktijkregeling die door de twee basisscholen van UK3 is opgezet (met aanvullende financiering van de Academy Trust liefdadigheidsinstelling?) was wat nu een "permanent voedselvoorraadsysteem" is geworden en waardoor op een van hun basisscholen een betaalde baan voor een van de ouders is ontstaan. Via deze regeling betalen de ouders 2 à 3 pond per week en nemen zij voor 40 pond aan levensmiddelen mee naar huis. Belangrijk is dat het voedselvoorraadprogramma openstaat voor de hele plaatselijke gemeenschap en niet alleen voor de schoolgemeenschap. De andere basisschool van UK3 biedt een soortgelijk programma in de vorm van

een wekelijkse voedselvoorraadkast. De schooldirecteur beschreef het programma als een mogelijkheid voor gezinnen die er gebruik van maken om hun overheidsbonnen te gebruiken voor andere essentiële zaken zoals kleding voor hun kinderen die zij anders niet hadden kunnen kopen. Deze schoolleider bekritiseerde verder de recente verlaging van de vouchers door de regering, bovenop het schrappen van de extra aanvulling van 20 pond van 'Universal Credit' (een landelijk organisatie in het VK) voor gezinnen, waardoor gezinnen nu weer worstelen om rond te komen, wat weer leidt tot een grotere afhankelijkheid van scholen.

B.3.3. Speelpakketten

Basisschool UK5 creëerde "speelpakketten" voor kinderen met een verscheidenheid aan materialen voor creatief leren en spelen, die kansen bieden voor meer praktische, belichaamde ervaringen die verder gaan dan de interactie via het scherm. De pakketten bevatten een reeks materialen zoals krijtjes, kleurpotloden, mini whiteboards en speeldeeg en werden aan elk kind ter beschikking gesteld.

B.3.4. Uitgebreide verrijking

Sinds de terugkeer op school heeft UK1 Primary School haar aanbod uitgebreid om leerlingen verrijkingsactiviteiten van hoge kwaliteit aan te bieden via een reeks naschoolse clubs (waaronder koken, rekenen, EHBO, sport, kunst en ambacht, zang en dans). Hierdoor heeft meer dan de helft van de leerlingen het afgelopen schooljaar toegang gekregen tot ten minste één verrijkingsactiviteit per week buiten de school. Dit zal het komende schooljaar worden voortgezet. De schoolontbijtclub wordt gefinancierd door Greggs (nationale bakkerijketen) en verzorgt elke ochtend meer dan 40 leerlingen.

Middelbare school UK2 heeft een online pakket verrijkingsactiviteiten ingevoerd om flexibele deelname aan activiteiten zoals toneel vanuit huis mogelijk te maken, wat jongeren ondersteunt die verantwoordelijkheden hebben voor de zorg voor jongere broers en zussen in de uren na schooltijd.

Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten

Kernpunten

1. **Rol van de scholen in de gemeenschappen:** Scholen speelden een centrale rol in gemeenschappen tijdens perioden van schoolsluiting en waren vaak de enige eerstelijns overheidsdienst die open en toegankelijk was voor lokale gemeenschappen, afgezien van de nooddiensten (politie, brandweer, ambulancedienst).
2. **"Schoolgemeenschap":** Definities van "schoolgemeenschap" waren veranderlijk, contingent en inspeland op de snel veranderende behoeften van verschillende groepen. De ervaringen van gezinnen, en de impact van Covid op hen, binnen de omgeving van een school varieerde sterk naargelang de transitie. Meer gevestigde gemeenschappen ondervonden verschillende gevolgen, zoals rouw en overbevolking binnen de gezinnen, in vergelijking met meer tijdelijke gemeenschappen die dringende welzijnsbehoeften hadden.
3. **Schooldiensten:** De taken van de school gingen verder dan onderwijs en omvatten nu ook een reeks diensten zoals het verstrekken van voedsel, de herverdeling van huishoudelijke artikelen (waaronder wasmachines en bedden) en bemiddeling en belangenbehartiging. Deze voorzieningen werden ook tijdens de schoolvakanties voortgezet, omdat sommige gezinnen nog steeds met problemen worden geconfronteerd. De scholen blijven nu voedsel en eerste levensbehoeften verstrekken aan gezinnen als "antwoord voor het hele jaar" om tegemoet



te komen aan de plaatselijke behoeften, nu de voor de sluitingsperiode overeengekomen hogere uitkeringen geleidelijk worden afgeschaft.

4. **Rollen en identiteiten van leerkrachten:** De taken van leerkrachten werden aanzienlijk uitgebreid, en vaak zonder grenzen, en omvatten nu onderwijs, sociale dienstverlening en soms opvoedingsfuncties. Dit hield ook de noodzaak in om verhoogde niveaus van fysiek, mentaal en professioneel risico te aanvaarden zonder noodzakelijkerwijs toegang te hebben tot aanvullende gespecialiseerde opleiding of ondersteuning.
5. **Digitaal leren:** Hoewel alle scholen voor de meeste leerlingen een online aanbod moesten ontwikkelen, bestaat er geen vast standpunt over de toekomstige waarde van digitaal leren. Leiders hadden uiteenlopende opvattingen over de waarde en het doel van digitaal leren in hun schoolcurriculum, die in hoge mate voortkwamen uit hun inzicht in de lokale context en de kenmerken van hun gemeenschap.
6. **Leren:** In tegenstelling tot de verwachtingen rond de rol en de identiteit van de leerkrachten was de conceptuele vorming rond het leren gericht op het "pre-pandemische" curriculum, waarbij vaak vertogen rond "leermanco's" en "tekorten" werden gemobiliseerd.
7. **Welzijn / geestelijke gezondheid:** Scholen hechten nu meer belang aan het welzijn van leerlingen en personeel en integreren dit op verschillende manieren in hun dagelijkse voorzieningen. Voor sommige scholen zijn dit nieuwe toevoegingen, terwijl voor andere scholen activiteiten worden uitgebreid of ontwikkeld die al vóór Covid bestonden. Voorbeelden zijn: integratie van welzijn in het curriculum; uitbreiding van naschoolse verrijksprogramma's; integratie van online sociale bijeenkomsten voor het personeel; en voortzetting van een Gemeenschapsraad die zich richt op de prestaties en het welzijn van de leerlingen. Er was veel onbekend over de langetermijngevolgen voor de geestelijke gezondheid van de kinderen, zoals het effect van sterfgevallen binnen de schoolgemeenschap en de armoede waarin veel kinderen verkeerden. Alle scholen zeiden dat de relaties tussen hun personeel en de leerlingengemeenschap op school hechter waren geworden als gevolg van de pandemie.
8. **Kwetsbaarheid:** Definities van kwetsbaarheid verschoven en uitgebreid: voedsel en digitale armoede troffen veel meer groepen dan scholen hadden voorzien / dan eerder zichtbaar was geweest. Er was minder nadruk op specifieke groepen zoals vluchtelingen en asielzoekers, en een veel breder begrip van intersectionele kwetsbaarheid. Kinderen en jongeren met SEND werden genoemd als bijzonder getroffen, maar er bleek onzekerheid te bestaan over hoe dit eruitzag voor de kinderen met SEND die tijdens de lockdowns thuis werden gehouden.
9. **Leiderschap / besluitvorming:** Schoolleiders hadden moeite om de vaak veranderende richtlijnen van de regering bij te houden en opereerden in veel opzichten als autonome agenten. De besluitvorming van de Britse scholen verschilde naargelang het type bestuur van de scholen. Scholen in grotere academy trusts hadden toegang tot meer ondersteuningsmechanismen, zoals digitale apparatuur, en de interpretatie van



overheidsrichtlijnen kwam van hogerhand binnen de Trust. Schoolsluitingen" kwamen in het Verenigd Koninkrijk niet voor: alle scholen gingen onmiddellijk open na de aankondiging van de sluiting van scholen door de regering en de besluitvorming/het bestuur van de scholen ging door tot in de schoolvakanties.

10. **Lichamen/schoolruimten:** Er waren affectieve verschillen die de pandemie heeft gehad op CYP - lichamen in de schoolomgeving. Alle scholen moesten op nieuwe manieren omgaan met lichamen/ruimten binnen de school, zoals "bubbels", het dragen van maskers en testen uitvoeren. Jongere kinderen zijn beïnvloed in termen van spierontwikkeling (bv. kernkracht). Angst was een bijzondere factor bij de middelbare school en het college wat betreft de gevolgen op lange termijn in schoolruimtes, zoals sociale distantie.

Referenties UK

- Asbury, K. en Kim, L., 2020. "Luie, luie leraren": Percepties van leraren over hoe hun beroep wordt gewaardeerd door de maatschappij, beleidsmakers en de media tijdens COVID-19.
- Crenshaw, K. (1989) Het demarginaliseren van het snijvlak van ras en geslacht: Een zwarte feministische kritiek op de antidiscriminatie doctrine, feministische theorie en antiracistische politiek. Chi. Legal.
- Crenshaw, K.W., 2017. *Over intersectionaliteit: Essentiële geschriften*. The New Press.
- Department for Education, 2021. The Coronavirus Act 2020 Provision of Remote Education (England) Temporary Continuity (No.2) Direction - Explanatory Note.
- Eyles, A., Gibbons, S. en Montebruno, P. Mei 2020. Covid 19 schoolsluitingen: wat doen ze met het onderwijs van onze kinderen? Verslag van de London School of Economics: http://eprints.lse.ac.uk/104675/3/Eyles_covid_19_school_shutdowns_published.pdf
- FareShare, (2021). Marcus Rashford's werk met FareShare. Beschikbaar op:
- <https://fareshare.org.uk/marcus-rashford/>
- FareShare, (2020). FareShare commentaar op het nieuwe "Winterpakket" van de regering om kwetsbare kinderen te helpen. 8 nov. 2020. Beschikbaar op:
- <https://fareshare.org.uk/news-media/press-releases/fareshare-comment-on-the-new-winterpakket-van-regering-hulp-voor-kwetsbare-kinderen/>
- Fischman, G.E. (2020) in Macrine, S.L. (Ed.) *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Hoop en mogelijkheden*. Palgrave Macmillan
- Fitzpatrick, S., Watts, B. en Sims, R., 2020. Daklozenmonitor Engeland 2020: COVID-19 Crisis Response Briefing. *Londen: Crisis*.
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G. en Wilson, E., 2021. Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID-19 pandemic. *British Educational Research Journal*.
- Greene, M., 1993. Verbeelding, gemeenschap en de school. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 15(3-4), pp.223-231.
- Kendall, A. en Puttick, M.R., 2020. Onszelf tegen de stroom in lezen: uitgangspunten voor ouderbetrokkenheid bij nieuw aangekomen gezinnen. *PRAKTIJK*, 2(1), pp.33-49.
- Kim, L.E., Dundas, S. en Asbury, K., 2021a. I think it's been difficult for the ones that have't got as many resources in their home': teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing. *Leraren en Onderwijs*, pp.1-16.



- Kim, L.E., Leary, R. en Asbury, K., 2021b. Verhalen van leerkrachten tijdens COVID-19 gedeeltelijke schoolheropeningen: een verkennende studie. *Onderwijsonderzoek*, pp.1-17.
- Malcolm, J., en M. Zukas. 1999. "Modellen van de Opvoeder in het Hoger Onderwijs: Perspectives and Problems." Paper gepresenteerd op de 19e jaarlijkse conferentie van de Society for Teaching and Learning in Higher Education: Collaborative Learning for the 21st Century, Universiteit van Calgary, 16-19 juni.
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R. en Brophy, S., 2021. Perspectieven van basisschoolpersoneel op schoolsluitingen als gevolg van COVID-19, ervaringen met heropening van scholen en aanbevelingen voor de toekomst: een kwalitatief onderzoek in Wales. *medRxiv*, pp.2020-11.
- Nieto-Romero, M., Valente, S., Figueiredo, E. en Parra, C., 2019. Historische commons als locaties van transformatie. Een kritische onderzoeksagenda om menselijke en meer-dan-menselijke gemeenschappen te bestuderen. *Geoforum*, 107, pp.113-123.
- Noddings, N. 2003. *Zorg: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2e editie. Berkeley, CA: University of California Press.
- OESO, sept. 2020. Versterking van online leren wanneer scholen gesloten zijn: De rol van gezinnen en leerkrachten bij de ondersteuning van leerlingen tijdens de COVID-19-crisis. Beschikbaar op:
 - <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-whenscholen-zijn-gesloten-de-rol-van-families-en-leerkrachten-bij-ondersteuning-van-leerlingen-tijdens-de-covid19-crisis-c4ecba6c/>
- Office of National Statistics, 2020. Scholing op afstand door de coronavirus (COVID-19) pandemie, Engeland: April 2020 tot juni 2021. Beschikbaar op:
 - <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/educationandchildcare/articles/remoteschoolingdoorhetcoronaviruscovid19pandemischland/april2020totjuni2021>
- Office of National Statistics, 2021. Coronavirus en het effect op maatregelen voor de onderwijsoutput van de Britse overheid: Maart 2020 tot februari 2021. Beschikbaar op:
 - <https://www.ons.gov.uk/releases/coronavirusandtheimpactonmeasuresofukgovernmenteducationoutputmarch2020tofebruari2021>
- Ofsted (2021). SEND: oude kwesties, nieuwe kwesties, volgende stappen. Beschikbaar op:
 - [Overzicht van onderzoek en analyse: SEND: oude kwesties, nieuwe kwesties, volgende stappen - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/collections/send-issues-next-steps)
- Osterman, K.F., 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), pp.323-367.
- Page, J. (2018) Het karakteriseren van de principes van Professionele Liefde in kinderopvang en onderwijs. *International Journal of Early Years Education*, 26:2, 125-141.
- Praktijkrecht Publieke Sector, 2020. COVID-19: DfE geeft richtsnoeren voor volledige heropening van scholen en onderwijsinstellingen vanaf september 2020. Beschikbaar op:
 - [https://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/w-026-3789?originationContext=document&transitionType=DocumentItem&contextData=\(sc.Default\)&ppcid=aeb1db69838b46b591845268dc43c81c&comp=pluk](https://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/w-026-3789?originationContext=document&transitionType=DocumentItem&contextData=(sc.Default)&ppcid=aeb1db69838b46b591845268dc43c81c&comp=pluk)
- Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T. en Sims, D., 2020. De uitdagingen voor scholen en leerlingen in september 2020. *De Nationale Stichting voor Onderwijsonderzoek*. Beschikbaar bij:
 - https://www.nfer.ac.uk/media/4119/schools_responses_to_covid_19_the_challenges_facing_schools_en_leerlingen_in_september_2020.pdf



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Sounderajah, V., Clarke, J., Yalamanchili, S., Acharya, A., Markar, S.R., Ashrafian, H. en Darzi, A., 2020. Bridging the Digital Divide: A National Survey Assessing Public Readiness for Digital Health Strategies Against COVID-19 within the United Kingdom. Beschikbaar op: <https://assets.researchsquare.com/files/rs-78605/v1/4adf694e-8f5d-4671-b8d28ad54b13a692.pdf?c=1631856149>
- Stringer, N. en Keys, E. (juli 2021). Leren tijdens de pandemie: overzicht van internationaal onderzoek. Beschikbaar op: <https://www.gov.uk/government/publications/learning-during-the-pandemic/learning-during-the-pandemic-review-of-international-research>
- Timmins, N. Aug. 2021. Scholen en het coronavirus. De omgang van de overheid met het onderwijs tijdens de pandemie. pdf rapport. <https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/schools-andcoronavirus.pdf>
- [Wettelijke verplichtingen en verwachtingen - Hulp bij onderwijs op afstand - GOV.UK](#)
- Online Nation 2021 rapport (ofcom.org.uk)
- Taylor, A., Pacinini-Ketchabaw, V. en Blaise, M., 2012. Relaties van kinderen met de meer-dan-menselijke wereld.
- Times Educational Supplement, januari 2021. Beschikbaar op: [Live lessen zijn 'het beste' - Gavin Williamson spreekt Ofsted tegen.](#)
- UNESCO (2021) Relatie tussen school en gemeenschap. Beschikbaar op: [Relatie tussen scholen en hun gemeenschappen | Onderwijs | IIEP Policy Toolbox \(unesco.org\)](#))

Auteurs: Catherine Christodouloupoulou, Nontas Panagopoulos



Sectie A: Context Griekenland

A.1. Samenvatting van de context van het schoolbeleid en de sluiting van scholen in Griekenland

De hoofdleraren van de school eenheden in Griekenland en met name in Patras (waar de empirische studie plaatsvond) bleken niet voldoende mogelijkheden voor zelfactie te hebben, afgezien van het door het Ministerie van Onderwijs vastgestelde kader. Het is duidelijk dat het Ministerie van Onderwijs - de centrale regering - de beslissingen neemt en invoert wat het als het belangrijkste beleid beschouwt. Het onderwijssysteem werkt op basis van de onderwijsbenaderingen die door het Instituut voor Onderwijsbeleid zijn vastgesteld. Het basisonderwijs in Griekenland omvat leerlingen van 6 tot 12 jaar, verdeeld over zes klassen. Wat de schoolhoofden en leraren betreft, behoren de meesten tot de middenklasse, en de salarissen die zij ontvangen zijn meestal lager dan die van hun collega's in andere Europese landen.

Wat de scholengemeenschap van de scholen van Patras betreft, kunnen we zeggen dat het stabiel is, aangezien het aantal leerlingen dat zich elk jaar inschrijft in de scholengemeenschap (in de eerste klas van de basisschool) gelijk is aan het aantal leerlingen dat afstudeert (de zesde klas van de basisschool afmaakt). De onderwijsgemeenschap wordt elk jaar vernieuwd - binnen het door het ministerie van Onderwijs vastgestelde kader, aangezien veel leraren in heel Griekenland van regio naar regio verhuizen, op basis van dienstjaren en formele kwalificaties. De kern van de onderwijsgemeenschap in elke schoolunit blijft echter elk jaar vrijwel dezelfde. Bovendien vonden de deelnemers de communicatie en samenwerking tussen ouders en leerkrachten uitstekend - zowel vóór als tijdens de covid-19-pandemie.

De verstrekking van digitale apparatuur ter bevordering van de insluiting in de meeste scholen in Patras lijkt geleidelijk te zijn ingevoerd tijdens de pandemie en terwijl de scholen gesloten waren en na de opening ervan tot op heden. Van de drie schoolhoofden in Patras spraken er twee over het hierboven beschreven patroon, en slechts één van hen verklaarde dat digitale integratie was ingevoerd voordat de pandemie van covid-19 zich voordeed. Bovendien kan deze differentiatie worden toegeschreven aan de verschillen in sociaaleconomische status van de gezinnen in elke school, hun beroep en hun sociale klasse (sociaaleconomische status).

De scholen bleven zes maanden gesloten, en gedurende al die tijd werd hybride afstandsonderwijs ingevoerd. Er waren veel problemen, zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen. Veel leerkrachten hadden bijvoorbeeld geen ICT-opleiding, en de leerlingen beschikten niet over de nodige apparatuur of diensten om de lessen bij te volgen (laptop of internetverbinding). Deze problemen werden geleidelijk opgelost met de hulp van het ministerie van Onderwijs en de afzonderlijke ouderverenigingen. Tijdens de sluiting en de opening van de scholen werd het protocol van de Nationale Gezondheidsorganisatie strikt gevolgd. Als een leerling, leerkracht of ouder de school wilde binnengaan, moesten zij een masker dragen en tweemaal per week een negatieve zelftest laten zien. Anders was toegang niet toegestaan.



A.2. Overzicht van belangrijke literatuur en opkomende vraagstukken en debatten.

De sluiting van scholen en de plotselinge invoering van afstandsonderwijs vormden een mozaïek van attitudes. De respectieve kenmerken van de digitale onderwijsplatforms (e-class & e-me) werkten voor sommige leerkrachten wel en voor andere niet. In het eerste geval zagen veel leerkrachten de mogelijkheid om vooruitgang te boeken en nieuwe online kennis op te doen op het gebied van onderwijs en communicatie. De leraren behandelen de instrumenten van het moderne en asynchrone onderwijs als een potentieel dat zowel hun eigen behoeften om een boeiende en toegankelijke les te produceren kan dienen als de behoeften van hun leerlingen om hun betrokkenheid bij de cognitieve objecten. Bijgevolg konden de leerkrachten functionele digitale klaslokalen creëren.

In het tweede geval daarentegen veranderden de leraren het wantrouwen in de instrumenten in ongelooft en kozen zij ervoor niet betrokken te raken bij afstandsonderwijs. De obstakels en problemen die zich bij digitale onderwijsplatforms voordeden, maakten deze platforms ontoegankelijk voor leerkrachten. Hoewel ze voor iedereen bestonden, troffen de problemen iedereen op een ander niveau. De voorkennis in ICT, de bereidheid om iets nieuws te leren, de feedback van het schoolondersteuningsteam, hun deelname, en de opmerkingen van leerlingen en hun ouders droegen aanzienlijk bij tot de vorming van de houding en de manier waarop leerkrachten met afstandsonderwijs omgingen (Bakirtzi, 2020).

De Covid-19 pandemie heeft een verschuiving op verschillende niveaus teweeggebracht in het gebruik van digitale media in een breed scala van onderwijsactiviteiten. De mate van digitalisering en de integratie van activiteiten in digitale technologieën is een cruciaal criterium voor de aanpak van de secundaire complicaties die de pandemie vandaag de dag in de wereldgemeenschap veroorzaakt. De digitale kloof betreft de ongelijke toegang tot digitale media en digitale vaardigheden op het niveau van huishoudens en individuen en de digitale rijpheid in elk land.

De pandemie heeft gediend als een krachtige katalysator voor het verbeteren van digitale prestaties en als een versneller van ongelijkheid voor de armste bevolkingsgroepen en landen met een geringe rijpheid en integratie in digitale technologieën (Zissi & Chtouris, 2020).

Deel B: De antwoorden van schoolleiders in Patras in kaart brengen - Griekenland

B.1. Bespreking van de interviews

Wat Patras betreft, was de steekproefselectie handig - dat wil zeggen, we hebben interviews gehouden met de directeuren van basisscholen die beschikbaar waren en ons een interview wilden geven. Er waren drie geïnterviewden, allemaal directeuren van basisscholen in het stadscentrum van Patras. Daarom werd het stadscentrum beschouwd als een ideale keuze van scholen, omdat het de meeste leerlingen van de stad verzamelt en tegelijkertijd gezinnen met verschillende sociaaleconomische statussen omvat. Meer in detail, wat betreft de deelnemende scholen in de stad Patras. De drie scholen zijn primair, openbaar en worden gefinancierd door de staat. Wat betreft de verschillende kenmerken van elke school:

- De eerste school (IO1GRE4) heeft 120 leerlingen, 30 uit andere landen, maar die kinderen worden beschouwd als immigranten van de tweede generatie; er is dus een hoge mate van integratie. Het percentage kinderen met speciale onderwijsbehoeften bedraagt 10%.



Bovendien zijn er Roma-leerlingen in een percentage van ongeveer 6%. Wat de stratificatie betreft, wordt

deze school beschouwd als een school uit de middenklasse.

- De tweede school (IO1GRE5) heeft 120 kinderen, niet veel kinderen uit andere landen (slechts ongeveer 2%), en weinig Roma-leerlingen. Het percentage kansarme leerlingen is laag, ongeveer 5%. Het percentage kinderen met speciale onderwijsbehoeften is ongeveer 3%. Volgens de stratificatie wordt deze school beschouwd als een school van hoge kwaliteit.
- De derde school (IO1GRE6) telt 192 kinderen en verscheidene kinderen uit andere landen (ongeveer 8%), waaronder India, Albanië en Moldavië (immigrantenkinderen). In het verleden was dit percentage nog hoger. Wat de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften betreft, dat ligt rond de 2%. Volgens de directeur van de school bedraagt het totale percentage kansarme leerlingen ongeveer 10%. Voor de stratificatie wordt deze school beschouwd als een school uit de arbeidersklasse.

Alle geïnterviewden verklaarden dat wat er gebeurde iets volkomen nieuws was, en dat zij in het begin met verschillende moeilijkheden werden geconfronteerd. Deze moeilijkheden betroffen zowel de leerlingen als de leerkrachten. Enerzijds hadden de leerlingen moeite met toegang tot het internet of het gebruik van een computer, en anderzijds hadden sommige leerkrachten geen ICT-kennis. Het schoolhoofd deden hen werk op afstand en de manier waarop het schoolhoofd de schooleenheid beheerde was veranderd. In sommige gevallen lijkt de positie van het schoolhoofd te zijn versterkt en is de druk op hem toegenomen. Niettemin werden de door het Ministerie van Onderwijs ingevoerde maatregelen als correct beschouwd. Tegelijkertijd benadrukken de deelnemers de inspanningen van de onderwijsgemeenschap om afstandsonderwijs te implementeren.

Vóór de periode van covid-19 was digitale inclusie niet in alle scholen ingevoerd. Daarom is de kans groot dat kwetsbare kinderen en kinderen die uitgesloten dreigen te worden buiten de ICT-context blijven - dit werd bevestigd door twee van de drie schoolhoofden, aangezien een van de drie scholen gezinnen uit hogere sociale klassen omvatte, en de digitale inclusie zowel vóór als tijdens covid19 op een zeer hoog niveau stond. Bovendien was er een probleem met internettoegang of computergebruik; dit probleem werd geleidelijk opgelost met de hulp van het ministerie van Onderwijs, de oudervereniging of andere lokale organisaties. Twee van de drie schoolhoofden spraken in zeer positieve bewoordingen over de activiteiten van het Ministerie van Onderwijs en verklaarden dat hetgeen door het Ministerie van Onderwijs werd verstrekt, bijdroeg tot de oplossing van verschillende problemen. Eén schoolhoofd daarentegen was vrij voorzichtig en gaf het Ministerie van Onderwijs de schuld van eventuele mislukkingen tijdens de periode van afstandsonderwijs.

De sluiting van de scholen lijkt een doorslaggevend effect te hebben gehad op een van de drie schoolhoofden, aangezien hij verklaarde dat de hele situatie de druk verhoogde en de hulp die hem werd geboden niet voldoende was. De andere twee zeiden dat hun rol niet veranderde en dat zij hun werk normaal voortzetten - ditmaal vanuit hun huis. De meest cruciale actie was misschien wel die van het ministerie van Onderwijs, dat ze de leerlingen tablets ter beschikking stelde. Deze actie gaat in wezen door tot op de dag van vandaag, aangezien studenten vouchers (korting van 200 euro) krijgen om technologische apparatuur aan te schaffen. Tijdens de pandemie bood het ministerie van Onderwijs de leraren de mogelijkheid om hun leerlingen les te geven via het computerlokaal van de schoolunit als zij thuis geen computer of internetverbinding hadden.



Tot de doelgroepen behoren vooral studenten uit andere landen (behalve Griekenland), Roma-kinderen en studenten met speciale onderwijsbehoeften. Bovendien kunnen we aan deze kinderen van autochtone gezinnen (Grieken) toevoegen die met ernstige financiële problemen te maken hebben. Het gaat dus om gezinnen uit lagere sociale klassen en in sommige gevallen uit de middenklasse. Wat interventies, materiaal en middelen betreft, kunnen we wijzen op de inspanningen van het ministerie van Onderwijs kort na het begin van het afstandsonderwijs (als gevolg van de pandemie). Het begon met het verstrekken van tablets als geschenk aan leerlingen waarvan de familie financiële problemen had en uitgesloten dreigde te worden van de nieuwe schoolroutine. Deze actie wordt voortgezet met het aanbieden van vouchers aan leerlingen voor de aankoop van technologische apparatuur.

Andere interventies omvatten de inspanningen van de oudervereniging en donaties van plaatselijke bedrijven en organisaties.

B.2. Identificatie van inspirerende praktijken

Zoals gezegd is het onderwijsstelsel in Griekenland gecentraliseerd. Daarom hebben de schoolhoofden geen autonomie om initiatieven en acties te ondernemen die zij wensen maar in plaats moeten deze door het Ministerie van Onderwijs worden goedgekeurd of om binnen het vastgestelde kader te vallen.

Daarom is het moeilijk een inspirerende praktijk aan te wijzen. Als "bemoedigend initiatief" kunnen we echter wel de waardebonnen noemen die het ministerie van Onderwijs aan leerlingen geeft voor de aanschaf van elektronische apparatuur (voornamelijk tablets, maar ook computers) en die nog steeds bestaan - dit was een praktijk die werd ingevoerd toen de scholen werden gesloten en die tot doel had de ongelijkheden te normaliseren en de digitale kloof te dichten, met name voor leerlingen die op de rand van sociale uitsluiting staan.

Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten

Kernpunten

Wat Patras betreft, heeft COVID-19 de manier waarop de schoolhoofden de school beheren ingrijpend veranderd. Dit gebeurde op afstand door de schoolhoofden. De pandemie lijkt de schoolhoofden te hebben belast en hun verplichtingen zijn toegenomen. Het aanbieden van tablets aan leerlingen door het ministerie van Onderwijs kan als een unieke actie worden beschouwd. Deze actie gaat tot op heden door en helpt verschillende kinderen.

Tot de doelgroepen van Patras behoren kinderen uit andere landen, Roma-kinderen, kinderen met speciale onderwijsbehoeften en Griekse kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. Een belangrijk gemeenschappelijk kenmerk van deze kinderen is dat zij uit de lagere sociale lagen komen. Voor deze kinderen is speciale steun verleend via donaties van het Ministerie van Onderwijs, de ouderverenigingen van elke school en plaatselijke bedrijven.

Wat Patras betreft zijn samenwerking en wederzijdse steun de essentiële elementen van de onderwijsgemeenschap. Bovendien vinden de schoolhoofden dat zij adequaat op de nieuwe omstandigheden hebben gereageerd. De schoolhoofden zeiden dat ze hun best hebben gedaan. Het was een uitdaging om socialisatie, overdracht van waarden en ethiek in te voeren; de pedagogie veranderde, maar behield haar karakter. Het belangrijkste is dat mensen zich snel moeten aanpassen



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



aan een snel veranderende omgeving. De school leerde digitaal te werken en de leerlingen toonden bijzondere belangstelling voor de lessen via de computer. De onderwijsgemeenschap heeft laten zien hoe sterk zij is en is erin geslaagd deze unieke situatie het hoofd te bieden.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Referenties Griekenland

- Bakirtzi, I. (2021). Schoolsluiting. En nu wat; - Een onderzoek naar schoolsluiting. En nu wat; - Een onderzoek naar de opvattingen van docenten over modern en asynchroon onderwijs. 1e Internationale Online Onderwijsconferentie: Van de 20e naar de 21e eeuw in 15 dagen, pp. 324-330. Opgehaald van: https://www.researchgate.net/publication/351789077_Kleisimo_scholeion_Kai_tora_ti_Mia_d_iereunese_ton_apopseon_ton_ekpaideutikon_gia_te_synchrone_kai_asynchrone_ekpai_deuse
- Zissi, A., & Chtouris, S. (2020). De Covid-19 pandemie: Versneller van ongelijkheden en installateur van nieuwe ongelijkheden. Social Research Review, 154, pp. 65-73. doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.23229>. Opgehaald van: https://www.researchgate.net/publication/341787771_Zissi_A_Chtouris_S_2020_E_pandemia_Covid-19_Epitachyntes_ton_anisoteton_kai_ekatastates_neon_morphon_anisoteton_Epitheorese_Koinonikon_Ereunon_154_65-73_doihttpsdoiorg1012681grsr23229



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LANDENVERSLAG: Hongarije

Auteurs: Judit Horgas, Dániel Hegedűs



Sectie A: Context Hongarije

A.1. Theorie: Artikelen en interessante praktijken

A.1.1. Over het effect van het lokale en nationale beleid inzake sluiting/lockdown van scholen

Lockdowns in Hongarije werden geïnitieerd door de staat, en hoewel ouders konden verzoeken om dagelijkse opvang in kleine groepen, waren dergelijke verzoeken zeldzaam (ongeveer 1-2%) en boden scholen alleen toezicht, maar geen onderwijs. Elke school werd gedurende meerdere maanden gesloten, zonder uitzonderingen (hoewel tijdens de tweede en derde golf van de beperkingen de allerjongsten in het hele land offline aan het onderwijs konden deelnemen). De omstandigheden dwongen het hele onderwijssysteem om online verder te gaan, hoewel de noodzakelijke infrastructuur voor velen niet toegankelijk was, vooral voor degenen die in de meer achtergestelde, landelijke gebieden van het land woonden. Aan hogere leerkrachten werd gevraagd hoeveel dagen de school online moest werken maar zij konden geen exact cijfer geven. Ze konden wel het aantal maanden dat door de lockdown werd getroffen ongeveer schatten. Volgens hun schattingen begon de eerste golf medio maart 2020 en duurde deze tot het einde van het schooljaar. De tweede golf van beperkingen trof alleen oudere studenten (deze begon begin november 2020), en de derde tenslotte vond plaats in het voorjaar van 2021, van maart tot juni (het tijdstip van opening varieerde: voor sommigen gebeurde dit eerder in mei van dat jaar, maar sommigen moesten wachten tot het einde van dat academisch jaar).

A.1.2. Met betrekking tot kwetsbare jongeren en jongeren die met uitsluiting worden bedreigd

Het Covid-19 beleid dat op de scholen werd toegepast had een diepgaand effect op alle kinderen. De afwezigheid van elkaars aanwezigheid, het ontbreken van informele contacten tijdens de pauzes of na schooltijd eisten hun tol bij alle leerlingen. Hoewel zij zich aanvankelijk in de nieuwe omstandigheden vermaakten, misten zij aan het eind echt hun leraren, hun vrienden en klasgenoten. Zoals eerder vermeld, werden de instellingen niet voorzien van de middelen voor online onderwijs door de staat. Dit betekende dat, hoewel elk kind de nadelen van de pandemie ondervond, kansarme kinderen een nog hogere mate van uitsluiting ervoeren dan voorheen. Volgens de bij dit onderzoek betrokken geïnterviewden werden enkele mensen volledig uitgesloten van online onderwijs wegens onvoldoende middelen. Het betrof maximaal vijf gezinnen per instelling. Dit, in combinatie met het tragere tempo van het onderwijs online, betekende dat tegen de tijd dat de scholen open mochten zijn, de leraren de meeste leerlingen flink moesten inhalen. Een oudere leraar opperde dat digitaal onderwijs, in combinatie met de ongelijk verdeelde toegang tot technologie, de kloof tussen leerlingen met verschillende sociale en economische achtergronden nog vergrootte.

Ter illustratie van de digitale infrastructuur waarover de meeste mensen beschikken die in de opmerkingen van de ondervraagden voorkomen, moet zeker het volgende worden vermeld: de meeste gezinnen hadden beperkte middelen, maar toch slaagden de meesten erin om de kinderen ten minste een smartphone voor onderwijsdoeleinden ter beschikking te stellen. Bovendien konden de rijkere tussen de sluitingsgolven door investeren in extra digitale hulpmiddelen (laptops, tablets, enz.). Twee geïnterviewden vermeldden dat zelfs wanneer gezinnen voldoende mobiele telefoons of



andere apparaten hadden, zij geen toegang hadden tot voldoende internetbandbreedte, of in zeer extreme gevallen: zelfs geen elektriciteit. Docenten hadden ook problemen met toegang tot het internet: zij konden niet toestaan dat iedereen tegelijkertijd zijn camera of microfoon aanzette tijdens de digitale lessen, omdat de verbinding door overbelasting zou zijn uitgevallen. Om aan deze omstandigheden het hoofd te bieden kregen veel leerlingen, die anders zouden zijn uitgesloten, een "papieren" oplossing. Dit hield in dat leraren huiswerk en andere opdrachten opschreven of uitprintten en met behulp van de plaatselijke postdiensten verstuurd. Deze methode bleek weinig efficiënt te zijn. In dit geval was een alternatief dat de leerlingen de papieren opdrachten zelf ophaalden. Mondelinge examens werden via de telefoon afgenomen. De nuttigste platforms voor het onderwijs waren volgens de geïnterviewden het zogenaamde "Kréta" (krijt) systeem (een Hongaars online platform dat oorspronkelijk was ontworpen voor de administratie van leerling beoordelingen) of de Google Classroom.

Deel B: De antwoorden van schoolleiders in Hongarije in kaart brengen.

B.1. Gegevens: Nationale ervaringen

B.1.1. Steekproef en selectie van geïnterviewden voor nationale ervaringen

Het LMA werkt al enkele jaren samen met de scholen van de vijf geïnterviewden. Vier van deze scholen zijn basisscholen voor ons onderwijsprogramma Dragonfly. De vijfde school is ook een zeer actieve deelnemer aan het programma en het schoolhoofd heeft verschillende van onze opleidingssessies bijgewoond en ook een in Amsterdam. Wij hebben hen gekozen omdat wij in de loop der jaren een groot vertrouwen met hen hadden opgebouwd en wij wisten dat zij open en eerlijk zouden zijn als wij hun anonimiteit konden verlenen. Al deze scholen hebben een groot aantal sociaal en economisch achtergestelde leerlingen. Om een breder beeld van de situatie te krijgen, hebben we na de vijf interviews contact opgenomen met de hoofden van nog twee onderwijsinstellingen die heel verschillend zijn: de ene is een katholiek naschools ondersteuningsprogramma dat speciaal is opgezet om Roma-leerlingen gratis te helpen, de andere is een dure privéschool in Boedapest. We vroegen hen de samenvatting van de vijf interviews te lezen en er commentaar op te geven, waarbij we wezen op de overeenkomsten en de verschillen. Deze opmerkingen zijn ook opgenomen in ons landenportret.

B.1.2. Perceptie van de leiders

B.1.2.1. Perceptie van lokaal en nationaal beleid inzake sluiting van scholen

Voor de meeste scholen in Hongarije kwam de eerste lockdown als een 'koude douche'. Leraren moesten 's nachts overschakelen op online onderwijs. Er waren geen voorbereidingen getroffen. De 'online workflow' bleek moeilijk te integreren in de dagelijkse praktijk vanwege een reeks factoren. Ten eerste moesten de leerkrachten inlichtingen inwinnen over de apparatuur waarover de plaatselijke gezinnen beschikten en het bleek dat de ouders niet altijd helemaal eerlijk waren over de technische uitrusting van hun huishouden. De leerkrachten moesten ook "conferenties" organiseren om te beslissen over bepaald beleid inzake platformvoorkeur, curricula en het herschikken van opdrachten. Het gebruik van platforms was enigszins divers: sommigen gebruikten Facebook



Messenger groepen, anderen verklaarden dat het niet zo bruikbaar was, sommigen gebruikten het Kréta systeem en sommigen de Google Classroom. Zoals eerder beschreven, konden veel leerlingen alleen vertrouwen op "papieren" onderwijs, wat leidde tot chaotische dagschema's van de leraren: vaak moesten zij van 's morgens vroeg tot 's avonds laat werken met minimale of geen pauzes. Het moeilijkste onder deze omstandigheden was om de leerlingen gemotiveerd te houden en hun openheid en cognitieve vaardigheden te behouden. Meestal waren de ouders coöperatief, vooral in latere sluitingsgolven. De geïnterviewden klaagden dat zij in tijden van het digitale onderwijs slechts oppervlakkige kennis konden bijbrengen, aangezien geschikt lesmateriaal moest worden herschikt en vaak tot een minimum beperkt. Het enige positieve punt dat tijdens de interviews werd genoemd, was de lossere controle van de staat: het voorheen starre systeem was veel coulanter geworden wat betreft onderwijs en andere organisatorische zaken.

B.1.2.2. Percepties over lokale en nationale activiteiten in verband met kwetsbare jongeren en jongeren die het risico lopen te worden uitgesloten

Tijdens de lockdowns veranderden de prioriteiten van de leerkrachten niet fundamenteel in vergelijking met het tijdperk vóór de pandemie. Aangezien zij zich in meer achtergestelde gebieden bevinden, bleef de focus van het onderwijs ook tijdens de pandemie dezelfde: de motivatie en het uithoudingsvermogen van de leerlingen handhaven en versterken, hun openheid behouden en hun cognitieve vermogens zoveel mogelijk verbeteren. Volgens de leraren kan lexicale kennis door kansarme leerlingen in latere fasen van het onderwijs worden geleerd, zodat dit ook in het digitale onderwijs niet de eerste zorg moet zijn. Vanwege problemen met digitale toegang, de motivatie van studenten en de hele infrastructuur in het algemeen, was het enige aannemelijke dat de kennis die al voor de pandemie was geleerd, behouden zou blijven. Doorgaan met het leerplan werd bijna onmogelijk geacht, hoewel veel leraren probeerden creatiever te zijn en de mogelijkheden van de digitale omgeving optimaal te benutten. Dit was vooral moeilijk bij vakken die enige vorm van interactie vereisen, zoals lichamelijke opvoeding of vreemde talen. Kinderen konden hun dagelijkse routines niet handhaven, zelfs niet met de hulp van hun leerkrachten. In feite beschikten zelfs de ouders niet over de nodige digitale vaardigheden om deel te nemen aan onlineklassen. Afgezien van de verminderde controle, vertelden de geïnterviewden over gemengde ervaringen met betrekking tot de rol van de staat. Blijkbaar heeft de staat op sommige plaatsen apparatuur (voornamelijk tablets) ter beschikking gesteld van de scholen en de leerlingen, maar meestal is de staat niet betrokken bij het oplossen van dagelijkse - of zelfs structurele - problemen.

B.1.2.3. Perceptie van de huidige situatie: initiatieven en projecten op het gebied van lokaal en nationaal covid-19 sluitings-/sluitingsbeleid voor scholen

Volgens de geïnterviewden raken leerkrachten tegenwoordig ook meer gewend aan de integratie van digitale hulpmiddelen in het offline onderwijs. Dit mechanisme vormt een mooie aanvulling op de offline lessen, omdat het mogelijkheden creëerde voor ouders om meer betrokken te raken en meer op de hoogte te zijn van het onderwijs van hun kinderen in het algemeen. Het maakte ook het leven en het leren gemakkelijker voor leerlingen die de lessen niet konden bijwonen, omdat zij hun achterstand konden inhalen en hun opdrachten konden uitvoeren. Waarschijnlijk lijkt dit laatste het belangrijkste aspect, aangezien veel kinderen zelfs na de lockdowns niet naar school mochten omdat de ouders zich zorgen maakten over mogelijke besmettingen. Veel leerkrachten hebben deelgenomen en/of nemen nu deel aan seminars die hen voorbereiden op het efficiënter navigeren



in de digitale omgeving. Een interessante ervaring voor de ondervraagden was het feit dat de zogenaamde "digital natives", de kinderen niet zo bekwaam waren in het gebruik van technologie als hun leerkrachten hoopten. Een andere merkwaardige ervaring was dat zij vonden dat de kinderen tijdens de quarantaine aan "eenzaamheid" waren gewend en dat zij minder tolerant tegenover elkaar waren dan vroeger. Hoewel dit tot conflicten van verschillende omvang leidde, was hun perceptie dat de kinderen opgelucht waren toen de scholen weer opengingen en zij hun leeftijdsgenoten weer offline konden ontmoeten.

B.1.3. Feiten en cijfers: doelgroepen, interventies en materialen

Alle bij het onderzoek betrokken instellingen zijn door de staat gefinancierde instellingen uit verschillende delen van het land. In de steekproef zitten scholen van het platteland en uit de steden. De meeste instellingen hadden kansarme leerlingen. In sommige instellingen bleef het aantal kansarme leerlingen bescheiden (rond 10-30 procent), maar in andere was dit aantal opmerkelijk hoog (tussen 80-95 procent). Alle ondervraagden waren op de hoogte van de factoren die worden gebruikt om te berekenen of een leerling als kansarm wordt beschouwd. De belangrijkste factoren zijn: maximaal acht jaar in het onderwijssysteem doorgebracht, woning gelegen in een gesegregeerd gebied en dat men het afgelopen jaar overheidssubsidies heeft ontvangen. De leeftijd van de leerlingen varieert van school tot school, maar alles bij elkaar genomen gaat het om een populatie van 6 tot 18 jaar. De omgeving van de scholen varieert van steden tot minder ontwikkelde, landelijke gebieden. De werkloosheid in deze delen van Hongarije is hoog. De rijkere en beter opgeleide bevolking trok uit deze plaatsen naar grotere steden met betere vooruitzichten en liet de minder opgeleide beroepsbevolking achter. De meeste mensen werken in (semi-)illegale omstandigheden. De enige minderheid hier is de Roma-bevolking (afgezien van zeer weinig leerlingen met een handicap of speciale onderwijsbehoeften kwamen er geen andere minderheden voor in de verhalen van de oudere leerkrachten). In het geval van leraren is de belangrijkste factor de leeftijdspiramide die laat zien dat leraren oud worden.

B.1.4. Geleerde lessen: overdracht van ervaringen voor een doeltreffende ontwikkeling van Co-MAP-projecten.

Wat de overdracht van ervaringen en de identificatie van 'do's en dont's' betreft, moet worden nagegaan wat het verschil zou maken en zou bijdragen tot de totstandkoming van een duurzaam communicatieplan en het ontwerp van een succesvolle en doeltreffende Co-MAP-projectontwikkeling.

Alle geïnterviewden zeiden dat zij denken dat er gezien de omstandigheden geen alternatieven waren voor wat er met het onderwijs is gebeurd. Volgens hen zou het tijdens de lockdown alleen beter zijn gegaan als de staat meer had geholpen om een onderwijsomgeving te creëren die geschikt was voor de beperkingen en die voor alle leerlingen gelijkelijk toegankelijk was. Onder de toenmalige omstandigheden werden zowel de leerkrachten als de ouders overweldigd door het teveel aan taken dat zij moesten uitvoeren. Het duurde even voordat zij hun dagelijkse routines en taken in evenwicht konden brengen. Docenten benadrukten dat voorbereidingen een sleutelrol kunnen spelen in hoe efficiënt online onderwijs kan zijn: vóór de tweede en de derde golf had het schoolpersoneel meer tijd om hun instellingen voor te bereiden op lockdown, wat resulteerde in een veel hogere efficiëntie.



Zij hadden beter geoefend routines bij het aanpassen van het curriculum, het betrekken van uitgesloten leerlingen, het samenwerken met ouders en het handhaven van transparantie.

B.2. Gegevens / Synopsis: De Europese dimensie

B.2.1. Vergelijking van initiatieven en projecten rond lokaal en nationaal Covid-19 sluitings-/vergrendelingsbeleid voor scholen

Ter afsluiting moeten de belangrijkste aspecten van de huidige situatie nogmaals worden benadrukt. Een daarvan is de integratie van digitale hulpmiddelen in het offline onderwijs. Hoewel dit aan de ene kant voor de meeste kinderen een kans biedt om de leerstof gemakkelijker in te halen, worden velen geconfronteerd met obstakels die nog steeds aanwezig zijn bij de toegang tot het onderwijsstelsel online. Ondanks het groeiende aantal digitale hulpmiddelen in gezinnen is de situatie nog steeds niet ideaal, zo blijkt uit de verhalen van oudere leerkrachten. De "papier" en telefonische oplossingen leidden niet tot bevredigende resultaten: leerkrachten konden geen vooruitgang boeken. Het enige plausible doel dat zij konden nastreven was het handhaven van kennis die vóór de Covid-19-pandemie was onderwezen. Zonder wezenlijke hulp van de overheid hoopt het schoolpersoneel nu gewoon dat het aantal besmettingen laag blijft, zodat verdere lockdowns worden vermeden. Hoewel de staat soepeler was met de administratieve eisen, hielp het niet veel. De vrijgekomen tijd en energie van leerkrachten werd gebruikt om de ietwat chaotische dagelijkse gang van zaken bij het online onderwijs in goede banen te leiden. Het algemene beeld toont aan dat het onderwijsstelsel eenvoudigweg niet klaar is om zijn doel naar behoren te vervullen in geval van schoolsluitingen en overschakeling op digitale lessen. Dit wordt niet veranderd door een aantal seminars die tot doel hebben de zogenaamde digitale immigranten (leraren) op te leiden om de uitdagingen die de situatie vereist het hoofd te kunnen bieden. Ook voor de 'digital natives' (leerlingen of zelfs ouders) is de situatie niet veel beter. Sommige ondervraagden spraken hun verbazing uit over het onvermogen van kinderen om adequaat naar informatie te zoeken of het digitale apparaat dat hun voor onderwijsdoeleinden ter beschikking is gesteld naar behoren te gebruiken. Een andere factor die moet worden aangepakt is het gebrek aan protocollen betreffende het leerplan en de aanpassing daarvan aan digitale lessen. Dit is vooral een probleem in het geval van de jongsten, die online moesten leren lezen, schrijven en rekenen.

B.2.2. Feiten en cijfers: vergelijking van doelgroepen, interventies, materialen en middelen

Ondanks de homogeniteit van de steekproef lijken er toch twee groepen te zijn ontstaan: één met een extreem hoog percentage (ongeveer 80-95 procent) kansarme leerlingen en één met een matig aantal (10-30 procent). In het algemeen hebben de gezinnen onvoldoende digitale toegang (in extreme gevallen beschikten sommige gezinnen niet over de middelen om toegang te krijgen tot de nodige internetbandbreedte of elektriciteit om tijdens de lockdowns aan het onderwijs deel te nemen). Doorgaans was er één smartphone beschikbaar voor een heel gezin. Tablets en pc's (laptops) waren voor de meesten niet toegankelijk. Deze situatie verbeterde enigszins tussen de volgende golven van beperkingen, aangezien meer welgestelde ouders konden investeren in meer apparaten. De bij het onderzoek betrokken scholen functioneren meestal in landelijke, achtergestelde gebieden met een hoge werkloosheid. Deze locaties fungeerden als industriële centra tijdens het socialistische tijdperk van Hongarije, maar na het uiteenvallen van de Sovjet-Unie en de privatisering van de meeste industriële activa werden de meeste fabrieken gesloten, waardoor de meerderheid van de



werknemers werkloos werd. Dit leidde tot een enorme uittocht van geschoolde werknemers. De achtergebleven bevolking is ofwel te oud ofwel te laag opgeleid om beroepen uit te oefenen die de nodige inkomsten opleveren om in leven te blijven. (Semi-)illegale arbeid is wijdverbreid onder de mensen die hier wonen. Een ander typisch 'carrièrepad' is dat van laagbetaalde, door de overheid gefinancierde banen, waaronder meestal fysiek werk met een lage toegevoegde waarde. Jonge meisjes baren op jonge leeftijd, terwijl jonge mannen naar de dichtstbijzijnde stad pendelen voor banen met extreem lage salarissen. Door het gebrek aan werkgelegenheid zijn veel gezinnen sterk afhankelijk van overheidssubsidies. Hoewel de meeste scholen in de steekproef waren uitgerust met de nodige digitale apparatuur, werden zij toch geconfronteerd met obstakels van andere aard. Sommige opdrachten waren moeilijk aan te passen aan de digitale omgeving (zoals lichamelijke opvoeding of basisvaardigheden lezen en rekenen) en leerkrachten, die meestal digitale immigranten zijn, hadden het moeilijk om te navigeren tussen de talrijke platforms voor online onderwijs. De hoge leeftijd van de leerkrachten in combinatie met het overweldigende aantal taken dat het digitale onderwijs oplegt, verminderde de efficiëntie van het onderwijs enorm. Een geïnterviewde dacht na over de steeds groter wordende kloof tussen sociale groepen en hoe dit mechanisme door de pandemie nog wordt versneld.

B.2.3. Geleerde lessen: vergelijking van de overdracht van ervaringen

In dit deel bespreken wij de vergelijking van de overdracht van ervaringen, de identificatie van 'do's en don'ts', die een verschil zouden maken en zouden bijdragen tot de levering van een duurzaam communicatieplan en het ontwerp van een succesvolle en doeltreffende Co-MAP-projectontwikkeling.

Afgezien van het benadrukken van de anomalieën die tijdens het digitale onderwijs werden ervaren, leken de meeste geïnterviewden tevreden met de resultaten van hun instellingen. Zij prezen het schoolpersoneel, met name het onderwijzend personeel, voor hun creativiteit en doorzettingsvermogen. Geen van hen dacht dat andere inspanningen mogelijk waren gezien de infrastructurele omstandigheden van hun instelling. Op dit punt werd de overheid genoemd als de enige organisatie die de efficiëntie van hun werk kon verbeteren. Volgens hen had de staat, in plaats van gratis bekabelde internetverbindingen ter beschikking te stellen (waartoe arme gezinnen in de eerste plaats geen toegang hadden), de scholen meer substantiële hulp moeten bieden om hun taken uit te voeren. Er hadden nieuwe protocollen en onderwijsnormen moeten worden opgesteld om de nefaste gevolgen van de lockdowns voor jonge, kwetsbare mensen op te vangen. Omdat dit alles ontbrak, konden de meeste scholen alleen de kennis van vóór de Covid-19 pandemie handhaven, zonder veel vooruitgang in hun leerplan. In feite moesten de leerplannen tot een minimum worden beperkt, waarbij de leraren zich beperkten tot de basis van elk vak, in de hoop dat als zij het (zelfs in een traag tempo) kunnen overbrengen, zij later, wanneer de school weer opengaat, op die basis kunnen voortbouwen. Zelfs met deze "minimalistische" aanpak van het onderwijs moesten de leraren aan het eind van het schooljaar veel leerlingen extra lessen geven om hen te helpen de achterstand op hun medeleerlingen in te lopen. Blijkbaar is er een algemene behoefte aan herschikking, rangschikking van de leerplannen en vaststelling van passende normen die in dergelijke ongelukkige omstandigheden kunnen en moeten worden bereikt. Afgezien van de hierboven geschetste problemen meldden vele hogere leerkrachten dat de kwaliteit van de contacten met de leerlingen en hun ouders sterk ten goede was veranderd. Zowel de gezinnen als het schoolpersoneel leerden de tijden die offline samen werden doorgebracht meer te waarderen. Sommigen vermeldden dat ondanks de hindernissen als gevolg van de minder ideale omstandigheden, de kinderen meer aandacht en zorg van de leerkrachten kregen dan in het offline onderwijs.



B.3. Bespreking van de interviews

B.3.1. Identificatie van inspirerende praktijken

Volgens de geïnterviewden raken leerkrachten tegenwoordig ook meer gewend aan de integratie van digitale hulpmiddelen in het offline onderwijs. Dit mechanisme vormt een mooie aanvulling op de offline lessen, omdat het mogelijkheden schept voor ouders om meer betrokken te raken en meer op de hoogte te zijn van het onderwijs van hun kinderen in het algemeen. Het maakte ook het leven en het leren gemakkelijker voor leerlingen die de lessen niet konden bijvolgen, omdat zij hun achterstand konden inhalen en hun opdrachten konden uitvoeren. Waarschijnlijk lijkt dit laatste het belangrijkste aspect, aangezien veel kinderen zelfs na de lockdowns niet naar school mochten omdat de ouders zich zorgen maakten over mogelijke besmettingen. Veel leerkrachten hebben deelgenomen en/of nemen nu deel aan seminars die hen voorbereiden op het efficiënter navigeren in de digitale omgeving. Een interessante ervaring voor de ondervraagden was het feit dat de zogenaamde "digital natives" niet zo bekwaam waren in het gebruik van technologie als hun leraren hoopten. Een andere merkwaardige ervaring was dat de kinderen tijdens de quarantaine aan 'eenzaamheid' gewend waren geraakt en dat zij minder tolerant tegenover elkaar waren dan vroeger. Hoewel dit tot conflicten van verschillende omvang leidde, waren de kinderen opgelucht toen de scholen weer opengingen en zij hun leeftijdsgenoten weer offline konden ontmoeten.

Ter illustratie van de digitale infrastructuur waarover de meeste mensen die in de opmerkingen van de ondervraagden voorkomen, beschikken, moet het volgende worden opgemerkt: de meeste gezinnen hadden beperkte middelen, maar toch slaagden de meesten erin om de kinderen ten minste een smartphone voor onderwijsdoeleinden ter beschikking te stellen. Bovendien konden de iets rijkere gezinnen tussen de sluitingsgolven door investeren in extra digitale hulpmiddelen (laptops, tablets, enz.). Twee geïnterviewden vermeldden dat zelfs wanneer gezinnen voldoende mobiele telefoons of andere apparaten hadden, zij geen toegang hadden tot voldoende internetbandbreedte (of in zeer extreme gevallen: zelfs geen elektriciteit). Docenten hadden ook problemen met de toegang tot het internet: zij konden niet toestaan dat iedereen tegelijkertijd zijn camera of microfoon aanzette tijdens de digitale lessen, omdat de verbinding door overbelasting zou zijn uitgevallen. Om aan deze omstandigheden het hoofd te bieden kregen veel leerlingen, die anders zouden zijn uitgesloten, een "papierene" oplossing. Dit hield in dat leraren huiswerk en andere opdrachten opschreven of uitprintten en met behulp van de plaatselijke postdiensten verstuurd. Deze methode bleek weinig efficiënt te zijn. In dit geval was een alternatief dat de leerlingen de papieren opdrachten zelf ophaalden. Mondelinge examens werden via de telefoon afgenomen. De nuttigste platforms voor het onderwijs waren volgens de geïnterviewden het zogenaamde "Kréta" (krijt) systeem (een Hongaars online platform dat oorspronkelijk was ontworpen voor de administratie van leerlingbeoordelingen) of de Google Classroom.

Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten

Kernpunten

Een van de belangrijkste aspecten van de huidige situatie is de integratie van digitale hulpmiddelen in het offline onderwijs. Hoewel dit aan de ene kant voor de meeste kinderen een kans biedt om het curriculum gemakkelijker te halen, worden velen geconfronteerd met obstakels die nog steeds

aanwezig zijn wanneer zij online toegang krijgen tot het onderwijssysteem. Ondanks het groeiende aantal digitale instrumenten in gezinnen is de situatie nog steeds niet ideaal, zo blijkt uit de verhalen van oudere leerkrachten. "Papieren" en telefonische oplossingen leidden niet tot bevredigende resultaten: leerkrachten konden geen vooruitgang boeken.

Het enige plausible doel dat zij konden nastreven was het handhaven van de kennis die vóór de Covid-19 pandemie was onderwezen. Zonder wezenlijke hulp van de overheid kan het schoolpersoneel alleen maar hopen dat het aantal besmettingen laag blijft en verdere sluitingen worden vermeden. Hoewel de staat soepeler was met de administratieve eisen, hielp dat niet veel. De vrijgekomen tijd en energie van de leerkrachten werd gebruikt om de enigszins chaotische dagelijkse gang van zaken in het online-onderwijs af te handelen. Het algemene beeld toont ons dat het onderwijssysteem eenvoudigweg niet klaar is om zijn doel naar behoren te vervullen in geval van sluiting van scholen en overschakeling op digitale lessen. Dit wordt niet veranderd door een aantal seminars die tot doel hebben de zogenaamde digitale immigranten (leraren) op te leiden om de uitdagingen die de situatie vereist het hoofd te kunnen bieden. Ook voor de 'digital natives' (leerlingen of zelfs ouders) is de situatie niet veel beter. Sommige ondervraagden spraken hun verbazing uit over het onvermogen van kinderen om adequaat naar informatie te zoeken of om het digitale apparaat dat voor onderwijsdoeleinden is toegekend naar behoren te gebruiken. Een andere factor die moet worden aangepakt is het gebrek aan protocollen betreffende het leerplan en de aanpassing daarvan aan digitale lessen. Dit is vooral een probleem in het geval van de jongsten, die online moesten leren lezen, schrijven en rekenen.

Referenties Hongarije

- Magyar Közlöny (2020a), uitgave 40.
- Magyar Közlöny (2020b), uitgave 56.
- Magyar Közlöny (2021) uitgave 36
- <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20201109/koronavirus-orban-viktor-csaknem-teljes-lezarast-jelentett-be-magyarorszagra-456548> (laatst bezocht 2022.01.27)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LANDENVERSLAG: Nederland

Auteurs: Eszter Salamon, Luca László

Sectie A: Context Nederland

A.1. Samenvatting van de schoolbeleidscontext en schoolsluitingen in Nederland

Schoolleiders zijn autonoom en onafhankelijk in het ontwerpen van curricula, het kiezen van pedagogische benaderingen (Montessorischolen zijn bijvoorbeeld erg populair) het aangaan van partnerschappen, en leraren kiezen hun onderwijsmethoden zolang zij aan het eind van de school cyclus aan de uitvoervereisten voldoen.

De financiering van scholen ligt rond het OESO-gemiddelde, leraren en schoolleiders worden erkend als professionals met een overeenkomstige status in de samenleving en hebben een passend salaris. Leraren en afzonderlijke schoolleiders hebben een sterke stem in het onderwijsbeleid en de regeringen raadplegen beide groepen regelmatig. Sinds maart 2020 is er een 'taskforce', opgericht door het ministerie van Onderwijs¹ 4, die regelmatig 'reality-checks' met scholen uitvoert en goede praktijken uitwisselt.

Leerlingen worden regelmatig en op zinvolle wijze betrokken bij beslissingen over de school en hun eigen leren, hoewel zij niet formeel betrokken zijn bij schoolbesturen waarin ouders en leerkrachten evenredig vertegenwoordigd zijn. De besturen hebben een beslissende rol over het algemene schoolprogramma, maar spelen slechts een adviserende rol over leerplannen of specifieke activiteiten zoals open schoolpartnerschappen, aangezien dit onder de autonomie van de leerkrachten valt. Tegelijkertijd hebben de ouders een beslissende rol in kwesties die de toewijzing van schoolgeld of rechtstreekse betaling door de ouders vereisen. Scholen melden nog steeds dat zij er onvoldoende in slagen om alle ouders bij de school te betrekken².

Het schoolsysteem in Nederland is complexer dan in de meeste landen op secundair niveau en wordt gekenmerkt door vroegtijdige stranding, waarbij leerlingen op 12-jarige leeftijd moeten kiezen tussen het volgen van algemene of verschillende soorten beroepsrichtingen. Sommige groepen scholen hebben compenserende maatregelen getroffen om verandering van traject mogelijk te maken.

A.2. Fasen van het onderwijsstelsel

A.2.1. Kinderopvang/voorschools onderwijs (ISCED 0)

Voorafgaand aan de basisschool kunnen kinderen van 6-8 weken tot 4 jaar op een kleuterschool verblijven (Nederland en België hebben het kortste betaalde zwangerschapsverlof, de Nederlandse uitkering is net verhoogd tot 16 weken). Speeltuinen zijn bedoeld voor kinderen vanaf 2 jaar. De gemeenten zijn verantwoordelijk voor het onderhoud van de kwaliteit van de speeltuinen.

Daarnaast is er voorschools onderwijs, gericht op kinderen van 2,5 tot 5 jaar die een risico lopen door een onderwijsachterstand.

A.2.2. Basisonderwijs (ISCED 1)

Het basisonderwijs omvat:

¹ Landenbijdrage aan de OESO-beleidsdialogen in Gent, België, 22 november 2021

² Volgens interviews met schoolleiders en bv. de resultaten van focusgroepen in het Inscool II-project

- regulier basisonderwijs (BAO)
- speciale scholen voor basisonderwijs (SBAO)
- speciale scholen voor zowel het basisonderwijs (SO als VSO).

Het reguliere basisonderwijs duurt 8 jaar en is bestemd voor alle kinderen van 4-5 tot 12 jaar. Alle kinderen moeten in groep 8 van de basisschool een eindtoets maken. In groep 8 geeft de basisschool een advies over welke middelbare school past bij het niveau van het kind. Daarom onderzoekt de school onder meer de leerprestaties, de totstandkoming en de ontwikkeling van de basisschool.

Advies over secundair onderwijs

Voor de plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs geldt sinds 2015 het advies voor het voortgezet onderwijs. De school in het voortgezet onderwijs moet het kind plaatsen op het minimumniveau dat de basisschool adviseert. In sommige gevallen hoeft het kind de verplichte eindtoets niet te maken (bijvoorbeeld als het kind leer- of gedragsproblemen heeft of meervoudig gehandicapt is).

A.2.3. Secundair onderwijs (ISCED 2 en 3)

Secundair onderwijs omvat scholen die voorzien in:

- VMBO, duur 4 jaar.
- Hoger algemeen secundair onderwijs (HAVO, duur 5 jaar)
- VWO-vooropleiding, duur 6 jaar.

Deze trajecten leiden door naar MBO-opleidingen. Na afronding van een gecombineerde of theoretische opleiding kunnen leerlingen ook doorstromen naar de HAVO.

HAVO- en VWO-opleidingen bereiden leerlingen voor op tertiaire opleidingen/hoger onderwijs.

A.2.4. Speciaal onderwijs en praktijkonderwijs (ISCED 2)

Het speciaal onderwijs omvat verschillende vormen van onderwijs:

- speciaal onderwijs/speciaal secundair onderwijs
- speciale scholen voor basisonderwijs
- praktijkonderwijs

Naast het reguliere basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zijn er scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal (voortgezet) onderwijs. Deze scholen zijn bedoeld voor leerlingen die orthopedagogische en orthodidactisch ondersteuning nodig hebben.

Voor leerlingen die hun diploma niet op het VMBO hebben behaald, en ook niet met lange extra hulp, is er praktijkonderwijs. Deze speciale vorm van onderwijs bereidt leerlingen voor op een plaats op de arbeidsmarkt. Het speciaal basisonderwijs is bedoeld voor alle kinderen die orthopedagogische of orthodidactische hulp nodig hebben. Zij gaan naar een speciale school voor basisonderwijs.

A.2.5. Beroepsonderwijs (ISCED 2 en 3)

De Wet Educatie Volwassenen en Beroepsonderwijs (WEB, ingevoerd op 1 januari 1996) regelt het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) en de volwasseneneducatie.

Een student in het beroepsonderwijs (MBO-student) kan kiezen tussen:

- beroepsopleiding op school (BOL)
- programma's met blok- of dag afgifte (BBL)

BOL kan zowel voltijds als deeltijds worden gevolgd. Binnen BBL ligt de nadruk op de praktijkopleiding, die 60 procent of meer van de opleiding in beslag neemt. MBO - opleidingen kunnen op vier verschillende kwalificatieniveaus worden gevolgd:

1. assistentieniveau (niveau 1)
2. basisberoepsopleiding (niveau 2)
3. beroepsopleiding (niveau 3)
4. middenkaderopleiding of gespecialiseerde opleiding (niveau 4)

A.3. Sluiting van scholen in 2020 - 2021

In Nederland waren er twee perioden met gedeeltelijke schoolsluitingen en helemaal geen volledige sluiting. In de eerste periode, tussen maart en begin mei 2020, waren de scholen gedurende 6-8 weken gedeeltelijk gesloten. Middelbare scholen gingen later weer volledig open vanwege het houden van enkele nationale summatieve toetsen (maar het afschaffen van het schoolexamen). Basisschoolleerlingen kregen in deze periode op de meeste scholen geen online leren toegewezen, maar de overheidscommunicatie¹ stimuleerde ouders om kinderen in plaats daarvan zoveel mogelijk te laten spelen en dat samen te doen. Daarom stelden de meeste scholen hun speelplaatsen bij verrassend zacht weer 24/7 beschikbaar voor de plaatselijke gemeenschap - zowel volwassenen als kinderen.

Scholen zijn autonoom in Nederland, en hoe gedeeltelijke schoolsluitingen werden uitgevoerd, hing grotendeels af van de schoolleiding. Volgens de voorschriften mochten kinderen van essentiële werknemers en kinderen met speciale onderwijsbehoeften of minder kansen ongestoord naar school blijven gaan.

Gemeenten zijn onmiddellijk begonnen met programma's om laptops en tabletcomputers uit te delen aan oudere leerlingen in nood, en duizenden apparaten zijn uitgedeeld aan gezinnen². In het voorjaar van 2020 bleven alle winkels en de meeste diensten behalve restaurants volledig open, zodat de meeste ouders aan het werk waren. De tweede gedeeltelijke schoolsluitingsperiode begon met een vroege wintervakantie op 14 in plaats van 19 december en duurde tot begin februari, een periode van ruwweg 5 weken, opnieuw inclusief de reguliere schoolvakantie. Middelbare scholen werden geadviseerd om pas in Mei op volle sterkte open te zijn, maar werken aan projecten en buiten schooltijd is ook middelbare scholieren niet eerder vreemd geweest. Ook in deze periode mochten essentiële werkers en kinderen wier ontwikkeling in gevaar was de scholen blijven bezoeken, en een groot aantal schoolleiders (waaronder de geïnterviewden) besloot niet langer te sluiten dan voor de reguliere schoolvakanties. Aangezien dit zeer onregelmatig was, zijn er geen officiële statistieken, alleen sterke anekdotische bewijzen. In de tweede periode van gedeeltelijke schoolsluiting ging de

¹ Zie de wekelijkse persconferenties

² <https://www.dutchnews.nl/news/2020/03/amsterdam-provides-computers-to-disadvantaged-families-for-home-schooling/>

aandacht in het bijzonder uit naar degenen die de school afmaakten omdat er examens voor het verlaten van de school gepland waren en zij dus allemaal hun studie gewoon konden voortzetten.

Het is belangrijk te vermelden dat - in overeenstemming met de aanbevelingen van de WHO¹ - het dragen van maskers onder de 12 jaar sterk werd afgeraden en dat er ook voor andere studenten geen masker plicht werden opgelegd. Dit had een groot positief effect op de geestelijke gezondheid, zo blijkt uit vergelijkende gegevens van de VN. Ook waren bibliotheken toegankelijk voor studenten, zij het met beperkte capaciteit, wat de toegang tot computers ten goede kwam.

A.4. Overzicht van de belangrijkste literatuur en vraagstukken en debatten

Er zijn slechts twee studies beschikbaar die relevant zijn voor deze evaluatie. De OESO5 heeft gegevens gepubliceerd over de digitale paraatheid van leerlingen en leraren. Op basis van TALIS- en PISA-gegevens en de onderwijsindicatoren van de OESO was Nederland beter dan gemiddeld voorbereid.

⁵ <https://www.oecd.org/education/Netherlands-coronavirus-education-country-note.pdf>

Het gebruik van digitale technologieën in de klas lag rond het OESO-gemiddelde; volgens TALIS gebruikte ongeveer de helft van de leerkrachten ICT in hun lessen vóór 2020. Het percentage leraren dat aangaf dat zij hun leerlingen kunnen ondersteunen bij het gebruik van ICT bij het leren was 73% vergeleken met het OESO-gemiddelde van 67%. De bereidheid van leraren om regelmatig deel te nemen aan samenwerkend leren en om te veranderen is lager dan het OESO-gemiddelde, de vraag is of dit (vermoedelijk) te wijten is aan het feit dat de veranderingen al hebben plaatsgevonden of worden 'mainstreamed'. Deelname aan online training ligt ver onder het OESO-gemiddelde - 14% vergeleken met 36%.

De toegang van leerlingen tot ICT ligt ruim boven het OESO-gemiddelde. 95% van alle studenten had vóór de sluitingen toegang tot computers, waarvan 90% in het lagere kwadrant naar sociaaleconomische status. 97% van de studenten meldde dat zij een rustige plek hebben om te studeren, dat is 94% in het geval van kansarme studenten.

Leerlingen zijn over het algemeen goed in staat om zelfsturend te leren; 90% van hen kan taken aan, wat iets boven het OESO-gemiddelde ligt. Tegelijkertijd geven Nederlanders duidelijk voorrang aan leren buiten de school: slechts 36% van de leerlingen richt zich zoveel mogelijk op leren op school, tegenover 47% OESO-gemiddelde. De steun van de ouders bij het leren ligt met 92% iets boven het OESO-gemiddelde van 89%.

Uit een andere beschikbare studie 7 over "leerverlies" in de eerste periode van gedeeltelijke sluiting van scholen blijkt dat Nederland de hoogste breedbandpenetratie in Europa heeft.

Deze studie vergeleek gegevens van 15% van de Nederlandse basisscholen uit de jaren 2017, 2018, 2019 en 2020, en bracht een 0,5-2,5% lagere prestatie aan het licht. Dit is niet verrassend aangezien voor basisschoolkinderen leren op afstand niet werd bevorderd. Zij rapporteren echter een ontevredenheid over regelingen op afstand en ongelijke ondersteuning thuis bij het leren.

De studie maakt een grondige analyse van het effect van het opleidingsniveau van de ouders en andere factoren zoals migrantenachtergrond, maar brengt geen ernstige problemen aan het licht. De studie vermeldt echter niet welk percentage kinderen met verschillende achtergronden daadwerkelijk profiteerde van de gedeeltelijke sluiting van scholen en naar school kon blijven gaan.

¹WHO/2019-nCoV/IPC_Masks/Children/2020.1



Ongeacht het lage percentage leerlingen van wie het leren op school werd belemmerd door de sluiting van scholen, wijst de studie erop dat het openhouden van scholen prioriteit nummer één moet blijven.

Een derde rapport 8 van onderzoekers van de Universiteit Utrecht richtte zich op de ouders. Hieruit blijkt dat ouders tijdens de sluitingsperioden meer zijn gaan werken dan normaal. De voor ouders beschikbare vrije tijd nam aanzienlijk af en de situatie was ook in de zomer van 2020 niet opgelost, waarbij moeders een veel grotere afname rapporteerden. Tegelijkertijd was er een verschuiving in de rolverdeling tussen mannen en vrouwen: vader nam meer verplichtingen op zich om voor de kinderen te zorgen, terwijl er meer ruzies werden gemeld. De ouders zijn vrij tevreden (68-73%) met de verdeling van de zorg voor de kinderen en de huishoudelijke taken.

Deel B: De reacties van schoolleiders in Nederland in kaart brengen

B.1. Bespreking van de interviews

Er werden interviews gehouden met de leiders van een basisschool die Montessori-pedagogie toepast in een bevoorrechte buurt van Amsterdam, een algemene middelbare school nabij de Duitse grens met eveneens vrij

⁶ Dit zou een van de verklaringen kunnen zijn voor het geringe aantal leerkrachten dat overschakelt op online-onderwijs en de voorkeur geeft aan projectwerk van groepen leerlingen of het voortzetten van f2f-onderwijs tijdens gedeeltelijke schoolsluitingen.

⁷ Enzell, P., Frey, A., Verhagen, M. (2021) Leerverlies door sluiting van scholen tijdens de COVID-19 pandemie.

<https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

⁸ <https://theconversation.com/five-things-we-learned-about-dutch-parents-during-the-pandemic-newresearch-151616>

bevoorrechte leerlingen, en een groep van 13 scholen - basisonderwijs, algemeen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs - in het midden van Nederland met een relatief kansarme leerlingenpopulatie.

De aanpak en de uitdagingen tijdens de eerste en tweede schoolsluiting waren op alle scholen verschillend. Nederland had in dit opzicht echter wat meer geluk, aangezien de eerste uitbraken relatief groot waren door het grote aantal mensen dat terugkwam van de wintervakantie in het buitenland en in zeer grote getale de carnavalsfeesten in het zuiden van het land bijwoonde. Om die reden werd de "intelligente lockdown"-aanpak van de regering, waarbij het in feite aan de mensen werd overgelaten om maatregelen te nemen die zij nodig achtten, goed ontvangen, aangezien het merendeel van de bevolking persoonlijke - zij het tweedehands - ervaringen had met de ernst van de situatie of liever het gebrek daaraan. In de winter van 2020 besloot de regering tot strengere maatregelen, die niet werden gehandhaafd en ook niet erg serieus werden genomen.

De drie meest ingrijpende maatregelen die door leidinggevenden werden genoemd, waren 1. de sluiting van veel horecagelegenheden, waardoor enerzijds studenten hun deeltijdbanen verloren (aangezien de meeste studenten boven de 13 jaar in deeltijd werken, hetzij in de detailhandel, hetzij in de horeca) en anderzijds ouders naar huis werden gestuurd zonder werk, 2. de strikte afsluiting van bejaardentehuizen, waardoor veel gezinnen hun bejaarde familieleden redden en naar huis brachten, waardoor de gezinsbalans werd verstoord en er soms geen rustige plek was voor de kinderen (terwijl nog een aantal andere, vooral jongere kinderen, naar huis werden gestuurd) de strikte afsluiting van bejaardentehuizen, waardoor veel gezinnen hun bejaarde familieleden redden en mee naar huis

namen, waardoor de gezinsverhoudingen werden verstoord en de kinderen soms geen rustige plek meer hadden (terwijl een ander aantal, vooral jongere kinderen werd getroffen doordat zij hun grootouders niet konden ontmoeten), en 3. thuiswerken voor hoogopgeleide ouders met langere werktijden en vaak het meenemen van de ICT-apparatuur van het gezin voor het werk. Middelbare scholen meldden ook een effect van de eerste dagen van de korte spertijd. Aangezien er geen echt inzicht was in de mate waarin deze zal worden gehandhaafd, feestten middelbare scholieren tot in de vroege ochtenduren om boetes te vermijden, waardoor zij zich overdag minder goed konden concentreren. Alle scholen investeerden in ontsmettingsmiddelen, besteedden wat meer aandacht aan schoonmaak en stonden het dragen van maskers toe, hoewel dat werd ontmoedigd (vóór de sluiting van de scholen was het verboden volgens de Nederlandse wet, die nu niet wordt gehandhaafd).

De Amsterdamse basisschool staat in een buurt waar de meeste mensen relatief veel voorzorgsmaatregelen namen. Het is een kleine school met een sterke ouder- en leerkrachtengemeenschap. Tijdens de twee korte periodes van gedeeltelijke schoolsluiting besloten zij de schoolgebouwen niet te openen, maar zorgden ouders bij toerbeurt voor kinderopvang en activiteiten voor groepen kinderen. Dit is voor velen van hen geen ongebruikelijke situatie, aangezien de ouders betrokken zijn bij de dagelijkse schoolactiviteiten. Zij hebben een internationale gemeenschap, en zij meldden dat zij zich zorgen maakten over het feit dat zij hun familie en verwanten niet konden zien. Velen waren verhinderd familieleden te bezoeken of te ontvangen tijdens de kerstvakantie wegens reisbeperkingen. Het feit dat de school een Montessorischool is, hielp om holistische maatregelen in te voeren die het curriculaire en niet-curriculaire leren in evenwicht brengen. Op de middelbare school werden gehandicapte kinderen en kinderen uit gezinnen met een moeilijker achtergrond aangemoedigd om naar school te blijven gaan. In de eerste sluitingsperiode van de school was het een opluchting voor de leerkrachten dat zij zich niet hoefden te concentreren op de voorbereiding van de eindexamens, maar tegelijkertijd was het ontbreken van deze examens voor veel leerlingen een soort 'anti-climax'. Ook was het problematisch dat deze leerlingen geen echt schoolwerk hadden en ook vaak gedurende een lange periode geen werk te doen hadden. Hoewel zij verplicht waren tot eind april lessen bij te wonen (persoonlijk of virtueel, naar keuze) en schoolwerk te doen, waren velen niet gemotiveerd om dat te doen, en zelfs als zij dat wel waren, was de periode tussen eind april en eind augustus, wanneer de universiteit begon, te lang om niet te kunnen werken. De geïnterviewden vinden het een goede beslissing van de regering om de eindexamens in 2021 te houden en prioriteit te geven aan het onderwijs van de leerlingen in de laatste klassen, wat hun motivatie ten goede komt. Zo waren de leraren tijdens de wintersluiting enigszins overbelast met het werken met leerlingen die in deeltijd aanwezig waren en deeltijd zelfstandig werkten. Deeltijdschoolbezoek was geen probleem, de overgrote meerderheid van de leerlingen miste geen schooldagen, hoewel de schoolleiding coulant omging met spijbelen.

In de groepen scholen die wij hebben geïnterviewd, waren de situaties complex, wat om complexe oplossingen vroeg. De leiding bouwde op sterke relaties tussen school en gezin en vanaf de aankondiging van de eerste schoolsluitingen voerde zij een directe persoonlijke relatiebenadering in om gezinnen met kinderen die risico liepen of speciale behoeften hadden, ervan te overtuigen de school te blijven bezoeken. Tijdens en ook na de sluitingsperiodes van de scholen pasten zij een soortgelijke aanpak toe op de leerkrachten door hen de mogelijkheid te bieden thuis te blijven als zij zich in gevaar voelden. Zowel bij de kinderen als bij de leerkrachten lag het aanwezigheidspercentage met deze zachte aanpak na de schoolsluitingen ruim boven de 95%. Tijdens de eerste schoolsluiting lag het schoolbezoek op basis van afspraken met de gezinnen iets onder de 50%, en de meeste scholen werkten tijdens de tweede periode op bijna volle capaciteit, waarbij de middelbare scholen 2 à 3 dagen

per week binnen schools onderwijs boden en op de andere dagen individuele/groepsopdrachten, zodat op elk moment ongeveer de helft van de leerlingen in het gebouw aanwezig was.

Terwijl het op de Amsterdamse basisschool geen probleem was, ondervonden de andere scholen een toename van spanningen thuis, zelfs agressief gedrag van ouders die werkloosheid ervaarden, zelfstandigen die geen overheidssteun kregen en onzekerheden.

Meer tijd online doorbrengen heeft geleid tot enkele cyberpesten, maar het was geen grote uitdaging. Tijd buiten doorbrengen en fysieke activiteiten ondernemen werd sterk gestimuleerd door de overheid en de scholen, dus de leiders hebben geen grote afname van de gezondheid van de kinderen ervaren. Veel gezinnen hebben honden geadopteerd voor gezelschap, maar zijn ook bang voor een afsluiting en vinden ze een mogelijke ontsnapping (lees verslagen uit Italië of Spanje). Het is een uitdaging voor gezinnen om terug te keren naar volledig normale routines.

De Nederlandse media waren relatief evenwichtig in hun berichtgeving over het coronavirus, en open discussies met beschikbare wetenschappelijke bewijzen werden aangemoedigd. Het was zeer nuttig dat het nationale volksgezondheidsinstituut de eerste maanden afgemeten uitleg gaf over de situatie en waarom maatregelen niet nodig zijn, waarom kinderen geen risico lopen en welke voorzorgsmaatregelen echt nodig zijn. Interessant genoeg blijkt uit een eind 2020 gepubliceerde studie (genoemd door een van de leiders)

dat 48% van de Nederlanders niet eens regelmatig zijn handen wast¹, bijvoorbeeld na gebruik van het toilet. In alle scholen hadden de leiders gevallen ontdekt van gezinnen die overgingen op paniekmodus. Voortbouwend op sterke relaties tussen gezin en school hebben de leiders maatregelen genomen om deze druk op de kinderen te verlichten. Dodelijke of ernstige gevallen van coronavirusinfecties waren zeer zeldzaam en troffen meestal zeer oude of chronisch zieke familieleden. Rouw als een natuurlijk gevolg moest echter gewoon worden aangepakt. In het voorjaar van 2021 kregen leerkrachten voorrang bij de vaccinatie, die enkele verstoringen veroorzaakte door ernstige reacties (een van onze geïnterviewden werd persoonlijk zwaar getroffen), maar geen grote verstoringen in het onderwijs of sterfgevallen (terwijl de uitvoering van CoMap in Nederland momenteel wordt beïnvloed door het overlijden van de kunstenaar-collega door het vaccin).

Sommige kinderen brachten meer tijd binnen en alleen door dan gewoonlijk. Als gevolg daarvan zijn er sinds het begin van het schooljaar 2021/22 meer ernstige en frequente gevallen van virale luchtweginfecties die geen coronavirus zijn.

B.2. Identificatie van inspirerende praktijken

1. **Open schoolpleinen beleid:** Dit was een typische praktijk in het hele land. Door de speelplaatsen en schoolvoorzieningen van scholen 24 uur per dag en 7 dagen per week open te stellen, werd de betrokkenheid van de gemeenschap versterkt, werden actief leven en sporten gestimuleerd en het welzijn bevorderd. De meeste scholen hielden hun schoolpleinen nog steeds open wanneer ze niet door klassen worden gebruikt.

¹ <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/politiek/artikel/5128521/nog-niet-de-helft-van-de-nederlanders-wast-zijn-handen-regelmatig>



2. **Sterke samenwerking tussen school en gezin:** Het kennen van de gezinnen ondersteunt het samen nemen van beslissingen in het belang van de individuele leerling en ook van het hele gezin. Sterke relaties helpen angsten te overwinnen en helpen te begrijpen wat het beste is voor elk kind. De school is zich ook meer bewust van de uitdagingen die de leerresultaten en het gedrag kunnen beïnvloeden.
3. **Stimuleren van samenwerkend leren van leerlingen binnen en buiten de school:** Autonome leerstrategieën hielpen middelbare scholen om niet te druk te zijn, waardoor mogelijke angsten werden verzacht, terwijl het kinderen stimuleert om tijd met elkaar door te brengen en ook zachte vaardigheden op te doen die nuttig zijn voor het latere leven. Dit kan helpen voorkomen dat de leerresultaten afnemen als werken buiten de school weer nodig wordt.

Deel C: Samenvatting van de belangrijkste punten

Hoofdpunten

Nederland was een van de weinige landen die geen volledige sluiting van scholen en geen masker plicht voor kinderen kende. De autonomie van de school maakte het mogelijk om iedereen die dat nodig had op school onderwijs te bieden. Het is een succesvolle aanpak gebleken met betere niveaus van geestelijke gezondheid, welzijn en tevredenheid terwijl er geen negatieve epidemiologische gevolgen waren.

Nederland is goed toegerust voor en leerlingen zijn gewend aan zelfstandig werken met digitale middelen, zonder zich alleen op het schoolse leren te richten. Gemeenten ondersteunden degenen die digitale hulpmiddelen nodig hadden. Het was een begrijpelijke, maar slechte beslissing om de schoolexamens niet in 2020 te houden. Veel leerlingen hadden problemen door omstandigheden buiten de school, zoals het (tijdelijk) verliezen van hun baan of een herschikking van het huishouden doordat oudere familieleden bij hen introkken.

Het is belangrijk te vermelden dat verdere implementatie van CoMap hoogstwaarschijnlijk zal plaatsvinden in andere scholen dan die welke bij dit verslag betrokken zijn, als gevolg van onvoorziene veranderingen in de artistieke ondersteuning.

Referenties Nederland

- <https://www.oecd.org/education/Netherlands-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Creasey, N., Lalihatu, E., Leijten, P. en Overbeek, G., 2021. Covid-19 Familiestudieverslag: April 2020- September 2020. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Enzell, P., Frey, A., Verhagen, M. (2021) Leerverlies door sluiting van scholen tijdens de COVID19-pandemie.
- <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- <https://theconversation.com/five-things-we-learned-about-dutch-parents-during-the-pandemic-new-research-151616>
- Kinderfonds van de Verenigde Naties, The State of the World's Children 2021: On My Mind - Bevordering, bescherming en zorg voor de geestelijke gezondheid van kinderen, UNICEF, New York.
- Landenbijdrage aan de OESO-beleidsdialogen in Gent, België, 22 november 2021 (mondeling)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LANDENVERSLAG: Duitsland

Auteurs: Thomas Köhler, Jacob Romankiewicz, Lena Citra
Manggalasari

Sectie A: Context Duitsland

A.1. Theorie: Artikelen en interessante praktijken

Om de verspreiding van de Covid 19-pandemie af te remmen, sloten de meeste Duitse deelstaten hun scholen op 16 maart 2020. Het onderwijs vond sindsdien grotendeels plaats als afstandsonderwijs tot de zomervakanties van 2020 - een ervaring die kort na het begin van het schooljaar 2020/2021 zich zou herhalen. De situatie was nieuw voor alle betrokkenen en hield veel uitdagingen in. Welke gegevens zijn beschikbaar over de opgedane ervaring? Afstandsonderwijs was en is in ongewone mate het onderwerp van uitgebreide regionale, en in sommige gevallen nationale, media-aandacht sinds de start ervan. De aandacht ging vooral uit naar casestudies vanuit verschillende perspectieven - leerkrachten, directeurs, leerlingen, ouders, onderwijsonderzoekers, schoolbestuurders en beleidsmakers - en af en toe naar kleinere regionale enquêtes bij ouders, leerlingen en leerkrachten.

Voor een gedetailleerde beschrijving van theoretische benaderingen en onderzoeken wordt verwezen naar de inleiding van dit verslag, paragraaf "Empirische bevindingen over de rol van digitale technologieën uit Duits onderwijsonderzoek".

Deel B: Het in kaart brengen van de reacties van schoolleiders in Duitsland

B.1. Gegevens: Nationale ervaringen uit Duitsland

B1.1. Steekproef en selectie van geïnterviewden voor nationale ervaringen

Overzicht van gesprekspartners Co-MAP

Naam	Instelling	Functie	Datum interview
NN	BSZ Bau und Technik Dresden	Assistent inclusie	2 december 2021
NN	TU Dresden/ Universitätsschule der TUD	Projectleider / Professor Inclusie	3 december 2021
NN	BSZ für Technik II Handwerkerschule Chemnitz	Begeleidingsleraar/inclusiemedewerker/speciaal adviseur "Inclusie"	7 december 2021
NN	76. Oberschule Dresden	Coördinator Hele dag aanbod	8 december 2021
NN	BZ Lernen und Technik gGmbH Dresden	CEO	9 december 2021
NN	Akademie für berufliche Bildung Dresden (AfBB)	Assistent-directeur	16 december 2021

Om een zo breed mogelijk spectrum aan maatregelen te krijgen, zijn in december 2021 zes interviews met leden uit verschillende schooltypen gehouden. In deze interviews kwamen verschillende verklaringen naar voren die vaak verwijzen naar de respectieve problemen tijdens de pandemie in elke school of leeftijdsgroep.

De resultaten zijn afkomstig van de universitaire school van de TU Dresden, die momenteel de klassen 1 tot en met 7 omvat. De leerlingen zijn dus tussen 6 en 13 jaar oud. Het onderzoek van de middelbare school ("Oberschule") bestrijkt de klassen 5 tot en met 10, de leerlingen variëren in leeftijd van 11 tot 16 jaar. Voorts werden interviews gehouden met vertegenwoordigers van twee (rijks)beroepsopleidingscentra. De leerlingen van het beroepsonderwijs beginnen op 16-jarige leeftijd en lopen door tot aan hun volwassenheid. De leerlingen van de AfBB (Academie voor Beroepsonderwijs) zijn ook 16 jaar en ouder. Op deze particuliere beroepsschool is het mogelijk om het Abituur te volgen, de beroepsopleiding af te ronden of verder te gaan op hoger onderwijsniveau. Het BZ (Onderwijscentrum voor Leren en Technologie) is een bedrijf dat onderwijsdienstverleners adviseert en deels bijscholing uitvoert, waarvan de deelnemers allemaal volwassenen zijn.

B.2. Percepties van de hogere leiders

B.2.1. Perceptie van lokaal en nationaal beleid inzake sluiting van scholen

De percepties van het lokale en nationale covid-19 sluitings- en lockdownbeleid op scholen liepen uiteen. Een gedeeltelijke specificatie van de percepties is derhalve noodzakelijk.

In de universitaire school van de TU Dresden was de schoolgedachte gericht op digitalisering en deze aanpak stuitte niet op obstakels. Alle studenten werden door de school al uitgerust met een laptop en andere leermiddelen. Dit zogenaamde "laptoprijbewijs" heeft de oude onderwijsactiviteiten soepel omgezet in digitaal onderwijs. Bovendien hebben de meeste jonge leerkrachten een zekere affiniteit met dit type onderwijs. Toch zijn er tot op heden voortdurend problemen, aangezien de coöperatieve leerstijl die eigenlijk bedoeld was, door de pandemie niet volledig kan worden toegepast.

De geïnterviewden in andere scholen bekeken de beslissingen van politici kritischer. Terwijl er voor de eerste schoolsluitingen (maart 2020) nog veel begrip was, omdat niemand echt ervaring had met het omgaan met een pandemie, werden de besluiten bij de daaropvolgende sluitingen duidelijk afgewezen. Door de uitputtend uitgevoerde hygiëneprotocolen in de scholen werden deze niet langer gezien als een plaats met een verhoogd infectierisico. De nadelen van een lockdown van de school wegen in ieder geval zwaarder dan de voordelen van de pandemiebeperking vanuit het perspectief van de middelbare school en de beroepsscholen. In tegenstelling tot de universitaire school verliep de invoering van digitaal leren in dit soort scholen niet zo soepel. In het beroepsonderwijs in Duitsland bestaat ook het aspect van de duale opleiding, waardoor de beroepsschool slechts een tijdelijke leerplek is. Tijdens de lockdown probeerden de opleidingsbedrijven de studenten meer aan de bedrijven te binden, omdat het hoge ziekteverzuim hiaten creëerde. Sommige leerlingen van de beroepsopleiding hebben ook eigen kinderen die dan thuis moeten worden opgevangen. Alle geïnterviewden hadden kritiek op het korte termijn karakter van de door de overheid uit te voeren maatregelen, waarvan sommige in het weekend moesten worden uitgevoerd, en die de scholen voor aanzienlijke problemen stelden.

Ondanks deze vastberaden afwijzing van sommige maatregelen werd het interne beleid van de school als zeer goed en efficiënt aangemerkt. Aangezien veel maatregelen ter bestrijding van de pandemie werden genomen op het niveau van de Duitse deelstaten, werd er tijdens de gesprekken in december 2021 gesproken over de mogelijkheid van een nieuwe lockdown van scholen kort voor Kerstmis, wat uiteindelijk niet gebeurde. Vertegenwoordigers van het volwassenenonderwijs juichten dit toe, omdat politici mochten leren van de vorige lockdowns. Het praktijkonderwijs in Duitsland verliep tijdens de



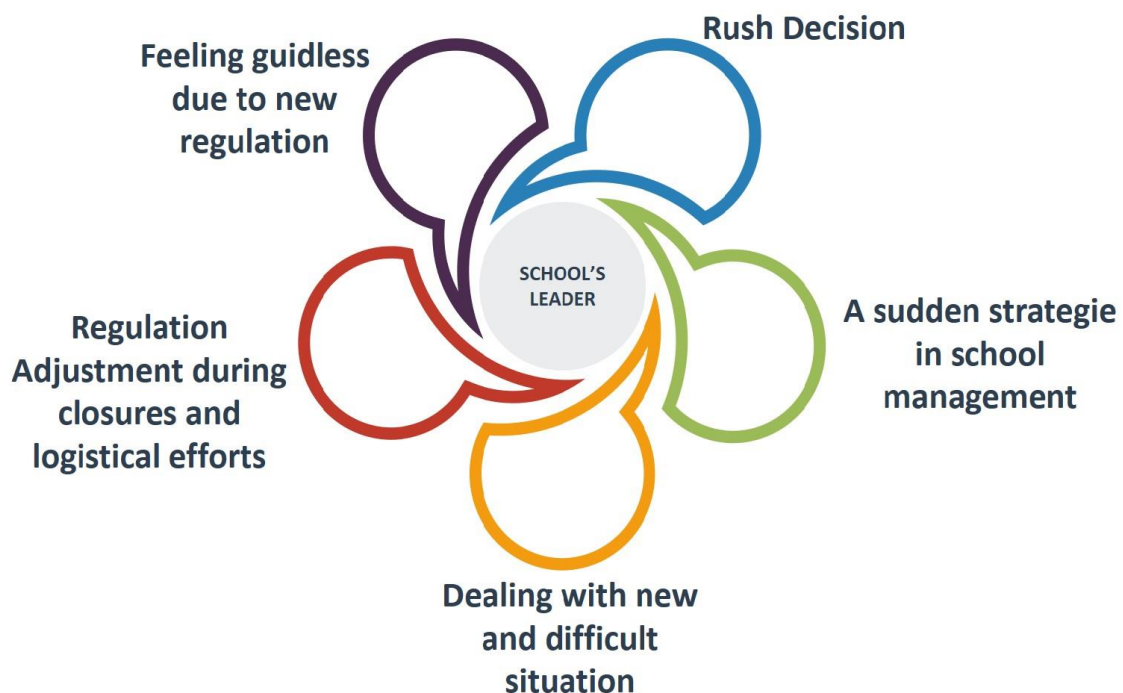
lockdown niet goed. De vertegenwoordigers van dit onderwijsgebied voelden zich dan ook verwaarloosd door de politieke besluiten.

Veel leiders werden geconfronteerd met een moeilijke situatie tijdens de sluiting van de scholen, vooral tijdens de eerste lockdown. Het opzetten van een leer-onderwijsstrategie tijdens de sluiting van de scholen was ook niet eenvoudig. De schoolleiding, leerkrachten, leerlingen en ouders hebben hulp nodig om zich aan te passen aan het nieuwe leersysteem. Bovendien worden in de beroepsscholen alle praktijken rechtstreeks in de school toegepast, aangezien alle leermiddelen zich in de scholen bevinden. Een beroepsschool gebruikt echter een longitudinaal assenplatform om opleidingen te geven, d.w.z. online. In dit geval was het beheer van 1900 studenten in het centrum van de beroepsschool een enorme uitdaging.

Aan alle behoeften van leerlingen en leerkrachten tegemoetkomen via online was een uitdaging, maar het management moest ervoor zorgen dat alle leerlingen de juiste roosters hadden en konden deelnemen aan de online lessen. Het management voerde vaak veel telefoongesprekken, brieven en zelfs telefoonconferenties om de online leeractiviteiten te organiseren.

Aangezien veel studenten moeite hadden om met de stof om te gaan, was de coördinatie met de docenten ook een uitdaging. Er waren tal van taken die bij zelfstudie moesten worden uitgevoerd en het is duidelijk dat de studenten bij het zelfstandig studeren te maken kregen met obstakels. Studenten moeten zelf analyseren, uitwerken en onderzoeken. Dit zijn activiteiten die gewoonlijk rechtstreeks door hun docenten in de klas worden begeleid. Studenten kunnen ook zelf via een online conferentie aangeven dat zij hulp nodig hebben en deze aanpak was nuttig.

Hoe ervaren de respondenten de lokale en nationale Covid-19 maatregelen om scholen te sluiten?



B.2.2. Perceptie van lokale en nationale activiteiten in verband met kwetsbare jongeren en jongeren die het risico lopen te worden uitgesloten

Om de resultaten samen te vatten moet een duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen de schooltypes. Zowel op de hogeschool (6 tot 13 jaar) als op de middelbare school (11 tot 16 jaar) zijn de uitspraken over kwetsbare jongeren van toepassing op inclusieve leerlingen, d.w.z. leerlingen met een leerstoornis, met emotionele ondersteuningsbehoeften, leerlingen met een verstandelijke beperking, enz. Op de middelbare school met een duidelijkere focus op een sociale behoefte. In de andere schoolvormen op het gebied van jeugd en volwassenen gaat het uitsluitend om de leerlingen met een risico op uitsluiting wegens sociale zwakte.

Er werden geen nationale maatregelen speciaal voor de pandemie ingevoerd. De resultaten hebben dus betrekking op de interne wijzigingen van de maatregelen die toch al bestonden. In het algemeen is er echter veel te weinig gedaan voor groepen mensen die in het bijzonder bescherming behoeven. Voor leerlingen met een verstandelijke handicap en leerlingen met motorische problemen zoals spasmen betekende de lockdown van de school, evenals de algemene contactbeperkingen, een volledig verlies van ondersteuning. Fysiotherapie vond niet meer plaats, zodat in sommige gevallen de lichamelijke conditie niet kon worden gehandhaafd. Integratiewerkers konden geen huisbezoeken afleggen omdat deze verboden waren. In het volwassenenonderwijs werd het contact met enkele cursisten volledig verbroken omdat zij niet meer bereikbaar waren. Daardoor waren ook lagere cijfers meetbaar, tot een hoger percentage studenten dat een jaar moest overdoen.

Op de andere gebieden van speciale onderwijsbehoeften, zoals leerproblemen bij kinderen en sociale zwakheden bij oudere leerlingen, werden door de scholen veel positieve maatregelen genomen. De universitaire school ontwikkelde gedifferentieerd lesmateriaal voor leerlingen met leerproblemen, met instructies voor de ouders om hen te ondersteunen, hetgeen goed werkte. Dit was echter geen vervanging voor een leraar als referentiepersoon.

Bij de oudere leerlingen in de andere schooltypes profiteerden weinig leerlingen van afstandsonderwijs omdat de sociale druk weg was en zij beter zelfstandig konden leren. Voor veel leerlingen verslechterde de situatie echter door de pandemie. Enkele samengevatte resultaten bij de sociaal achtergestelde leerlingen zijn een merkbare toename van het gewicht, meer auto-agressie, depressie, verdriet, angst voor besmetting, onevenwichtigheden in het gezin, ook als gevolg van verschillende opvattingen over het onderwerp vaccinatie. Enkele leerlingen konden niet deelnemen aan de digitale lessen omdat zij thuis geen internet hadden of geen digitaal apparaat. Zij beheersten de situatie echter individueel, zodat deze omstandigheden een uitzondering bleven.

Met name in het beroepsonderwijs was er een gebrek aan direct contact met de leerlingen in de lockdown en was er ook een gebrek aan mogelijkheden om invloed uit te oefenen. Ook binnen de school waren er geen aparte maatregelen.

Tijdens de afsluiting gaven de leerkrachten de taken en ontvingen zij de feedback van de leerlingen. Deze aanpak werd niet effectief toegepast bij deze groep kwetsbare leerlingen. Meestal kregen de

docenten geen feedback. Er is contact gelegd met de leerbedrijven om de toestand van de leerlingen te bespreken, maar op dat moment kwam elke vorm van hulp te laat.

Het is moeilijk te standaardiseren omdat alle leerlingen en leerkrachten overweldigd waren door de situatie. Het zelf gestructureerde leren was voor sommige leerlingen meer stressvol, afhankelijk van de mate van ondersteuning die thuis beschikbaar was, want misschien kregen sommige leerlingen thuis ondersteuning en andere niet. Door de perceptie van de senior leiders is het daarom moeilijk te generaliseren omdat elke leerling een andere achtergrond heeft, maar vandaag zijn de leerlingen sterker dan ooit.

Voor veel ouders was het een strijd, zelfs de kinderen zeiden dat ze zich goed konden redden. De ouders zien inderdaad dat ze hun academische werklast aankonden, maar er waren nadelen voor hun gezondheid, maar tijdens de lockdown zijn de kinderen aangekomen. Dat is het signaal dat ze niet gezond zijn. Sommige kinderen voelen zich bijvoorbeeld bezwaard en neigen naar agressieve acties. Het ergste gevoel dat in de interviews naar voren kwam was dat ze zich verdrietig voelden omdat ze zich in de steek gelaten voelden.

Hoe vonden de respondenten in het algemeen dat het lokale en nationale beleid van invloed was op kwetsbare jongeren en jongeren die met uitsluiting worden bedreigd?



B.2.3. Perceptie van de huidige situatie: initiatieven en projecten op het gebied van lokaal en nationaal covid19 sluitings-/sluitingsbeleid voor scholen;

De totale afsluitingstijd in de scholen was relatief kort. Bovendien waren er varianten van afwisselende lessen, d.w.z. dat de helft van het aantal leerlingen in de klas of school op verschillende tijdstippen les kreeg. Daarom is een van de belangrijkste maatregelen het zelfbewustzijn met betrekking tot het hygiëneconcept dat individueel op de scholen wordt toegepast. Het is niet alleen de aankondiging van een regel, zoals de verplichting om maskers te dragen of een minimumafstand van 1,5 meter aan te houden, maar deze voorschriften moeten ook worden gecontroleerd. Deze taak werd toegewezen aan het onderwijzend personeel, zelfs tijdens de pauzes. Op de middelbare school werd een creatieve



oplossing toegepast door de instructeurs/docenten/kunstenaars van de stopgezette dagprogramma's in te huren als toezichthouders. Ook voor deze groep kon een verlies van betaling worden voorkomen.

De meest succesvolle maatregelen in de scholen betroffen de implementatie van digitaal onderwijs. De verschillende leerplatformen hoefden niet vanaf nul te worden gecreëerd, maar bestonden al vóór de coronapandemie dankzij het in 2018 op nationaal niveau gesloten digitale pact. Ze werden echter in verschillende mate gebruikt in de schooltypes. De universitaire school maakt sinds haar oprichting in 2019 intensief gebruik van haar eigen digitale netwerkmogelijkheden. Het platform "LernSAX" werd gebruikt op de middelbare school en de beroepsopleidingscentra. Dit platform werd niet intensief gebruikt tot de pandemie, wat leidde tot initiële moeilijkheden voor zowel studenten als docenten. Inmiddels was de feedback van alle gesprekspartners van deze scholen zeer positief en zal het digitale leerplatform met een breed scala aan toepassingsmogelijkheden ook na de pandemie worden gebruikt. Hetzelfde geldt voor het "LIAS-leerplatform", dat door de AfBB wordt gebruikt.

Andere succesvolle maatregelen om de pandemie aan te pakken zijn te vinden in de persoonlijke initiatieven van leraren en ander personeel:

- eigen nieuwe technologie aangeschaft door docenten (hogeschool en BZ (Leren en Technologie))
- Onderlinge training in teamvergaderingen, hand-outs (middelbare school en BZ (Leren en Technologie))
- Corona als lesonderwerp: de "Corona Challenge" diende om de lesstof op een creatieve manier om te vormen, zodat de leerlingen thuis konden deelnemen, bv. in plaats van bouw instructies te formuleren volgens het leerplan, werd een recept gekozen, dat vervolgens ook werd gekookt en gepresenteerd aan de hand van video's en foto's (universitaire school)
- Leren sponsoren (ook overgenomen door studenten), "inclusion tandems" (middelbare school en BSZ)
- Flashcard Project: Instructies voor ouders om leerlingen te ondersteunen (tweede Lockdown in High School)
- Zomerschool (project op middelbare school)
- Schoolpsycholoog als contactpersoon (AfBB): zij hielden een enquête onder de leerlingen en hing de resultaten op in het schoolgebouw, zodat iedereen zich kon identificeren en niet alleen stond met zijn problemen.

Sommige overwegingen met betrekking tot de sluiting van de school zijn ook essentieel: er is bezorgdheid, met name over de verschillen in leren en vaardigheden tussen echte middelbare scholieren tijdens de sluitingsperiode, omdat het leerproces op de een of andere manier niet hetzelfde was in vergelijking met de normale situatie. Het honorair personeel was een goede steun voor de school, en ook voor de leerlingen tijdens de schoolsluiting, omdat in de eerste lockdown het werk verandert in een rotatiesysteem, waarvoor voldoende personeel nodig is. In deze fase betekent dat dat respondenten toezicht hielden, ervoor zorgden dat de leergroepen niet werden gescheiden, extra toezicht instelden zodat alles enigszins aangenaam was, want als leerkrachten konden wij dat in de klas helemaal niet gemakkelijker doen. Vervolgens konden de hogere leidinggevenden zo een uitgebreid toezicht houden. Het honorair personeel was enorm behulpzaam dat zij de pauzes veilig stelden. Dat ontlastte ons enorm.



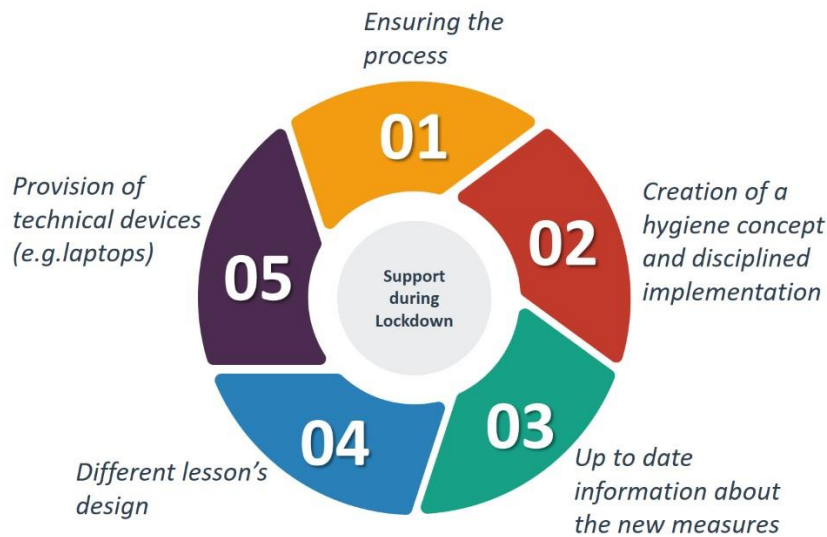
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



In de tweede lockdown kwam het idee op om de leergroep projecten te ontwikkelen die meer voorbereid en intensiever waren. Het doel is de leerlingen en de ouders te ondersteunen tijdens een thuisleerbeleid. In de tweede lockdown werden de leeractiviteiten verbeterd. Dat blijkt uit de 50 leerlingen die zich binnen zeer korte tijd aanmeldden, meldden dat zij hulp nodig hadden en de leerkrachten konden direct reageren via het online platform.



Welke steun tijdens de lockdown hebben de respondenten tijdens het interview genoemd?



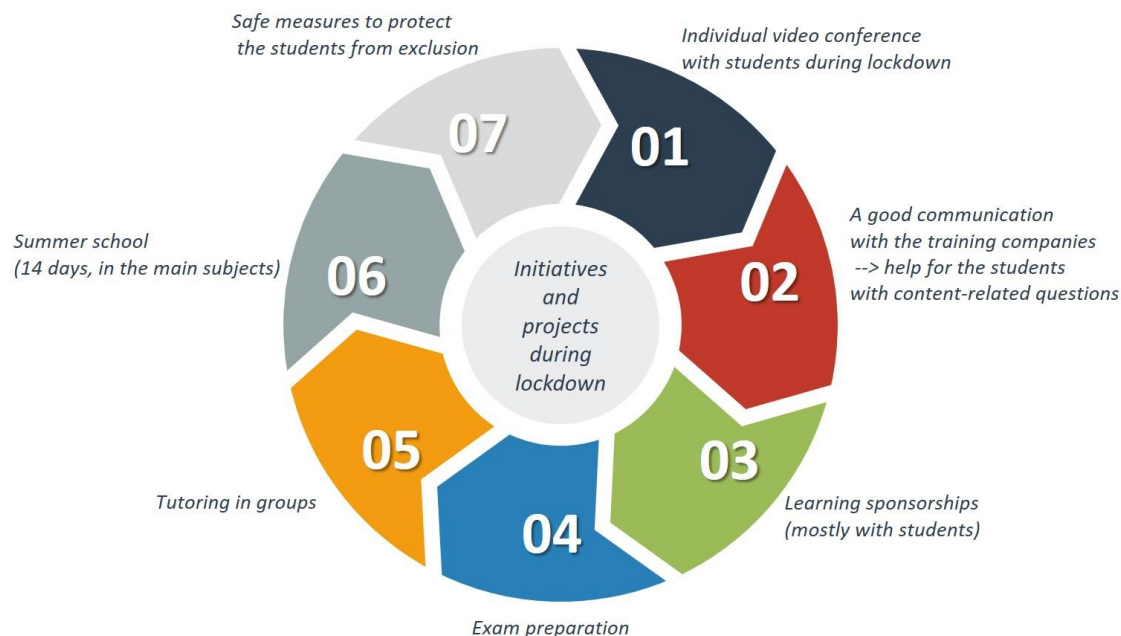
B.3. Feiten en cijfers: doelgroepen, interventies en materialen

Alle scholen en onderwijsaanbieders hebben geprobeerd de gewijzigde omstandigheden op een bepaalde manier op te lossen, afhankelijk van de doelgroepen. Van de kant van de beroepsscholen zijn enkele pogingen ondernomen om complexe praktische opleidingsscenario's zodanig grafisch te implementeren dat ze ook digitaal kunnen worden onderwezen. Ook de docenten hebben veel nieuwe digitale mogelijkheden geleerd en gewaardeerd.

Bovendien verwijst de doelgroepgerichte interventie naar een nieuwe dimensie van communicatie. In het geval van de beroepsscholen ging het om individuele communicatie met de leerbedrijven. Deze moest ervoor zorgen dat de studenten de kans kregen om het eindexamen te halen. Dit werkte zeer goed op lokaal niveau, aangezien kon worden ingespeeld op lokale bijzonderheden. Op nationaal niveau, bijvoorbeeld de nationaal geformuleerde taken van de Kamer van Koophandel en Fabrieken, waren er beperkingen en slechtere resultaten.

In de schooltypen met jongere leerlingen werkte de doelgroepgerichte interventie beter, ook omdat het niet gaat om blokken van vier weken onderwijs, zoals in de vakschool, maar deels om hulp gedurende de hele dag. Bovendien wordt in de klassen 1 tot en met 10 gemakkelijker een beroep gedaan op bestaande mechanismen die niet alleen tijdens de pandemie bestaan. Dit geldt met name voor kwetsbare jongeren en jongeren die met uitsluiting worden bedreigd.

Wat vermelden de respondenten in het algemeen met betrekking tot voorbeelden van initiatieven en projecten in de school in verband met het lokale en nationale Covid-19 beleid inzake de sluiting van scholen?



B.4. Geleerde lessen: overdracht van ervaringen naar een doeltreffende ontwikkeling van Co-MAP-projecten.

Alle respondenten zijn het erover eens dat er geen digitaal substituuat is voor "face-to-face" onderwijs en misschien zal er in de toekomst ook geen vervanging zijn. Ook al zijn er positieve aspecten die leiden tot gemengde klassen, bij online-onderwijs ontbreekt het oogcontact omdat de leerling alleen het beeldscherm ziet. Dit geval zou met name op het gebied van speciale onderwijsbehoeften zorgwekkend moeten zijn.

In de werkcultuur betekent een begrip als *pausengespräch* een ongedwongen en informeel gesprek om af te stemmen met collega's, nieuws te vergaren en collegialiteit op te bouwen, dat niet digitaal kan worden vervangen en over langere tijd tot een slechtere werksfeer leidt. In BZ (Leren en Technologie) is er een vrij lange aanpassing aan de migratie van nieuwe medewerkers. We zien echter dat het digitaal werken voordelen heeft: zakenreizen waren niet nodig en de mogelijkheid om thuis te werken is werknemersvriendelijk.

In zekere zin is de coronapandemie de poort naar de digitalisering geworden, die al lang op scholen had moeten plaatsvinden. Deze pandemische ervaring zal uitmonden in lessen voor de toekomstige leerstijl, maar moet nog zoveel mogelijk worden verbeterd.

De nadelen wegen duidelijk op tegen b.v. geen mogelijkheid tot coöperatief leren, belemmeringen in de individuele ondersteuning, belemmeringen in het herkennen van de behoeften van de leerlingen, ongelijke samenwerking. Aan de andere kant komen de recente reacties ook van de ouders die



merkten dat hun kinderen aanzienlijk rustiger werden, ook al brachten ze veel meer tijd thuis door. Op lokaal politiek niveau kwam ook een duidelijk probleem met betrekking tot de implementatie van digitaal leren aan het licht. De scheiding van het onderwijsnetwerk en het administratieve netwerk in Dresden was een voorbeeld en de juiste oplossing daarvoor is tot dusver niet gevonden. Er is geen betrouwbare software en de technologie moet regelmatig worden bijgewerkt. Daardoor moet het personeel voortdurend op zijn hoede zijn. Bovendien is in Duitsland het internet als algemeen probleem onvoldoende ontwikkeld en zijn de scholen niet in staat een uitgebreid WLAN aan te bieden.

Welke lessen hebben de respondenten in het algemeen geleerd?

Management & Teaching

- A Considerable focus on subject and contents but less on students

Technology

- Innovative practices related to team activity

Psychological

- Vulnerable student will be left behind
- Solutions are open for students with different
- High risk is not only related to migrant population but as well to those from groups with lower level of socio economic resources

Leadership & Policy

- Considerable difficulties to defining measures and continuing school services during the pandemic.
- Late effective measures in 2021

Hoofdpunten

Type of School/ Age of Students	Leadership Challenges during Schools Closures	Schools Closures Effects to Vulnerable Students	Schools and Communities Initiatives/ Projects	Special Impact + needs for Socially disadvantaged students + Inclusion Students	Support by Education Authority / Government
BSZ Bau und Technik Dresden	<ul style="list-style-type: none"> - The challenge was to accommodate all 1,900 students at the BSZ in the material distribution plans. - The appropriate equipment had to be available and everyone had to be put in a position to participate through many telephone calls, letters, conferences and registrations. 	<ul style="list-style-type: none"> - One of the most serious effects was the home office for the students. At beginning there were few opportunities to carry out the training online, there were no appropriate tools. - Struggle with technology, connection and devices 	<ul style="list-style-type: none"> - In individual cases, "learning sponsorships" were developed, especially with students with special educational needs. - During time at school, so-called "inclusion tandems" were implemented, which means that a teacher is the contact person for an inclusion student: accompanying, guiding and helping to make things better. 	<ul style="list-style-type: none"> - Some students didn't have their own devices, didn't have their own room, didn't have a quiet learning environment at home - Some students have to repeat the program 	<ul style="list-style-type: none"> - Improving Lernsax/ an online learning platform
TU Dresden/ Universitätsschule der TUD	<ul style="list-style-type: none"> - Very challenging during the lockdown, particularly to manage the old learning teaching style to digital but comparing other schools, it was quite easy to adapt with the situation 	<ul style="list-style-type: none"> - Mental problems cannot be assessed yet - 60 to 70% of the students can directly deal with the digital very well 	<ul style="list-style-type: none"> - A short-term decision from the school board that the students have the opportunity to take the laptops home 	<ul style="list-style-type: none"> - Children with intellectual disabilities were facing many obstacle. - The parents, who were also hit by the pandemic with home office/ home schooling etc., could not always assist their children 	<ul style="list-style-type: none"> - The city of Dresden only talked, e.g. about a digital pact that has not yet been implemented.



<p>BSZ für technik II Handwerkerschule Chemnitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trying error measures in the first lockdown - IT knowledge is not simple - There was a need for coordination at management level. - 	<ul style="list-style-type: none"> - The group of people who are disadvantaged in terms of integration (also results from other federal projects) results from financial problems, which does not apply to people with a migration background, but can affect all groups of participants. 	<ul style="list-style-type: none"> - A lot of experience was gained within a short time - The development went from being voluntary to being necessary. - There is a noticeable greater openness to digital solutions among the companies and among the participants. 	<ul style="list-style-type: none"> - The absence of larger rounds of talks becomes a problem after a few weeks. Especially for new colleagues or colleagues with a migration background (almost 50% of the workforce), there was a longer period of acclimatization. 	<ul style="list-style-type: none"> -
<p>76. Oberschule Dresden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The School was completely closed in the first lockdown - All the lessons change into online working group - Working on concept development so that courses can still be offered 	<ul style="list-style-type: none"> - There is no general information, but parents find that the children gain their weight and they tend to be self-aggressive, feel sad - No more motivation to learn - Difficulties in self-structure learning 	<ul style="list-style-type: none"> - Developing learning sponsorship to overcome the measures - The summer school was developed in the context of the pandemic: 14 days in the main subjects. There was positive feedback and all the students did well. - 	<ul style="list-style-type: none"> - There were also stressful family imbalances: unemployment, loss of income, insecurities, fears, conflicts due to different opinions on vaccinations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Improving Lernsax/ an online learning platform - There are funds for material and fee costs through the Saxon Development Bank and it is fixed in the state contract with the Ministry of Education. The funding amount depends on the number of students.
<p>BZ Lernen und Technik gGmbH Dresden</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Schedule here 		
<p>Akademie für berufliche Bildung Dresden (AfBB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Using ILIAS Platform for digital learning was easier in the total lockdown - Very challenging to make a coordination with the company, when they have internal problem to prioritize 	<ul style="list-style-type: none"> - Lack of happiness among students during school closures - Students from disadvantaged background were the most affected group. 	<ul style="list-style-type: none"> - There was no initiatives / project, but a school psychologist were always available as a contact person for students who need psychological support 	<ul style="list-style-type: none"> - The students are massively involved in practice without being properly instructed because trainers are ill - The practice rooms in the school cannot replace the setting in a nursing home 	<ul style="list-style-type: none"> - Voucher for disadvantaged family from social welfare department - Loan Devices for student -



		<p>Ze worstelden met gezinswelzijn</p> <ul style="list-style-type: none">- Gebrek aan toegang tot de leerapparatuur zoals laptop en internet toegang	<ul style="list-style-type: none">- Studenten organiseren zichzelf in privé studiegroepen, zodat ze kan delen, bemoedigend en elkaar motiveren via chat, videogesprek of telefoontie- Aanvullende initiatieven zou niet zijn geweest mogelijk voor deze school omdat de studenten waren al aan de limiet tussen werk, school en familie. Dit is gebeurde vooral met studenten die al kinderen hebben		
--	--	--	---	--	--

Uit de in 2021 gehouden interviews kan worden geconcludeerd dat er scholen zijn die zich tijdens de pandemie goed kunnen aanpassen, maar dat meer scholen het moeilijk vinden om zich aan te passen aan schoolsluitingen. Mensen hebben bescherming nodig en degenen die met uitsluiting worden bedreigd, werden als groep verwaarloosd of onvoldoende in aanmerking genomen bij de besluitvorming. Mensen hadden moeite om informatie, situatie en voorwaarden over de nieuwe maatregelen te krijgen en de maatregelen werden te laat genomen. Mensen probeerden en vergisten zich om een passende oplossing te vinden. Bij de eerste afsluiting waren er onvoldoende financiële middelen (bureaucratische hindernissen). Projecten werden alleen door de scholen geïnitieerd (gebeurde zelden) en helaas geen projectvoorstellen van de federale en deelstaatregeringen.



Referenties Duitsland

- Dreer, B., Kracke, B., Schettker-Schlaag, S. & Wolf, S. (2020). Befragung von Thüringer Lehrer*innen während der durch die Corona-Krise bedingten Schulschließungen 2020. Bericht erster Ergebnisse. Freistaat Thüringen. URL: https://www.unijena.de/unijenamedia/Thueringer_Studie_zum_Unterricht_in_der_Coronakrise.pdf
- GEW. (2020). Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. Berlin: Mauss Research. URL: <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/202004Mitgliederbefragung-Digitalisierung.pdf>.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina, & Blasius, Jörg (Hrsg.). (2019). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden. Springer VS. S.669-686
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schulbarometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann Verlag GmbH. URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216>.
- Küsters I. (2019). Narrativen Interview. In: Baur, Nina, & Blasius, Jörg (Hrsg.). (2019). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden. Springer VS. S. 687-693
- Robert-Bosch-Stiftung & ZEIT (2020). Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbindenden Schulen. Berlin: forsa. URL: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/DeutschesSchulbarometer-Folgebefragung.pdf>.
- Schaarschmidt, N., Schulze-Achatz, S., Köhler, T., Paraskevopoulou K. & Rahm, L. (2021). Distanzlernen während der Pandemie-bedingten Schulschließungen im deutschsprachigen Raum (2020). Eine vergleichende Analyse. Erhebungszeitraum der untersuchten Studien: 24. März - 14. April 2020.; OAP via <https://doi.org/10.25368/2021.66>

COMPARATIVE SYNOPSIS: Cross-National Mapping of Senior Leaders

Perceptions

Dit laatste deel bevat een vergelijkend overzicht van de belangrijkste conclusies uit alle landenverslagen.


Geen	Afmetingen	UK	GRIEKENLAND (Patras)	HONGARIJE	NEDERLAND	DUITSLAND
1	Rol van scholen in gemeenschappen	Scholen speelden een centrale rol in gemeenschappen tijdens perioden van schoolsluiting en waren vaak de enige eerstelijns overheidsdienst die open en toegankelijk was voor lokale gemeenschappen, afgezien van de nooddiensten (politie, brandweer, ambulancedienst).	Samenwerking en wederzijdse steun zijn de essentiële elementen van de onderwijsgemeenschap.	Staatsscholen zijn in Hongarije sterk gecentraliseerd en hebben zeer weinig autonomie. Scholen die door verschillende kerken worden onderhouden hebben meer geld en mogelijkheden om met de gemeenschap samen te werken. Er zijn ook enkele particuliere scholen die voor de bevoorrechten zijn, maar ook beurzen verstrekken aan getalenteerde kansarme leerlingen.	Scholen speelden een belangrijke rol bij het vaststellen van de behoeften van werkende gezinnen, op basis van eerdere ervaringen en samenwerking ter plaatse. Hierdoor konden de meeste kinderen in nood zonder onderbreking naar school. Dat de scholen hun poorten openstelden voor de gemeenschap droeg er ook toe bij dat mensen meer dan vroeger samen buiten waren en aan sport deden.	Alles wat we van Corona weten is dus het belang van snelle communicatiekanalen tussen leerbegeleiders, leerlingen, maar ook leerbegeleiders en ouders.

2	 Schoolgemeenschap Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	Definities van "schoolgemeenschap" waren veranderlijk, contingent en inspeland op de snel veranderende behoeften van verschillende groepen. De ervaringen van gezinnen, en de impact van Covid op hen, binnen de omgeving van een school varieerde sterk naargelang de transitie. Meer gevestigde gemeenschappen ervoeren verschillende gevolgen, zoals sterfte en overbevolking binnen huishoudens, in vergelijking met meer doorgaande gemeenschappen	Tot de doelgroepen behoren kinderen uit andere landen, Roma-kinderen, kinderen met speciale onderwijsbehoeften en kinderen uit Griekenland uit gezinnen met een laag inkomen. Een belangrijk gemeenschappelijk kenmerk van deze kinderen is dat zij uit de lagere sociale lagen komen. Aan deze kinderen werd speciale bijstand verleend via donaties van het ministerie van Onderwijs, de ouderverenigingen van elke school en plaatselijke bedrijven.	De leerkrachten merkten op dat een sterkere, meer communicatieve schoolgemeenschap zeer nuttig was tijdens het online onderwijs, aangezien de ouders elkaar en zelfs de leerkrachten vaak hielpen om de uitdagingen te overwinnen die voortvloeiden uit hun gebrek aan IT-kennis.	Dankzij de autonomie van de schoolleider konden de scholen optimaal inspelen op lokale behoeften en rekening te houden met het comfortniveau van de leden van de gemeenschap. Zo konden degenen die zich niet veilig voelden onder de mensen thuisblijven zonder problemen met ziekteverzuim of spijbelen. Ook het strikte verbod voor kinderen op nationaal niveau hielp de gemeenschappen om deze periode met meer welzijn door te komen.	De gevonden innovatieve praktijken hielden verband met teamactiviteit.
---	---	--	---	--	--	---

		die dringende welzijnsbehoeften hadden.				
--	--	---	--	--	--	--




3	Schooldiensten	De taken van de school gingen verder dan onderwijs en omvatten nu ook een reeks diensten zoals het verstrekken van voedsel, de herverdeling van huishoudelijke artikelen (waaronder wasmachines en bedden) en bemiddeling en belangenbehartiging. Deze voorzieningen werden ook tijdens de schoolvakanties voortgezet, omdat sommige gezinnen nog steeds met problemen worden geconfronteerd. De scholen blijven nu voedsel en eerste levensbehoeften aan gezinnen verstrekken als "jaarrond antwoord" om aan de plaatselijke behoeften te voldoen, nu de voor de sluitingsperiode overeengekomen hogere uitkeringen geleidelijk worden afgeschaft.	Bovendien vinden de schoolhoofden dat zij adequaat op de nieuwe omstandigheden hebben gereageerd. De schoolhoofden zeiden dat ze hun best deden tot het zoveel mogelijk was. Het was een uitdaging om socialisatie, overdracht van waarden en ethiek door te voeren; de pedagogie veranderde, maar behield haar karakter. Het belangrijkste is dat mensen onmiddellijk moeten worden aangepast aan een snel veranderende omgeving.	Zeer weinig kinderen (2-10 per school) gingen naar school tijdens het online onderwijs, en zij kregen alleen begeleiding, geen les. Kansarme kinderen die geen computers of internettoegang hadden, konden soms deelnemen aan het online onderwijs door de computers in de school te gebruiken, maar omdat rekening moest worden gehouden met sociale afstand, konden slechts één of twee kinderen in hetzelfde klaslokaal zitten.	Alle scholen bleven open voor mensen in nood, vooral gezinnen in meer achtergestelde omstandigheden en ouders die niet thuis konden werken of eigenlijk ongestoord thuis moesten werken. In de hogere klassen werd zowel collaboratieve online teaching als "self paced learning" ondersteund.	De ondervraagde scholen hebben pas vrij laat effectief gereageerd op de pandemie die pas in 2021 begon.
---	-----------------------	--	---	---	---	--

4	 <p>Rollen en identiteiten van leerkrachten</p>	<p>De taken van leerkrachten werden aanzienlijk uitgebreid, en vaak zonder grenzen, tot onderwijs, sociale dienstverlening en soms opvoedingsfuncties. Dit hield in dat zij verhoogde niveaus van lichamelijk, geestelijk en professioneel risico moesten aanvaarden zonder dat zij noodzakelijkerwijs toegang hadden tot aanvullende gespecialiseerde opleiding of ondersteuning.</p>	<p>Leraren namen tijdens de quarantaineperiode een extra veeleisende rol op zich. In omstandigheden van technologische beroering moesten zij geschikt lesmateriaal ontwikkelen, op afstand lesgeven, herhalingen doen en nieuwe leerdoelen bereiken - terwijl sommige leerkrachten helemaal geen computervaardigheden hadden. Als gevolg daarvan bevonden de leraren zich plotseling buiten de</p>	<p>Ondanks het groeiende aantal van digitale hulpmiddelen in gezinnen is de situatie nog steeds niet ideaal, zo blijkt uit de verhalen van oudere leerkrachten. Op papier gebaseerde" en telefonische oplossingen leidden niet tot bevredigende resultaten: leerkrachten konden geen vooruitgang boeken. De vrijgekomen tijd en energie van de leerkrachten werd gebruikt om de enigszins chaotische dagelijkse gang van zaken van online</p>	<p>De rol van de leerkrachten is niet wezenlijk veranderd, hoewel het gebruik van digitale technologieën enigszins is toegenomen. Het ministerie hield de behoeften van de leerkrachten in het oog en trachtte daaraan tegemoet te komen in voortdurende samenwerking met de praktijk.</p>	
---	---	---	---	--	---	--

			<p>interactieve leefomgeving van een klaslokaal, waarin zij tot dan toe hun leerlingen konden begeleiden, hun problemen konden delen en met hun aanwezigheid hen konden geruststellen voor eventuele zorgen die de huidige realiteit met zich meebracht.</p>	<p>onderwijs. De seminars die tot doel hebben de zogenaamde digitale immigranten (leraren) op te leiden om de uitdagingen die de situatie vereist, het hoofd te kunnen bieden, veranderen daar niets aan.</p>		
--	--	--	--	---	--	--



5	Digitaal leren	Hoewel alle scholen een online aanbod moesten ontwikkelen voor de meerderheid van de leerlingen, bestaat er geen vast standpunt over de toekomstige waarde van digitaal leren. Leaders hadden uiteenlopende opvattingen over de waarde en het doel van digitaal leren in hun schoolcurriculum, die sterk gerelateerd waren aan hun opvattingen over hun lokale context en gemeenschap eigenschappen.	Het aanbieden van tablets aan leerlingen door het ministerie van Onderwijs kan worden beschouwd als een unieke actie. Deze actie gaat tot op de dag van vandaag door en helpt verschillende kinderen.	Het algemene beeld toont ons dat het onderwijssysteem eenvoudigweg niet klaar is om zijn doel naar behoren te vervullen in geval van sluiting van scholen en overschakeling op digitale lessen.	Nederland is goed toegerust voor en leerlingen zijn gewend aan zelfstandig werken met digitale middelen, zonder zich alleen op het schoolse leren te richten. Gemeenten ondersteunden degenen die digitale hulpmiddelen nodig hadden.	Er was een groot gebrek aan digitale infrastructuur op algemene scholen , maar in mindere mate op scholen voor beroepsonderwijs. Ook waren er aanzienlijke problemen met het vaststellen van maatregelen voor de voortzetting van schooldiensten tijdens de pandemie.
6	Leren	In tegenstelling tot de verwachtingen over de rol en de identiteit van de leerkrachten was de conceptuele vorming rond het leren gericht op het "pre-pandemische" curriculum, waarbij vaak vertogen over "leermanco's" en "tekorten" werden gemobiliseerd.	De school leerde digitaal te werken en de leerlingen toonden bijzondere belangstelling voor de lessen via computers.	Het enige plausibele doel dat zij konden nastreven was het handhaven van kennis die vóór de Covid19 pandemie was onderwezen . Een andere factor die moet worden aangepakt is het gebrek aan protocollen betreffende het leerplan en de aanpassing daarvan aan digitale lessen. Dit is vooral een probleem in het geval van de jongsten, die online moesten leren lezen, schrijven en rekenen.	De regering benadrukte het belang van zoveel mogelijk samenzijn en buiten zijn als het weer het toelaat. Dit heeft geleid tot meer samenwerkend leren en ook op gebieden die niet noodzakelijk leerplichtig zijn. Uit onderzoek blijkt een kleine daling van het leerplan voor de lagere school, wat begrijpelijk is omdat online leren voor deze leeftijdsgroep geen prioriteit was, maar eerder niet-formeel en informeel leren werd gestimuleerd.	Er was veel aandacht voor het onderwerp en de inhoud, maar minder voor de leerlingen.

7	 <p>Welzijn / geestelijke gezondheid</p> <p>Co-funded by Erasmus+ Programme of the European Union</p>	<p>Scholen hechten nu meer belang aan het welzijn van leerlingen en personeel en integreren dit op verschillende manieren in hun dagelijkse voorzieningen. Voor sommige scholen zijn dit nieuwe toevoegingen, terwijl andere scholen activiteiten uitbreiden of ontwikkelen die al vóór Covid bestonden. Voorbeelden zijn: verankering van welzijn in hun curriculum; uitbreiding van naschoolse verrijgingsprogramma's; integratie van online sociale bijeenkomsten voor het personeel; en voortzetting van een Gemeenschapsraad die zich richt op de prestaties en het welzijn van de leerlingen. Er waren veel onbekende factoren met betrekking tot de langetermijneffecten op</p>	<p>De onderwijsgemeenschap heeft laten zien hoe sterk zij is en is erin geslaagd deze unieke situatie het hoofd te bieden.</p>	<p>Deze situatie is ook niet veel beter in het geval van “digital natives” (studenten of zelfs ouders). Sommige geïnterviewden spraken hun verbazing uit over het onvermogen van kinderen om adequaat naar informatie te zoeken of het digitale apparaat dat hun voor onderwijsdoeleinden ter beschikking is gesteld naar behoren te gebruiken.</p>	<p>De autonomie van de school maakte het mogelijk om iedereen die daar behoefte aan had op school onderwijs te bieden. Het is een succesvolle aanpak gebleken met betere niveaus van geestelijke gezondheid, welzijn en tevredenheid en er waren geen negatieve epidemiologische gevolgen.</p>	<p>Er werd geconstateerd dat de Pandemie betekende een opening voor sommige leerlingen met andere behoeften, d.w.z. een minder autoritair regime in tijden van pandemie.</p>
---	--	--	--	--	--	---



		geestelijke gezondheid van de kinderen, zoals het effect van sterfgevallen binnen de schoolgemeenschap en de armoede waarin veel kinderen verkeerden. Alle scholen zeiden dat de relaties van hun personeel en hun leerlingengemeenschap binnen de school hechter waren geworden als gevolg van de pandemie.				
8	Kwetsbaarheid	De definities van kwetsbaarheid verschoven en werden uitgebreid: voedsel en digitale armoede troffen veel meer groepen dan scholen hadden voorzien / dan voorheen zichtbaar was geweest. Er was minder nadruk op specifieke groepen zoals vluchtelingen en asielzoekers, en een veel breder begrip van intersectioneel kwetsbaarheid. Kinderen en jongeren met SEND werden genoemd als bijzonder getroffen, maar er bleek onzekerheid te bestaan over hoe dit eruitzag voor de kinderen met SEND die tijdens de lockdowns thuis werden gehouden.	Leerkrachten en scholen hebben misschien alles in het werk gesteld om kinderen buiten het hybride afstandsonderwijs te houden. Toch ondervonden kinderen uit lage sociaaleconomische milieus en gezinnen met een laag inkomen ongelijkheid en werden zij lange tijd uitgesloten van het hybride afstandsonderwijs. Tot op zekere hoogte begon dit fenomeen af te zwakken met het initiatief van het ministerie van Onderwijs om tablets te verstrekken aan kinderen die ze nodig hadden om deel te nemen aan hybride onderwijs op afstand.	Een van de belangrijkste aspecten van de huidige situatie is de integratie van digitale hulpmiddelen in het offline onderwijs. Hoewel dit aan de ene kant voor de meeste kinderen een kans biedt om het curriculum gemakkelijker te halen, worden velen geconfronteerd met obstakels die nog steeds aanwezig zijn wanneer zij online toegang krijgen tot het onderwijssysteem.	Het was een begrijpelijke, maar slechte beslissing om de schoolexamens niet in 2020 te houden. Veel leerlingen hadden problemen door omstandigheden buiten de school , zoals (tijdelijk) hun baan verliezen of hun huishouden herschikken omdat oudere familieleden bij hen introkken.	Uit observaties blijkt dat vooral kwetsbare leerlingen het risico lopen volledig verloren te gaan. Er zijn aanwijzingen dat het risico niet alleen betrekking heeft op migranten, maar ook op leerlingen uit groepen met minder sociaaleconomische middelen.



9	Leiderschap / besluitvorming	Schoolleiders hadden moeite om de vaak veranderende richtsnoeren van de regering bij te houden en opereerden in veel gevallen als autonome agenten.	Wat Patras betreft, heeft COVID-19 de manier waarop de schoolhoofden de school beheren ingrijpend veranderd. Dit proces werd door de schoolhoofden op afstand uitgevoerd.	Zonder substantiële hulp van de overheid kan het schoolpersoneel alleen maar hopen dat het aantal besmettingen laag blijft, om zo te voorkomen dat er verdere	Nederland was een van de weinige landen die geen volledige sluiting van scholen en geen maskerplicht voor kinderen kende.	De schoolleiding ziet elkaar bijna elke dag, en de leraren ook, dat ze op een andere manier naar antwoorden zoeken, zelfs in
		aspecten. De besluitvorming van de Britse scholen verschilde naargelang het type bestuur van de scholen. Scholen binnen grotere academy trusts hadden toegang tot meer ondersteuningsmechanismen, zoals digitale apparatuur, en de interpretatie van overheidsrichtsnoeren kwam van hogerhand binnen de Trust. "Schoolsluitingen" kwamen in het Verenigd Koninkrijk niet voor: alle scholen gingen onmiddellijk open na De aankondigingen van de overheid over de sluiting van scholen en de besluitvorming/leiding van scholen gingen door tot in de schoolvakanties.	De pandemie lijkt de schoolhoofden te hebben belast en hun verplichtingen zijn toegenomen.	vergrendelingen. Hoewel de staat soepeler was met de administratieve eisen, hielp het niet veel.		crisissituaties. En ik herinner me dat dat lastig was, dat heen en weer geschuif met de vraag, moeten we de debatten nu voeren of kunnen we beslissen?



10	Lichamen/schoolruimten	<p>Er waren affectieve verschillen tussen de pandemie en de lichamen van de kinderen in de schoolomgeving. Alle scholen hebben op nieuwe manieren moeten omgaan met lichamen/ruimten binnen de school, zoals "bubbels", het dragen van maskers en tests. Jongere kinderen zijn beïnvloed in termen van spierontwikkeling (bv. spierkracht). Angst was een bijzondere factor bij de middelbare school en het college wat betreft de gevolgen op lange termijn in schoolruimtes, zoals sociale distantie.</p>	<p>Tijdens de sluiting van de scholen en de opening volgden zij strikt het protocol van de Nationale Gezondheidsorganisatie. Als een leerling, leerkracht of ouder de school wil binnengaan, moet hij een masker dragen en een negatieve zelftest laten zien. Anders was toegang niet toegestaan.</p>	<p>De meeste scholen in Hongarije laten ouders nog steeds niet toe in het schoolgebouw. Ouderbetrokkenheid is een zeer nieuw concept in het Hongaarse onderwijs en de COVID-regelgeving heeft de starheid van het systeem, dat ouders in alle opzichten buiten de deur probeert te houden, nog verder versterkt.</p>	<p>Op veel plaatsen, vooral in grote steden, raakten scholen meer ingebed in de lokale gemeenschap door hun buitenruimtes 24/7 open te stellen voor de plaatselijke bevolking. Deze praktijk is blijven bestaan: de binnenplaatsen worden tijdens de schooluren gebruikt door schoolkinderen en na de schooluren en in het weekend door de plaatselijke bevolking.</p>	
----	-------------------------------	--	--	---	---	--