



Vlaanderen
is onderwijs & vorming



Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht

Rapport van de Commissie Beter Onderwijs
Oktober 2021

Auteurs: Philip Brinckman en Kristiaan (Kries) Versluys

Redacteurs: Mohamed Alfarisi, Philip Brinckman, Johan De Donder, Bieke De Fraine, Wouter Duyck, Miranda Geens, Muhammet Safa Göregen, Charlotte Luysen, Daniel Muijs Charlotte Ringoir, Mari Scotillo, Tim Surma, Jan Vanhoof, Kristiaan Versluys, Patrick Voet

Illustraties: Hanne Van Gils

Eindredactie: Philip Brinckman, An De Moor, Christel Op de beeck, Kristiaan Versluys

Vormgeving : Departement Onderwijs en Vorming

Depotnummer: D/2021/3241/320

V.U.: Ann Verhaegen, Secretaris-Generaal Departement Onderwijs en Vorming, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op gelijk welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de opdrachtgevers.

Copyright © 2021 DOV

Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht

Woord vooraf

Het Vlaamse onderwijs verkeert in een grote crisis. Vlaanderen zakt in snel tempo in meerdere internationale rangschikkingen. Er komen steeds meer alarmerende berichten vanop de werkvloer. Het basiskennisniveau van veel leerlingen voor rekenen, schrijven en lezen gaat erop achteruit. De prestatiekloof tussen kinderen onderling blijft groot. De maatschappelijke waardering voor het beroep van leraar daalt waardoor te weinig jongeren voor een job in het onderwijs kiezen. Scholen in centrumsteden kampen met bijzondere uitdagingen. Jonge leerkrachten lijken niet voorbereid te zijn op de complexe taak die hen wacht en sommige leerkrachten met heel veel ervaring raken ontmoedigd omdat ze het eigenaarschap van het lesgeven meer en meer kwijtgeraken en de planlast hand over hand toeneemt.

Redenen genoeg voor de Vlaamse minister van Onderwijs Ben Weyts om een commissie in te stellen met als opdracht concrete adviezen te formuleren, erop gericht om het Vlaamse leerplichtonderwijs weer in polepositie te brengen. Deze commissie Beter Onderwijs ('Commissie Brinckman') bestaat uit 15 leden: naast de voorzitter nemen 7 onderwijsspecialisten - veelal uit de academische wereld - deel, samen met 7 leerkrachten met ruime praktijkervaring. Deze laatste groep, die vrij representatief is voor het Vlaamse onderwijs, werd geselecteerd op basis van een motivatiebrief waarmee 975 kandidaten zich hadden aangemeld na een oproep in het tijdschrift Klasse. Gezamenlijk brachten ze de ervaring uit alle netten en uit de verschillende onderwijsvormen in het buitengewoon, kleuter-, basis- en secundair onderwijs binnen in de vergaderingen. De boeiende gesprekken tussen de academici en het concrete werkveld bewezen de relevante complementariteit van de samenstelling.

Door de coronapandemie moest ook de commissie Beter Onderwijs haar werkwijze aanpassen. Na een aantal fysieke samenkomsten schakelden de leden noodgedwongen over naar digitaal overleg. Niettegenstaande de barrière van het online vergaderen, verliepen de bijeenkomsten in een optimale sfeer en leerden de commissieleden elkaar steeds beter kennen en waarderen. De vergaderingen verliepen telkens volgens eenzelfde stramien. Er werd een specialist gevraagd (vaak één van de commissieleden, maar niet altijd) om een presentatie te geven over een thema dat het Vlaamse onderwijs sterk aanbelangt. Na deze presentatie volgde een uitermate boeiend debat dat inzichten opleverde voor het rapport. U vindt de diverse ppt's in bijlage 1.

Na het gemeenschappelijke overleg stelde de voorzitter diverse werkteksten op die opnieuw besproken werden. Nadien werden de commissieleden volgens hun achtergrond en specialiteit in subgroepen verdeeld die elk een onderdeel van het rapport voor hun rekening namen. Ieder commissielid heeft dan ook op de één of andere manier mee de pen vastgehouden. Em. Prof. Dr. Kristi-



aan (Kries) Versluys integreerde vervolgens de verschillende bijdragen zodat het rapport, niettegenstaande de verschillende stijlen, resulteerde in een redactionele eenheid met vier foci of aandachtsgebieden. An De Moor las de finale teksten en waakte mee over de leesbaarheid ervan, samen met Christel Op de beeck die het redactieproces mee ondersteunde.

De coronapandemie dwong de commissie tot het maken van een aantal keuzes. Oorspronkelijk was het de bedoeling de adviezen voor te leggen aan een bredere reflectiegroep. Omdat fysiek vergaderen onmogelijk was en een dergelijk debat niet 'van op afstand' gevoerd kon worden, diende van dit plan afgeweken. We beseffen dat dit een gemiste kans is. De commissieleden hebben zich bij de uitwerking van het rapport wel steeds informeel bevraagd bij diverse betrokken actoren.

De plenumvergaderingen en de vergaderingen in kleinere werkgroepen, zowel fysiek als digitaal, vonden altijd buiten de schooluren plaats. Dit was een bewuste keuze. Het zou contradictorisch zijn leraren uit de klas te halen om na te denken over beter onderwijs terwijl er op de werkvloer zoveel schaarste is. Veel leerlingen krijgen tegenwoordig les in een dubbele klasgroep (basisschool) of hebben studie (secundair) omdat er voor een afwezige leraar geen vervanging gevonden wordt. Door buiten de schooluren te vergaderen, maakten de commissieleden een statement: graag meer leraars voor de klas! Toch was dit engagement buiten de schooluren niet vanzelfsprekend.

Wat voorligt, is een rapport met aanbevelingen. Niettegenstaande de meeste adviezen concreet geformuleerd werden, moet een aantal ervan verder verfijnd worden en is bijkomend overleg aangewezen. Voorts kent het rapport ook een aantal beperkingen. Niet alle vragen en uitdagingen inherent aan het onderwijs zijn erin beantwoord omdat op een aantal het onderwijsveld alléén geen adequaat antwoord kan bieden. Sommige aandachtspunten vergen immers een breed maatschappelijk debat. Hoe staan we bijvoorbeeld tegenover jongeren die er om de één of andere reden niet in slagen om 'de maatschappelijke ladder van verdienste' via hun schoolcarrière te beklimmen (Sandel, 2020)? Welk perspectief kan de school en bij uitbreiding de maatschappij hen bieden? Kan de schooltijd voor hen een zinvolle leer- en oefentijd worden i.f.v. een betere maatschappelijke participatie? Of zullen ze alleen maar een kater overhouden aan het 'niet goed genoeg zijn' (voor de prestatie maatschappij)?

Wat zeker is: we krijgen het ooit zo roemrijke Vlaamse onderwijs enkel opnieuw op de sporen als we bereid zijn de rangen te sluiten. Dit rapport is dan ook geschreven als handreiking aan allen die het Vlaamse on-

derwijs een warm hart toedragen. De 15 commissieleden spraken vrijuit en in eigen naam, vanuit hun particuliere ervaring, vanuit voortschrijdend inzicht en op basis van wetenschappelijk onderzoek. Ze vertegenwoordigen geen enkele belangengroep. Het is hoopvol dat 15 mensen met verschillende achtergronden het grotendeels eens konden worden over de voorliggende concrete adviezen, niettegenstaande de verschillende onderwijsvormen en -niveaus waaruit ze afkomstig zijn, hun verschillende ideologische visie en wellicht ook een uiteenlopende politieke kleur. We hopen dat hun openheid alle betrokken belangengroepen kan inspireren.

Met deze wens in het achterhoofd hadden we het rapport graag in Ploegsteert aan de minister en met uitbreiding aan de hele onderwijswereld overhandigd. In de buurt van dit Henegouwse dorpje, net over de West-Vlaamse taalgrens, kwamen in 1914 de gewone Duitse en Britse frontsoldaten even uit de loopgraven om samen kerstliederen te zingen, geschenkjes uit te wisselen en een partijtje te voetballen, tot groot ongenoegen van de hogere officieren. Hopelijk kan dit rapport de aanzet of de voetbal zijn om alle partijen uit de loopgraven te lokken voor het samenspel dat onderwijs heet, in het belang van de vorming en het geluk van alle kinderen en jongeren, van de komende generaties en van de wereld in het algemeen.

Tot slot wil ik in persoonlijke naam de commissieleden van harte danken voor hun engagement voor het Vlaamse onderwijs. Miranda, Mari, Charlotte, Bieke, Charlotte, Ann en Safa, Patrick, Wouter, Jan, Mohamed, Daniël, Johan en Tim: van harte dank voor jullie gedrevenheid. Jullie zijn de hoop dat overleg en samenwerking mogelijk zijn. Een speciaal woordje van dank aan Kries die niet alleen mee de eindredactie op zich nam, maar die als nestor ook altijd het juiste woord vond om het vuur brandend te houden, aan An voor het finaal nalezen van de teksten en aan Christel die vanuit het departement Onderwijs en Vorming op een onnavolgbare manier deze commissie met raad en daad bijstond.

Ph. Brinckman

Voorzitter van de commissie

23 oktober 2021

Inleiding



Het Vlaamse onderwijs vormde jarenlang leerlingen die uitstekend scoorden op de meeste essentiële en traditionele schoolse vaardigheden (zoals bijvoorbeeld begrijpend lezen en wiskunde). Dat bleek vooral uit internationaal vergelijkend onderzoek¹. Tot het begin van deze eeuw plaatsten deze internationale vergelijkingen de uitstekende Vlaamse leerprestaties - over alle domeinen heen en voor alle leerlingen consequent - aan de top in Europa en in de wereld. Datzelfde onderzoek toont nu echter al twee decennia dat deze historische toppositie verloren is gegaan. We scoren nog vaak boven het Europese gemiddelde, maar behoren nooit meer tot de best presterende landen. De evolutie is al twee decennia negatief, zonder dat zich een kentering aankondigt. Dit is geen geïsoleerd probleem dat zich beperkt tot didactiek, leraren of vorming binnen een specifiek domein, maar strekt zich uit over alle basisdomeinen en doorheen het hele leerplichtonderwijs. Een stabilisering of ommekeer is nog niet onmiddellijk in zicht².

Ook vanuit de klaspraktijk klinken bezorgde berichten over de dalende basiskennis van leerlingen - dit terwijl de basiscapaciteiten of intelligentie van leerlingen in een dergelijke korte periode niet substantieel kunnen veranderen. Heel wat leerlingen tonen zich mondiger en zelfs meer geëngageerd dan vroeger het geval was. De school komt hierbij al lang niet meer op de eerste plaats. Wellicht heeft het grote aanbod van vrijetijdsbesteding hiermee te maken. Schoollopen moet dan opboksen tegen allerlei 'leukere' initiatieven. Bovendien is de gezins- en thuissituatie van heel wat jongeren veel complexer geworden. Veel kinderen groeien op in armoede. Het spreekt voor zich dat deze factoren vaak niet bevorderlijk zijn voor het schoollopen. Kortom, de maatschappelijke context is voor veel leerlingen ingewikkelder geworden.

Ouders, maatschappelijk werkers en beleidsmensen richten hun blik en hun hoop op het onderwijs om kinderen en jongeren te leren om hiermee om te gaan. Ze verwachten dat de school meer maatschappelijke topics in het curriculum opneemt, oplossingen bedenkt en uitvoert voor de ingewikkelde maatschappelijke uitdagingen. Dit blijft niet zonder gevolgen voor het onderwijs. We noemen er drie.

(1) Maatschappelijke inhouden en verwachtingen (en zelfs druk) verdringen het basiscurriculum waardoor er minder tijd overblijft om basiskennis en -vaardigheden (lezen, rekenen, schrijven) in te oefenen. Dit kan ook niet anders want de lestijd is niet toegenomen. Bovendien moet de school ook 21ste eeuwse vaardigheden aanbrengen die echter niet werken zonder grondige basiskennis (focus 1).

(2) Door het verdwijnen van de typisch schoolse vaardigheden vernauwt ook het schoolpedagogisch perspectief. De typisch schoolse vaardigheden zijn nochtans van fundamenteel belang voor wetenschappelijke geletterdheid, kritisch denken, kunst- en cultuureducatie en burgerschap. Het vervagen van de basiskennis leidt dus tot een verarming van de opdracht van de leraar in een schoolpedagogisch perspectief net omdat de typisch schoolse vaardigheden (die men enkel op school oppikt) van fundamenteel belang zijn voor deze andere terreinen. Om goed onderwijs te organiseren, zien wij - in navolging van de fundamenteel pedagogen Masschelein en Simons - drie uitgangspunten: vrijheid, gelijkheid en vorming (Masschelein & Simons, 2012, p. 55).

(a) De school, de leraar én de leerling hebben in de eerste plaats recht op vrijheid. 'Vrij zijn' betekent enerzijds tijdelijk losgekoppeld zijn van de samenleving en anderzijds de gelegenheid krijgen om in alle rust te studeren en te oefenen. De leraar vertrekt niet vanuit een idee van voorbestemdheid van de jonge mens, maar biedt de jongere ruimte en tijd om zelf een bestemming te zoeken. De hoofdopdracht van de leerkracht is onderwijzen of lesgeven, een activiteit die een hefboom is om kinderen tot leren te brengen, zodat ze inhoudelijk gewapend zijn en hun talenten maximaal kunnen ontplooiën. Dit gebeurt met het oog op gelijkheid.

1 De overheid organiseert zelf ook op regelmatige basis peilingstoetsen. Die evalueren echter louter de realisatie van eindtermen (dus de minimale doelstellingen), rapporteren hierover enkel op Vlaams niveau (niet op individueel of op schoolniveau) en hanteren geen systematiek die de periodieke opvolging van alle domeinen garandeert. Er zijn in dit kader slechts een minimaal aantal herhaalde metingen gedaan die een longitudinale vergelijking toelaten.

2 Zie voor een uitgebreide bespreking de inleiding van Focus 1.

(b) Gelijkheid wil zeggen: “Handelen vanuit de assumptie dat iedereen in staat is tot aandacht, interesse, oefening en studie” (Masschelein & Simons, 2012, p. 55). De leerkracht geeft elke leerling, ongeacht zijn aanleg en werkvermogen, keer op keer de kans om deel te nemen aan het onderwijsgebeuren, waarbij niemand achtergelaten wordt. Deze ingesteldheid heeft verregaande gevolgen als de leerling, dankzij het onderwijsgebeuren, zelf meester wordt. Op dat moment ontstaat er een vorm van gelijkheid tussen de oude en nieuwe generatie. Op school krijgt iedere generatie de kans om het meesterschap te verwerven om op zijn beurt “de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven” (Simons & Masschelein, 2017, p.93).³

(c) Vorming is het derde uitgangspunt. Onder begeleiding van goed opgeleide leraren werken jonge mensen aan hun vorming. Zij trekken zich even uit de samenleving terug, nemen afstand, om zich te verhouden tot richtingspecifieke en algemeen vormende vakken zoals automechanica, wiskunde, muzikale opvoeding, fotografie, fysica, Grieks, beeldende kunst, taal, geschiedenis, filosofie of aardrijkskunde. In het kleuter- en lager onderwijs gaat het over een geleidelijk proces van kennisverwerving en vaardigheidstraining binnen leergebieden als taal, wiskunde, wereldoriëntatie, creativiteit en beweging. De leerkracht heeft aldus in de kern een brede opdracht: het bepalen van de juiste inhoud, het bieden van een veilig, menswaardig tweede huis, het stellen van een moreel voorbeeld en het ontwikkelen van wilskracht en morele keuzevaardigheid van jonge mensen (Boele, 2015). Zowel die kern, als de mogelijkheid van de leraar om deze vorm te geven, dienen te worden gekoesterd en bewaakt.

(3) Door de individualisering van het onderwijs en de stijgende zorgvraag voelt de leraar zich in toenemende mate een maatschappelijk werker die eerst alle randvoorwaarden in orde moet brengen

zodat de leerling kan starten met leren. Deze zorgfunctie gaat soms ten koste van de onderwijskundige taak. De leraar is een luisterend oor als er thuis problemen zijn, zoekt een oplossing voor de lege brooddoos, ondersteunt kinderen met een verslavingsprobleem, zoekt een tolk voor ouders die de instructietaal onvoldoende machtig zijn. Het mag duidelijk zijn dat veel leerkrachten deze ongeziene zorg er graag bijnemen. Jammer genoeg is het onderwijs alleen niet bij machte om deze structurele problemen op te lossen.

Wat de school wel kan doen, is degelijk onderwijs geven aan alle leerlingen, van kleuter tot tiener, in het basisonderwijs en in alle geledingen van het secundair onderwijs. Dit rapport heeft niet de pretentie om voor eens en voor altijd vast te leggen wat kwaliteitsvol onderwijs inhoudt. Het wil wel adviezen formuleren om kwaliteitsvol onderwijs mogelijk te maken. Zonder een solide basis zal het onderwijsgebouw immers steeds meer barsten vertonen.



³ Wellicht is dit het meest treffend verwoord door Hannah Arendt (1906-1975): “Onderwijs is het moment waarop we besluiten of we genoeg van de wereld houden om de verantwoordelijkheid ervoor te nemen en haar bovendien te behoeden voor de ondergang, die onvermijdelijk is als we niet voor vernieuwing, voor de komst van wat nieuw en jong is zorgen. En onderwijs is ook waar we besluiten of we genoeg van onze kinderen houden om ze niet uit onze wereld te verdrijven en aan hun lot over te laten, noch hun de kans te ontnemen om iets nieuws te ondernemen, iets wat wij niet hadden voorzien, maar hen voor te bereiden op de taak om een gemeenschappelijke wereld te vernieuwen”.

Willen de overheid en de onderwijsverstrekkers kwaliteitsvol onderwijs mogelijk maken, dan zijn onderstaande 58 adviezen, verdeeld over vier strategische focusgebieden een degelijke basis om op verder te bouwen. Het advies van de Commissie Beter Onderwijs grijpt in zijn geheel terug naar de fundamenten voor goed onderwijs. Het is gebaseerd op de nieuwe wetenschap van het leren en op de gekende praktijkervaring van leerkrachten. Dat kan tegenstrijdig klinken, maar is het niet.

Op dat fundament plaatsen we vier heipalen: de vier foci van het rapport. Zij vormen de hoekstenen van een gebouw op onstabiele grond (onze steeds sneller wijzigende samenleving). De vier pylonen zijn alle even belangrijk en verdienen gelijke aandacht en zorg. Wanneer één pijler te sterk beklemtoond wordt, is de kans reëel dat het onderwijsgebouw scheef trekt, barsten vertoont en zelfs verzakt.

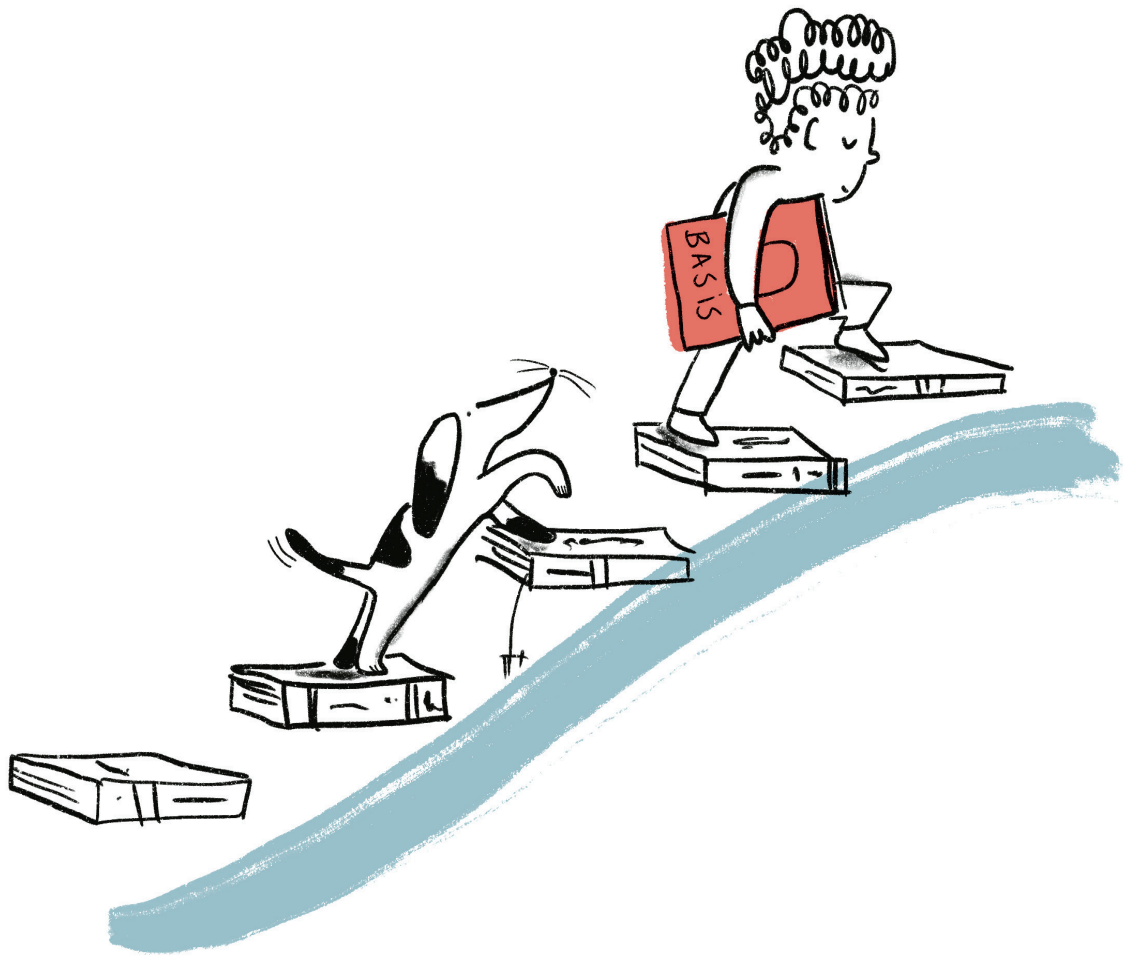
Wil je de kwaliteit van het onderwijs mogelijk maken

- Focus 1: zet dan in op de juiste leermogelijkheden van kinderen en jongeren. Heb aandacht voor het installeren van voldoende basiskennis. Gebruik hiervoor de juiste instructiemethoden.
- Focus 2: schenk aandacht aan de bijzondere leef- en leeromstandigheden van ALLE leerlingen, ook van kleuters, kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond, kinderen in het buitengewoon onderwijs en kinderen in een kwetsbare opvoedingssituatie.
- Focus 3: erken de specifieke deskundigheid van de leerkracht en omkader hem/haar met de allergrootste zorg. Sterke leerkrachten maken het verschil. Zij kunnen leerlingen cognitief en emotioneel helpen groeien en zorgen voor een stijging van het onderwijsniveau – niet alleen op de klasvloer, maar ook in de internationale vergelijkende studies.
- Focus 4: geef voorrang aan een solide opleiding en voortdurende professionalisering van de leerkracht.

Iedere focus werd volgens eenzelfde stramien opgebouwd. Eerst is er een algemene inleiding die het werkveld van de focus verkent. Omdat iedere focus over onderwijs gaat, worden in meerdere inleidingen soms dezelfde aandachtspunten beschreven. We hebben deze mogelijke overlappingen behouden omdat éénzelfde aspect in dat geval een aantal keer - vanuit een ander gezichtspunt - beschreven wordt en de klemtoon daarom toch net iets anders wordt gelegd. Dan volgen de adviezen. Op het einde van het rapport worden de aanbevelingen kernachtig samengevat in een dashboard. Op het einde van het rapport vind je de bibliografie.

De Vlaamse onderwijswereld is bijzonder uitgestrekt en ingewikkeld. Het was onmogelijk om binnen een tijdsbestek van één jaar alle aspecten ervan even grondig te behandelen. Een aantal domeinen wordt dan ook onvoldoende belicht, bijvoorbeeld de belangrijke plaats van het kunstonderricht in het reguliere onderwijs, de gebouwenproblematiek, de CLB's, de invulling van de secretariaten op de scholen, de positie van de moderne vreemde talen, of van Latijn en Grieks. We hebben in de commissie noodgedwongen een keuze moeten maken, gericht aan iedereen die met onderwijs in aanraking komt. Om de leesbaarheid te bevorderen, kozen we voor twee stilistische ingrepen: (1) we gebruiken geen dubbele genderaanspreking. Soms wordt de leerkracht als zij aangeduid, soms als hij. Deze keuze is geen miskennis van de realiteit of houdt geen appreciatie in; (2) we spreken in het rapport vaak ook nog over aso, tso, bso en kso naast de nieuwe benamingen, zoals scholen met finaliteit arbeidsmarkt, dubbele finaliteit en doorstroomfinaliteit.

Het mag duidelijk zijn: op diverse plaatsen in het rapport wordt een lans gebroken voor meer basiskennis en voor voldoende kennis van de instructietaal. Het is de teneur van het rapport dat de basiskennis bij leerlingen - en bij een aantal startende leerkrachten - te gering is. Het gevaar bestaat dat het rapport daarom eenzijdig als een kennisrapport weggezet wordt. Om alle misverstanden te vermijden: het ontwikkelen van basiskennis is naar onze mening de eerste stap naar kwaliteitsvol onderwijs, en voor de commissie de meest fundamentele. Basiskennis is vooral belangrijk voor cognitief minder sterke en voor sociaal kwetsbare kinderen. De school is dikwijls de enige plaats waar ze deze basiskennis en -vaardigheden aangeleerd krijgen.



Het uiteindelijke doel van onderwijs is de groei naar meer menswording in elke leerling mee te ondersteunen. Mens- worden is meer dan kennis vergaren. Naar school gaan is niet alleen een kwestie van goed te worden in de schoolse vakken. Het gaat ook om een sociale en culturele vorming of Bildung, waarbij de leerlingen uitgenodigd worden evenveel oog te hebben voor de groei van de wereld en hun medemensen als voor de eigen ontplooiing (Dohmen, 2012). De filosoof Peter Bieri, die het begrip Bildung sterk uitgewerkt heeft, roept op om zich doorheen het leven op deze verschillende domeinen verder te ontwikkelen (Bieri, 2006 & 2012).⁴ In de 21ste eeuw kan het Bildungsideaal een tegengewicht bieden tegen een doorgeschoten trend van meetbaarheid door aandacht te vragen voor culturele en intellectuele verbinding (Horlacher, 2011). Degelijk onderwijs kan hiertoe een voorzet geven en de nodige nieuwsgierigheid wekken. Het doel van de vorming op school is kinderen en jonge mensen sleutels aanreiken om gelukkig te zijn, dit geluk door te geven en zo menselijke waarde te creëren voor anderen en dus ook voor zichzelf.

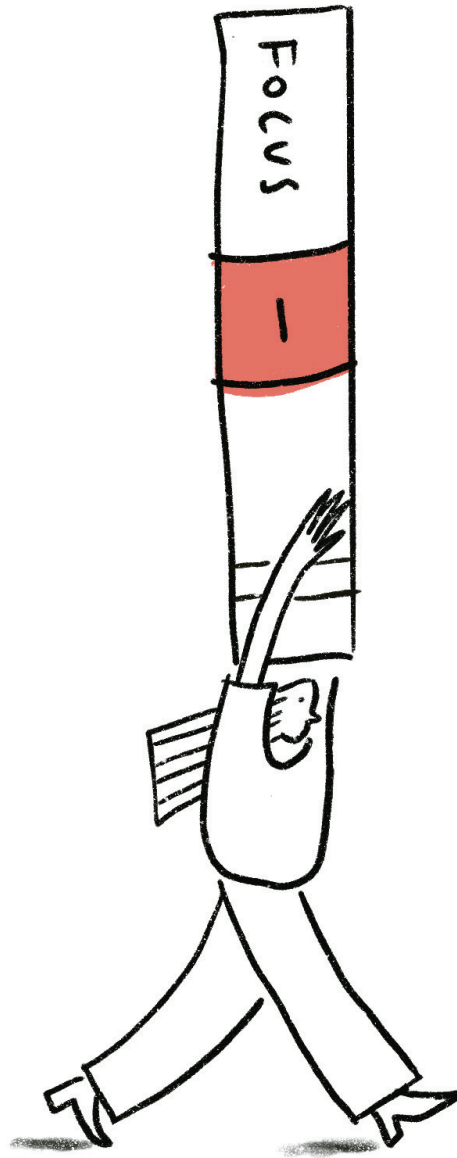
Dit wist ook de Canadese filosoof Bernard Lonergan, s.j. (Lonergan, 1957). Hij ontwikkelde een zeer hoopvolle mensvisie waarvan aandacht en kennis de eerste treden zijn. Volgens hem kan iedere mens groeien in (1) aandacht, (2) kennis, (3) wijsheid om de juiste keuze te maken, (4) verantwoordelijkheid en (5) toewijding van het hart. Deze vijf treden maken ook kwaliteitsvol onderwijs mogelijk (Derkse, 2011).

Gerichte aandacht in de klas levert de leerling relevante informatie op. Dankzij gerichte aandacht kun je zien, gezien worden en verder kijken. Kennisopbouw is als een kapstok voor meer kennis en helpt ook om patronen te ontdekken en vaardigheden succesvol uit te voeren. Zoals iedere schaakspeler weet, is opgeslagen kennis het beste reservoir om problemen op te lossen. Een schaakgrootmeester kent duizenden zetten uit het hoofd. De Londense taxichauffeurs putten uit hun innerlijk opgebouwde stratenmap om deskundig en snel hun route aan te passen en files te vermijden.

Maar hier stopt het proces niet. Na kennisopbouw moet een kwalitatieve sprong gemaakt worden naar verstandigheid. Je kan immers misschien wel over veel kennis beschikken, maar ze vervolgens toepassen voor dubieuze zaken, bijvoorbeeld met voorkennis een beursverrichting doen. De vraag is dus: waarvoor gebruik ik mijn kennis? Deze (ethische, morele) overweging is belangrijk, maar kan niet gemaakt worden als men niet in de eerste plaats voldoende kennis heeft verworven. Dankzij de sprong naar keuzevaardigheid - of het maken van de juiste keuze - kan de goed geïnformeerde, degelijk geschoolde mens verantwoordelijkheid opnemen. Lonergan roept op om dit te doen met passie en dus met een toegewijd hart.

⁴ Voor Bieri heeft Bildung te maken met: oriëntatie op de wereld of nieuwsgierigheid; verlichting, inzicht in de totstandkoming en de grenzen van kennis; cultuurhistorisch bewustzijn; morele gevoeligheid; uitdrukkingsvermogen of articulatie; zelfkennis; zelfbestemming; het geluk van de poëtische ervaring; passie of poëtische woede (Bieri, 2012).

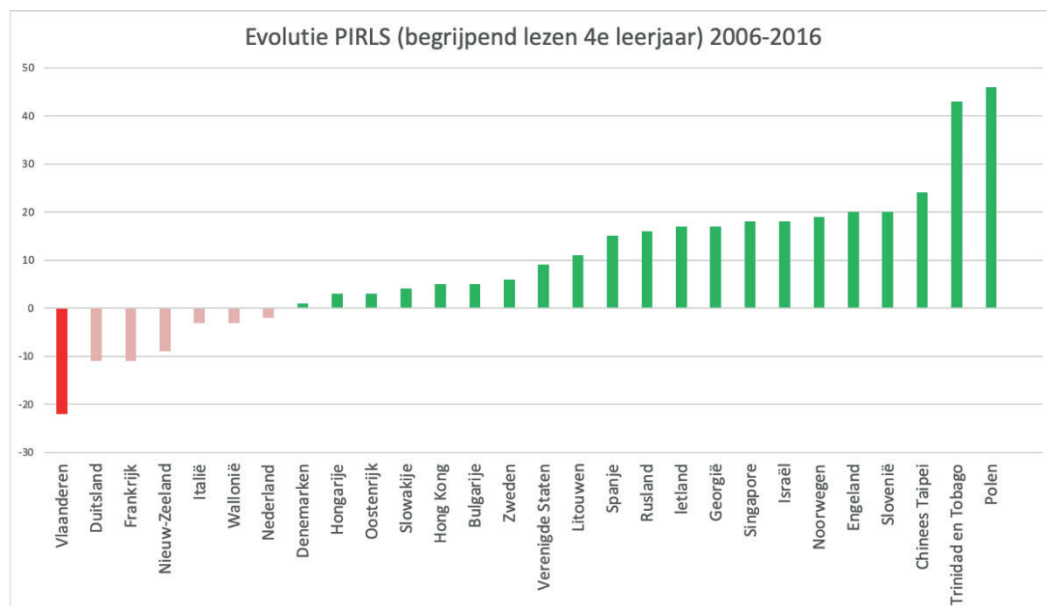
Focus 1

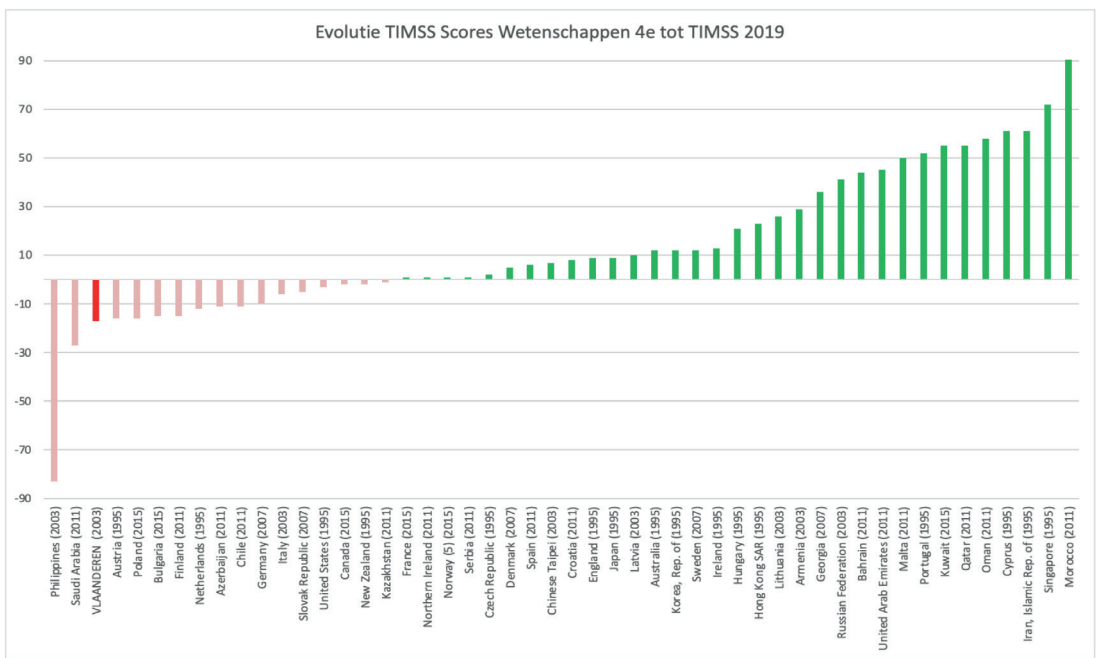
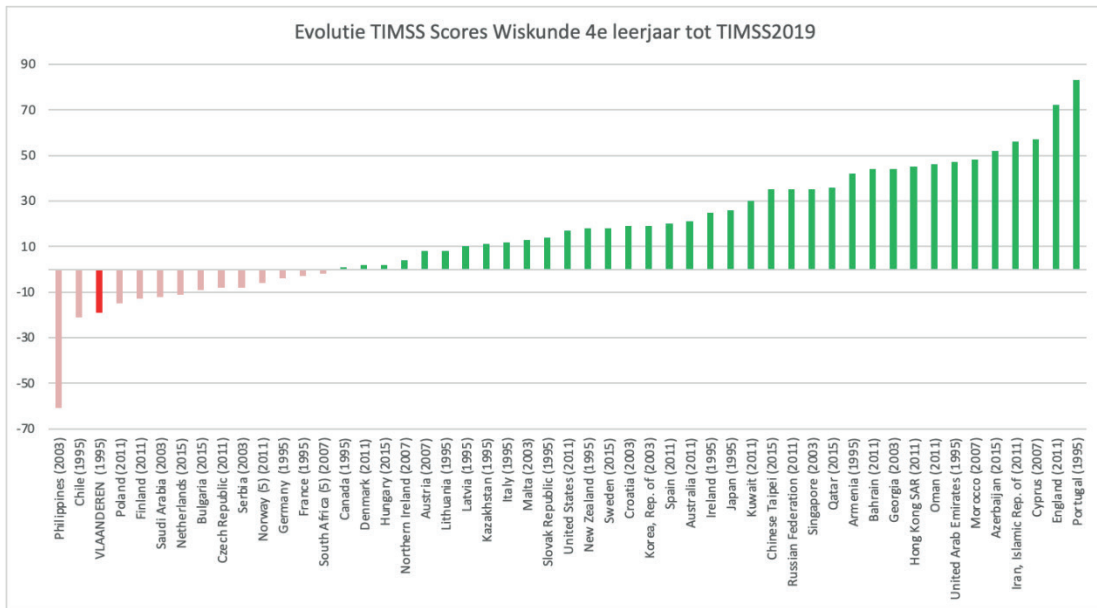


Aandacht voor de ‘leer-kracht’ van kinderen (van kleuter tot tiener): voldoende basiskennis en -vaardigheden om ver(der) te springen

Inleiding

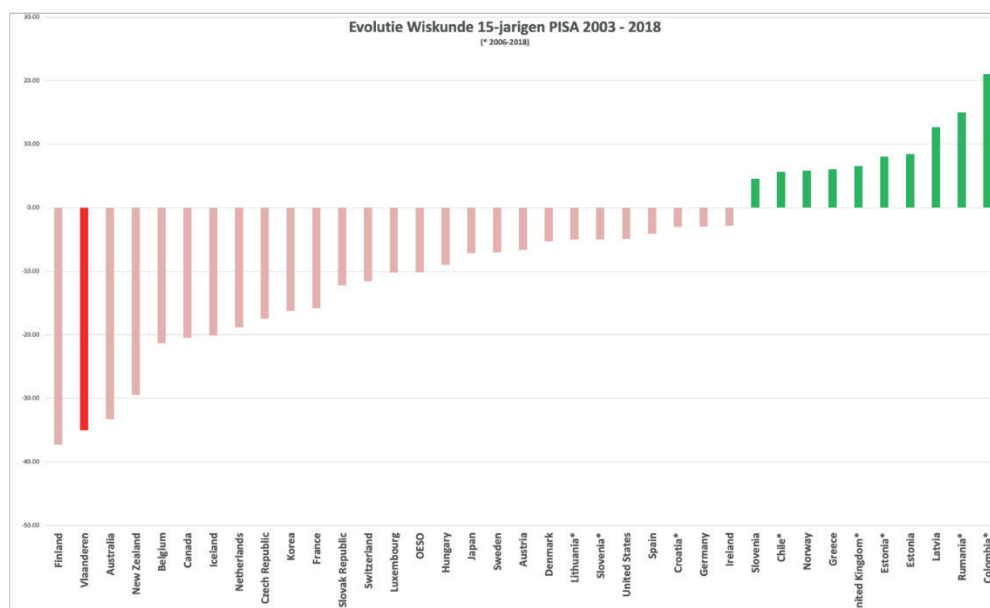
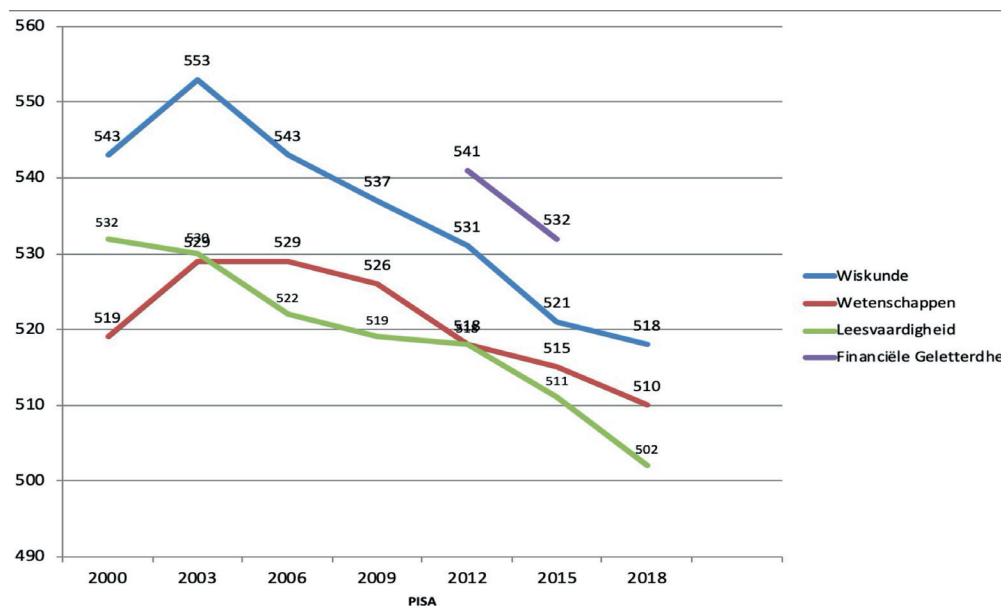
Deze voorbeschouwing wil geen allesomvattend overzicht geven van de cognitieve staat van ons onderwijs. Toch is het nuttig een aantal alarmsignalen aan te halen die de aanbevelingen die volgen, ondersteunen. Voor het basisonderwijs verwijzen we naar de resultaten van PIRLS2016 (Progress in International Reading Literacy Study) een internationale vergelijking van de vaardigheden begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het basisonderwijs. Geen enkel land ging qua leesprestaties in tien jaar tijd meer achteruit dan Vlaanderen. De achteruitgang bedraagt 22 punten, wat ongeveer overeenkomt met een half jaar cognitieve ontwikkeling. Het duurt nu dus een half (leer)jaar langer vooraleer kinderen in de vierde klas hetzelfde niveau halen als tien jaar geleden. Geen enkel land daalde sterker. En recenter toonde TIMSS2019 (Trends in International Mathematics and Science Study eveneens in het vierde leerjaar van het basisonderwijs) een achteruitgang van dezelfde grootteorde voor wiskunde en wetenschappen over een periode van zes jaar. Bovendien blijken steeds meer leerlingen niet het minimaal nagestreefde niveau te halen: onderzoek van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen toonde dat in 2017 in datzelfde basisonderwijs nog 56% van de leerlingen de eindtermen Frans haalde, terwijl dat negen jaar eerder nog 93% was. Voor wiskunde is er eveneens een zeer sterke daling van 67% (2002) naar 47% (2016). Uit de Onderwijsspiegel2021 van de Vlaamse Onderwijsinspectie (verder: inspectie) blijkt dat meer dan 30% van de basisscholen de verwachtingen qua leereffecten niet realiseert en dat quasi geen basisscholen de verwachtingen overstijgen.



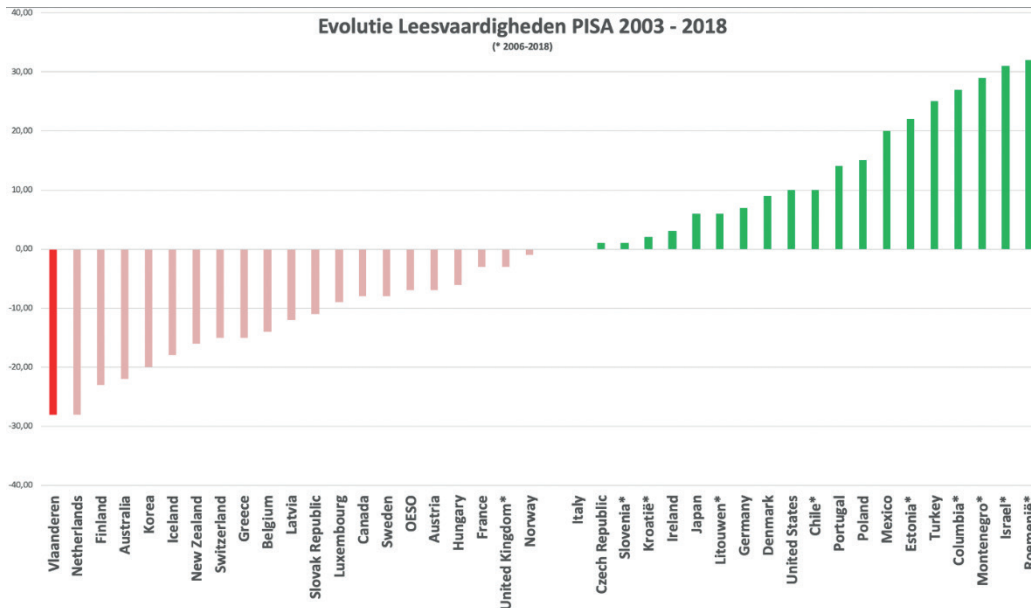


Ook in het secundair onderwijs dalen de leerprestaties, zo blijkt uit het Programme for International Student Assessment (PISA). Sedert 2003 is er in elke opeenvolgende (driejaarlijkse) PISA-meting voor elk van de domeinen (wiskunde, wetenschappen, leesvaardigheid en financiële geletterdheid) een achteruitgang. Voor wiskunde daalt geen enkel deelnemend land sterker dan Vlaanderen, op Finland na. Voor leesvaardigheid dalen we het meest en komen we op quasi identiek niveau als Nederland.¹ Het duurt nu respectievelijk 10 maanden en 8 maanden langer vooraleer 15-jarigen evengoed rekenen en lezen dan in 2003. De evoluties voor wetenschappen en financiële geletterdheid zijn minder uitgesproken, maar gaan in dezelfde richting.

Evolutie leerprestaties in Vlaanderen tussen 2000 en 2018 (PISA)



¹ Nederland scoorde al langer laag in PIRLS/begrijpend lezen. Vlaanderen staat nu ongeveer op gelijk niveau met Nederland. In beide landen haalt 1 op de 5 tienjarigen het basisoniveau begrijpend lezen niet. Dat is eveneens het geval voor de meest recente PISA-resultaten (15-jarigen). Vandaar de interventies van het Comité van Ministers van de Taalunie dat in 2017 ter remediering de Vlaams-Nederlandse Taalraad oprichtte en Vlaanderen het Leesoffensief/2021 ontwikkelde. Ook de Nederlandse Tweede Kamer heeft de opdracht gegeven een Nederlands Leesoffensief te ontwikkelen.



Voor de 21^{ste}-eeuwse vaardigheid informatieverwerking haalt in de eerste graad van het secundair onderwijs slechts 55% van de leerlingen de eindtermen (Peilingstoetsen2011) en ook in andere minder klassieke domeinen is er achteruitgang, met bijvoorbeeld slechts 45% leerlingen die de eindtermen 'maatschappij' haalt (Peilingstoetsen2019). Uit de Onderwijsspiegel2021 van de inspectie blijkt dat bijna de helft van de doorgelichte secundaire scholen de verwachtingen qua leereffecten niet realiseert en dat quasi geen scholen die verwachtingen overstijgen. De achteruitgang blijkt ook sterk voor goed presterende leerlingen. Zo haalden in 2003 nog 34,3% van alle Vlaamse leerlingen een Europees topniveau wiskunde (PISA-vaardigheidsniveau 5 en hoger). In 2018 was dat nog 19%. Dit is nog steeds een mooi resultaat, maar tegelijk toont dit onderzoek aan dat we bijna de helft van onze wiskundetoppers verloren zijn op amper 12 jaar tijd. Ook in PIRLS2006 bleek dat internationaal 10% van de leerlingen topprestaties neerzetten, terwijl dit in Vlaanderen nu nog 4% is. Voor wetenschappen basisonderwijs (TIMSS2019) zijn er 2% Vlaamse toppers, terwijl dat in de andere deelnemende landen gemiddeld 6% is. De neerwaartse tendens betreft m.a.w. geen geïsoleerd probleem, maar een dat merkwaardig en zeldzaam consistent is voor een groot systeem als ons onderwijs. Over de geëvalueerde curriculumdomeinen heen is er geen enkel land ter wereld dat een sterker eenduidig patroon van achteruitgang laat zien. Problematisch is dat de erkenning van dit probleem nog steeds beperkt blijft. Verschillende bevragingen laten zien dat leraren en directeurs de Vlaamse prestaties nog steeds overschatten.² Bovendien zijn er geen uitgewerkte initiatieven of plannen uitgerold en wijdverspreid ter remediëring van deze problemen. Hernieuwde aandacht voor de cognitieve basisvaardigheden is dan ook hoogst noodzakelijk.

Opmerkelijk is dat de tanende aandacht voor de basiscompetenties gepaard ging met een inhoudelijke verbreding waarin het Vlaamse onderwijs al te vaak bijkomende opdrachten toegeschoven kreeg en waarbij nog steeds de neiging bestaat om alle maatschappelijke problemen om te zetten in nieuwe leerinhouden (bijvoorbeeld burgerschap, radicalisering, verkeers- en gezondheidseducatie en emotionele intelligentie) die voorgesteld werden als nieuwe thema's en sleutelcompetenties. Dit is problematisch aangezien dergelijke belangrijke en verbredende competenties en attitudes meestal een goede beheersing van de basisvaardigheden vereisen: zo is goed burgerschap onmogelijk als de leerlingen niet langer in staat zijn om de politieke verslaggeving in de krant te begrijpen. Anders gezegd: aangezien deze toevoegingen ten koste gaan van kennis en cognitieve basisvaardigheden worden vervolgens noch de basis- noch de verbredende vaardigheden op voldoende wijze gerealiseerd.

² Zie bijvoorbeeld de grafiek van 54 schooldirecteurs in het stedelijk onderwijs over de kwaliteit van de leerprestaties in het basisonderwijs (<https://www.dropbox.com/s/sekbc7cb2kiakug/Naamloos.jpg?dl=0>). Deze bevraging had plaats vlak na de media-aandacht voor de publicatie van PIRLS2016 waarin Vlaanderen qua leesvaardigheid bij de slechtste 20% van Europa eindigde. Slechts 2% van de bevroegden bleek zich van deze situatie bewust.

Cognitieve basisvaardigheden zijn een zeer sterk antecedent van fysieke (Whalley & Deary, 2001) en mentale gezondheid (Gale et al., 2008), van ondernemerschap (Hafer & Jones, 2015; Hartog et al., 2010), van politieke attitudes (Deary et al., 2008) en van moreel handelen (Pinker, 2011; Krebs, & Gillmore, 1982). Er horen dus grote vraagtekens te worden geplaatst bij de tendens waarbij toegepaste maatschappijvorming de ontwikkeling van klassieke cognitieve vaardigheden deels gaat vervangen en zo de leerprestaties hypothekeert. Onderwijs moet nog steeds in de eerste plaats gaan over bijleren. Het lijkt een evidentie, maar dat is het niet.

Een achteruitgang in cognitieve basisvaardigheden gaat bovendien ook gepaard met slechtere jobprestaties en lagere salarissen (Kuncel & Hezlett, 2010; Hanushek & Woessmann, 2008). Dit verband geldt op alle niveaus, dus niet enkel voor academisch of cognitief gerichte jobs, maar ook voor praktisch georiënteerde opleidingen. Elke onderwijsvorm op elk niveau moet daarom altijd cognitieve ontwikkeling voorop blijven stellen, afgestemd op de doelstellingen en de finaliteit van de opleiding. Individuele welvaart komt niet met een diploma, maar wel met de cognitieve vaardigheden die dat diploma representeert. Het effect van cognitieve ontwikkeling beperkt zich overigens niet tot deze instrumentele uitkomsten, die overigens nooit het primaire doel van onderwijs uitmaken. Cognitie leidt ook tot een hogere professionele tevredenheid, tot een hoger mentaal welbevinden en tot minder asociaal gedrag. Cognitieve ontwikkeling overtreft hiermee in sterke mate de impact van afkomst, motivatie of persoonlijkheid en heeft grote invloed op latere levensuitkomsten, zo blijkt duidelijk uit onderzoek (Eadie et al., 2021). Het belang van cognitieve vaardigheden geldt overigens niet louter op individueel niveau, maar is ook cruciaal voor maatschappelijke welvaart. Onderwijs heeft een ongelooflijke return on investment en rechtvaardigt de besteding van een derde van de Vlaamse begroting. Rindermann en Thompson (2011) rapporteerden dat cognitieve ontwikkeling een direct verband heeft met het bruto nationaal product van een samenleving. Cognitieve ontwikkeling bij alle leerlingen is dus cruciaal voor persoonlijk en maatschappelijk welzijn, voor innovatie en economische ontwikkeling. Onderzoek toont aan dat het effect van cognitieve ontwikkeling op welvaart ongeveer drie keer zo groot is als omgekeerd (Rindermann, 2008). Ook Hanushek en Woessmann (2008) concludeerden dat het inrichten van onderwijs an sich niet volstaat en dat onderwijs dat niet leidt tot cognitieve ontwikkeling - zoals vastgesteld met vergelijkende metingen van leerprestaties (wiskunde, lezen, wetenschappen) - slechts weinig bijdraagt tot economische ontwikkeling of welvaart.

Deze evidente voordelen verbonden aan het verwerven van cognitieve basisvaardigheden verklaren dan ook het terechte belang dat eraan gehecht wordt in alle onderwijssystemen ter wereld én in alle internationaal vergelijkend onderzoek. Een sociale welvaartstaat, gesteund op een kenniseconomie, kan het zich eenvoudigweg niet veroorloven twee decennia lang achteruitgang te ondergaan zonder een adequate reactie waarbij de focus op basiskennis en -vaardigheden hersteld wordt. De hierna volgende adviezen willen een bijdrage leveren om dit herstel vorm te geven.

Advies 1 Meer aandacht besteden aan de school als efficiënte, cognitieve leeromgeving vanuit een evidence-informed aanpak

Mensen beschikken over een aangeboren mechanisme om te leren: leren gebeurt in het brein door het creëren van nieuwe verbindingen tussen neuronen (Dehaene, 2019). Dit mechanisme vereist herhaling, feedback en 'ophaling' (testen) om kennis en vaardigheden te verankeren. Het impliceert bovendien dat nieuwe kennis en vaardigheden geassimileerd worden door integratie met al bestaande neuronale netwerken en dus dat reeds bestaande kennis en vaardigheden de verwerving van nieuw materiaal sterk bevorderen. Deze mechanismen vinden plaats als we kinderen leren rekenen, spreken, lezen en schrijven door hen daarvoor optimale input te verstrekken. De school is de unieke omgeving om dit leeralgoritme tot ontwikkeling te brengen. Deze cognitieve basisvaardigheden worden op hun beurt het basisgereedschap voor de verdere ontwikkeling van meer gevorderde competenties en attitudes evenals voor de vorming van het algemeen menselijk-cultureel kapitaal. Er moet voldoende tijd en aandacht aan besteed worden om te vermijden dat noch de basisvaardigheden, noch de meer gevorderde competenties gerealiseerd worden.



De hersenen van de mens werken al millennia op dezelfde manier. Leerstijlen zijn een onderwijsmythe (De Bruyckere et al., 2016). Er bestaan geen honderd verschillende manieren waarop men het best leert lezen. In het Verenigd Koninkrijk heeft men jarenlang vernieuwende didactische methoden uitgetest, om telkens opnieuw vast te stellen dat de leerprestaties relatief slecht bleven in vergelijking met gelijkaardige landen, zoals ook bleek uit de PISA-resultaten. Recent heeft het departement Onderwijs in het VK dan toch naar klassieke methodes teruggegrepen, die in wetenschappelijk onderzoek de sterkste leereffecten opleverden. Onmiddellijk stegen ook opnieuw de leesprestaties. (Castles, Rastle, & Nation, 2018).

De jongste jaren kwam 'de wetenschap van het leren' dankzij de ontwikkeling van de cognitieve psychologie en de neurowetenschappen in een stroomversnelling. We weten ondertussen hoe ons brein en het leren optimaal werken. Zelfs al verandert de wereld (snel), het basismechanisme van leren in het brein is niet wezenlijk veranderd. Dit impliceert dat ook de manier waarop kennis en vaardigheden het best

aangeleerd worden niet elk decennium gewijzigd of herontdekt moet worden. Een massa onderzoek toont intussen aan hoe leren het efficiëntst gebeurt. Deze evidentie moet geherwaardeerd worden in de klaspraktijk vanuit een evidence-informed aanpak, zonder telkens weer suboptimale leermethoden als vernieuwing uit te proberen, met nefaste gevolgen voor de ontwikkeling van onze kinderen. Naast pedagogiek moeten ook kennis van cognitieve basissystemen (geheugen, aandacht, taalverwerking, enz.) en optimale leertechnieken een groter belang krijgen in lerarenopleidingen én bij de lerarenprofessionalisering. De kwaliteit van professionalisering moet op wetenschappelijke wijze geëvalueerd en (bij)gestuurd worden (focus 4) en onwetenschappelijke methodes dienen geweerd.

Advies 2 Meer tijd besteden aan basiskennis en -vaardigheden

De onderwijsfocus is de voorbije decennia verschoven van kennisgericht naar (belle)onderwijs (basisonderwijs) en naar competentiedenken (secundaire school) waarbij de klemtoon kwam te liggen op vaardigheden en minder op kennisopbouw en attitudetraining. Competenties zijn evenwel het geheel van vaardigheden, kennis en attitudes. De verschuiving was deels wenselijk want ook socio-emotionele en attitudeontwikkeling en handelingsbekwaamheid van leerlingen zijn cruciale onderwijsdoelen. Deze evolutie is echter te ver doorgeschoten ten koste van aandacht en tijd voor basiskennis en -vaardigheden. Zo toonde PIRLS2016 bijvoorbeeld aan dat de instructietijd voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 bijna gehalveerd werd van 15% naar 9%. Dan is een achteruitgang in begrijpend lezen zeer logisch. Het advies van de VLOR omtrent de PIRLS2016-resultaten wijst dan ook terecht op het gevaar van een overladen curriculum, waarbij basisvaardigheden lijden onder voortdurend groeiende nieuwe maatschappelijke verwachtingen die aan het onderwijs gesteld worden en die in een toenemend aantal opdrachten worden vertaald. Cognitieve basisvaardigheden zijn niet tegengesteld aan, maar net een voorwaarde voor verdere cognitieve én socio-emotionele ontwikkeling, zelfs bij zeer jonge kinderen (Le, Schaak, Beishi, Hernandez, & Blank, 2019). De basisvaardigheden moeten dan ook opnieuw meer aandacht krijgen.

Er moet bovendien een herwaardering plaatsvinden van kennisverwerving. De ontwikkeling en verspreiding van het internet hebben het belang hiervan ten onrechte ondergraven. Het is net omwille van de alomtegenwoordigheid van informatie dat kennis cruciaal is, precies om deze informatie te kunnen evalueren. Kennis is ook noodzakelijk om de verwerving van nieuwe kennis te ondersteunen (Witherby & Carpenter, 2021). Men kan bijvoorbeeld enkel efficiënt informatie opzoeken over een wetsvoorstel indien men enige kennis heeft over de politieke structuur van een land, over het functioneren van een parlement, over bestuursniveaus en bevoegdheden. Kennis is ten tweede ook cruciaal voor de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden. Zo kan men een tekst enkel goed begrijpen indien men de concepten die erin voorkomen kent (Smith, Snow, Serry, & Hammond, 2021).³ Kennis heeft daarom altijd een cumulatief effect en een gebrek aan kennis hypothekeert toekomstig leren. Naast de kennis zelf dient dus ook het proces van kennisverwerving geherwaardeerd en actief aangeleerd te worden. Kennisverwerving stimuleert gestructureerd en analytisch denken en leert ons het onderscheid te maken tussen betrouwbare informatie en fake news.

Het onderwijs dient daarom de rol van kennis en basisvaardigheden ook in de zogenaamde 21^{ste}-eeuwse vaardigheden te erkennen. Het belang van kennis in pakweg creativiteit, samenwerking of kritisch denken wordt onderschat, wat de realisatie ervan bedreigt. Het is bijvoorbeeld onmogelijk kritisch te denken of samen te werken aan een project over de tweede wereldoorlog indien men niet over de noodzakelijke kennis omtrent belangrijke gebeurtenissen in deze periode beschikt, net zoals inzicht in installaties of schaaltekenen niet haalbaar is zonder kennis van basismechanica. Men kan geen goed debat voeren over het klimaatprobleem als men niet weet wat CO₂ is of hoe het ontstaat bij verbranding van fossiele brandstoffen. Het is niet realistisch een creatieve schaaqmethode te bedenken als men niet weet welke strategieën en technieken er bestaan en gebruikt worden. Zonder kennis van zijn materialen en instrumenten zal een lasser altijd ondermaats werk afleveren, net zoals een zorgkundige zonder psychologische basiskennis al snel op zijn beperkingen stuit. Vaardigheden worden m.a.w. te vaak als inhoudsvrij geconcipeerd (Dewey, 2008), terwijl we weten dat bijvoorbeeld leesvaardigheid in belangrijke mate bepaald wordt door woordenschatkennis en dus kennis van de wereld die via deze woordenschat - het laatste deel van de samenstelling is zeer letterlijk te nemen - binnenkomt. In de VS heeft de focus op louter technisch lezen geleid tot een dramatische val in tekstbegrip. In Frankrijk hebben de hervormingen na de 'Loi Jospin' (1989) met een

³ Zie ook de noodzaak van woordenschat en dus "kennis van de wereld" als noodzakelijke voorwaarde voor begrijpend lezen, waarnaar het onderzoek van Thoni Houtveen, Roel van Steensel en Sanneke de la Rie (De vele kanten van leesbegrip 2019) verwijst. Dit onderzoek gaat uit van het constructie-integratiemodel van lezen (Kintsch, 1998; 2004; 2013): de lezer probeert de betekenis van het geschrevene te begrijpen door nieuwe informatie te koppelen aan de kennis die hij al heeft. Deze combinatie van nieuwe kennis uit de tekst en kennis waarover de lezer al beschikt, wordt opgeslagen in het geheugen en weer benut bij het lezen van een volgende tekst over hetzelfde onderwerp. Belangrijk: in het onderzoek van Houtveen wordt dit ook expliciet verbonden met schrijfonderwijs: de nieuwe kennis wordt geconsolideerd door middel van schrijfpoddrachten.

verschuiving naar vaardigheden geleid tot een dramatische val in leerprestaties en tot groeiende ongelijkheid (Hirsch, 2016). De realisatie van inhoudsvrije generieke vaardigheden is dus cognitieve fictie. Daarom moet er voldoende aandacht geschonken worden aan het inoefenen van domeinspecifieke kennis en vaardigheden via afzonderlijke vakken. Leerkrachten in het kleuter-, lager, buitengewoon en secundair onderwijs moeten in de eerste plaats over de nodige vakkennis en inhoudelijke vorming beschikken en moeten garant staan voor de kwaliteit van het vak als leereenheid (cf. focus 4). Pas wanneer aan deze voorwaarde voldaan is, kan de sprong gemaakt worden naar een vakoverschrijdende en transversale aanpak. Vakoverschrijdend denken en onderwijs vereisen een grondige kennis van de betrokken disciplines.

Advies 3 Stimuleren van evidence-informed didactiek, gericht op optimalisering van cognitieve processen en leerprestaties

Al decennia worden zelfontdekkend leren en constructivistische methodes als 'nieuw' en 'progressief' voorgesteld, terwijl in dezelfde periode een massa wetenschappelijk onderzoek én de klaspraktijk aantoonde dat klassieke methodes vaak beter werken. Tientallen jaren onderwijsonderzoek en ook de PISA-resultaten tonen aan dat directe instructie leidt tot betere leerprestaties dan leerlinggecentreerd leren (Albanese & Mitchell, 1993; Becker et al., 1981; Klahr & Nigam, 2004; Bereuter & Engelmann, 1966; Rosenshine, 2008, 2012; Cordero & Izquierdo, 2018; Cairns & Areepattamannil, 2021; Furtak & Kunter, 2012; Kirschner, Schweller & Clark, 2006). Ook PISA-resultaten zijn slechter in landen met leerlinggecentreerd leren (Heller-Sahlgren, 2018)⁴ Deze 'moderne methodes' zijn vooral nadelig voor kwetsbare kinderen, o.a. voor hun wiskunde-prestaties (Saarinen, Lipsanen, Hintsanen, Huotilainen, Keltikangas-Jarvinen, 2020). Leerlinggecentreerd leren blijkt dus de ongelijkheid te vergroten, terwijl het ironisch genoeg net vaak ingezet wordt vanuit goedbedoelde sociale beweegredenen (Andersen & Andersen, 2017). Dit geldt overigens ook voor andere vaardigheden. Zo leer je bijvoorbeeld sneller lezen op basis van ondermeer directe instructie van spelling- en uitspraakregels dan op basis van zelfontdekkend leren (Rastle et al., 2021).

Constructivistische methodes waarbij kinderen hun eigen leerpad kunnen kiezen, zijn meestal inefficiënt en vertrekken vanuit onrealistische aannames omtrent de voorkennis, metacognitie, zelfcontrole en het leervermogen van kinderen en jongeren. Ze zijn dan ook niet geschikt als dominante didactiek of algemeen onderwijsmodel en mogen pas gebruikt worden als aan belangrijke randvoorwaarden voldaan is. Bijvoorbeeld indien voldoende achtergrondkennis maar ook vaardigheden, abstractieniveau en attitudes aanwezig zijn, bij grote begaafdheid of sterke interesse, bij een hoog voorafgaand beheersingsniveau of in het hoger onderwijs, kan het wenselijk zijn de methodologie van explorerende vooruitgang - die typisch is voor onderzoek - ook toe te passen als primaire onderwijsmethode.

Onze kinderen zijn te belangrijk om te experimenteren met hun breinen. In de onderwijspraktijk dient de neomanie waarbij steeds meer 'nieuwe' methodes uitgetoetst worden, te stoppen. Een didactiek mag enkel op grote schaal uitgerold worden en gepromoot in professionaliseringsinitiatieven, indien ze in wetenschappelijke proefopstellingen en op de klasvloer haar effectiviteit en efficiëntie bewezen heeft. In focus 4 pleiten we daarom voor een Kenniscentrum Onderwijs: een plaats waar onderwijs op solide, empirisch-wetenschappelijke basis moet uitgewerkt worden. Alleen op die manier ontstaat er een relevant evenwicht tussen onderzoek en de uitrol ervan in de praktijk. Eigenaarschap en kwaliteitsverwachtingen vormen dan één geheel. Deze evidence-informed methodes in ere herstellen is (hoe vreemd het ook moog klinken) een onderwijsvernieuwing die de kwaliteit en leerprestaties zal onderbouwen. Deze methodes moeten dan ook verankerd worden in de lerarenopleiding en -professionalisering.

⁴ " Zie grafiek op <https://www.dropbox.com/s/63xg5pvm9dzv9i4/saarinen.png?dl=0>

De werking van ons brein (supra) impliceert dat een optimale onderwijspraktijk erin bestaat dat lessen vertrekken vanuit een stapsgewijs opgebouwde, expliciete lesvoorbereiding, dat beheersing van tussentijdse leerresultaten opgevolgd en getoetst wordt (formatief en summatief), dat feedback verstrekt wordt bij fouten, dat competentie nagestreefd wordt door systematische oefening en herhaling en dit gespreid in de tijd (Carpenter et al., 2012). De zelfsturing van de leerling wordt groter naarmate haar/zijn competentie toeneemt. Deze systematische aanpak moet worden gegarandeerd door er voldoende tijd aan te geven in het curriculum. Een overladen curriculum met altijd weer nieuwe leerinhouden en sociale activiteiten verhindert dat elk van deze inhouden adequaat verwerkt kan worden.

Cruciaal voor leren zijn sequentiële doelen die net voldoende het voordien bereikte functioneringsniveau overstijgen en die maken dat de nieuwe uitdaging aanvoelt als noodzakelijke voorwaarde voor persoonlijke ontwikkeling, eerder dan als een bron van frustratie. De verwachting die men aan leerlingen stelt, is immers een van de belangrijkste determinanten van leren (Hattie, 2012). Hiervoor dient de leraar uiteraard te beschikken over een adequaat begrip van onze cognitieve basisarchitectuur zoals geheugen en aandacht zodat de instructiemethode de ontwikkeling van deze basisfuncties bevordert en ondersteunt. Deze evidence-informed didactische aanpak dient bovendien verankerd te worden in de ontwikkeling van didactisch materiaal (bijvoorbeeld door educatieve uitgeverij), dat hierop geëvalueerd moet worden (bijvoorbeeld door de onderwijsinspectie en/of het Kenniscentrum Onderwijs).

Advies 4 Verhogen van het taalkundig vermogen van de leerlingen

De filosoof Ludwig Wittgenstein wist het al: “De grenzen van je taal zijn de grenzen van je wereldbeeld”. Om kennis te verwerven, inzicht te vergroten en vaardiger te worden, is één van de belangrijkste werkinstrumenten taal. Daarom is de algemene en substantiële achteruitgang van de Vlaamse leerlingen in leesprestaties en begrijpend lezen, zoals o.a. geconstateerd in de internationale PIRLS- en PISA-onderzoeken, bijzonder onrustwekkend. Mensen met een hogere taal- en dus ook leesvaardigheid hebben betere kansen op de arbeidsmarkt, nemen meer deel aan levenslang leren en verdienen gemiddeld meer dan laaggeletterden. Investeren in taalvaardigheid versterkt op termijn de arbeidsmarktkansen van alle lerenden in Vlaanderen.

De eerste stap die een lezertje in het leerplichtonderwijs doorloopt, is het technisch lezen. Dit is van primordiaal belang en vormt de basis voor de latere leescultuur. Technisch vlot leren lezen verdient dan ook voldoende aandacht doorheen het hele basisonderwijs (niet enkel tot het vierde leerjaar) en zelfs in de eerste jaren van het secundair onderwijs. Goed en graag lezen is bovendien gebaseerd op de onlosmakelijk verbonden drie-eenheid: technisch, begrijpend en gemotiveerd lezen. Bekwaam technisch en begrijpend lezen verschaft leesplezier.

Daarnaast is het nodig de instructietijd voor begrijpend lezen - die zoals hierboven vermeld tussen 2006 en 2016 daalde van 15% naar 9% - opnieuw te verhogen. Er moet meer gewicht toegekend worden aan (voor) leesmomenen waarbij de leerling, van kleuter tot scholier, in contact komt met verhalen, maar ook met (voorlees)boeken. In de lerarenopleiding moeten (kleuter)onderwijzers hiertoe voldoende opgeleid worden. Voor de jongere kinderen kunnen er vertelhoeken komen waarin authentieke gesprekken plaatsvinden over een verhaal of over een betekenisvolle taak die hen motiveert en veel taalrijke interactie uitlokt. Het verhaal of die taak kan voor de kleinsten visueel ondersteund worden door verhaalprenten. Er wordt een leeslijn uitgewerkt, die start met de opleidingen voor de kinderopvang, doorwerkt naar de kleuterklas en het volledige leerplichtonderwijs omvat (en zelfs uitloopt in het volwassenenonderwijs). Want 20 % leerlingen die het basisniveau begrijpend lezen - zowel in het basis - als in het secundair onderwijs (zie hoger) niet (meer) halen, is niet alleen op individueel vlak, maar ook maatschappelijk en zelfs economisch onrustwekkend temeer daar deze neerwaartse tendens zich al 20 jaar manifesteert.

In Nederland werd becijferd dat laaggeletterdheid jaarlijks ongeveer 1 miljard EUR kost.⁵

Hierop voortbouwend moet er in het onderwijs vernieuwde aandacht komen voor, vertrouwdheid gecreëerd met en liefde ontwikkeld voor onze rijke kinder- en jeugdliteratuur en in de latere jaren een kennismaking opgezet met de klassiekers van de Nederlandstalige en de wereldliteratuur, met oog voor diversiteit in het aanbod. Dit alles verhoogt niet alleen de leesvaardigheid van de leerlingen en hun tekstbegrip. De verkenning van literaire werken vormt ook een introductie tot het voelen en denken van (woord)kunstenaars, vergroot de belevingswereld en het mensbeeld van kinderen en jongeren, bevordert hun empathisch vermogen, smeedt culturele banden en versterkt in hoge mate hun talig vermogen. In al deze opzichten ondersteunt de commissie de aanbevelingen vervat in de [Adviesnota: Een leesoffensief voor Vlaanderen \(pdf, 90 p.\)](#) (Heyvaert, 2021).

Advies 5 Inzetten op een centrale rol van de leerkracht die het leerproces actief stuurt

Directe instructie is de meest efficiënte vorm van onderwijs (cf. supra). Breng daarom de leraar weer vóór de klas. Dit betekent geenszins dat enkel aan frontaal lesgeven wordt gedaan. Het inoefenen van de aangebrachte kennisinhouden vergt een actieve en geëngageerde deelname van de leerlingen. Deze actieve medewerking komt echter niet vanzelf. Ze veronderstelt sturing van de leerkracht die het engagement en de participatie van de leerling niet in de weg staat. Leerlingen zijn niet altijd in staat om hun eigen leerpad uit te stippelen. Vooral de minder sterke leerling heeft leiding en ondersteuning nodig. De leerkracht weet wat inhoudelijk belangrijk is, hoe één en ander op elkaar voortbouwt en hoe hij de leerling aan het leren kan krijgen, onder andere door hoge verwachtingen te koesteren voor alle leerlingen en door de juiste werkvormen in te zetten.

Projectwerk is dan ook niet per definitie beter. Meer nog: de ideologische stroming dat leerlingen alles zelf moeten ontdekken, is inefficiënt gebleken en achterhaald door de wetenschap (Becker et al., 1981; Klahr & Nigam, 2004; Bereuter & Engelmann, 1966; Rosenshine, 2008, 2012) (supra). Zelfontdekking in de vorm van projecten is zoals het bijkruiden van een gerecht: dit moet zeker kunnen, maar enkel als de basis goed zit.

Competente leerkrachten sturen het leerproces. Dat betekent ook dat ze zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken. Zij weten waar de leerling staat, waar hij naartoe wil en wat hiertoe de volgende stap is, terwijl veel leerwerkboeken de beginsituatie van de leerling onvoldoende kunnen inschatten (zie infra).

Advies 6 Verhogen van de ambitie en trainen van het doorzettingsvermogen om het welbevinden te laten groeien

Leren vraagt doorzettingsvermogen. Iets nieuws leren op school is misschien niet altijd even leuk, maar het vooruitzicht op een bepaalde vorm van meesterschap is wel aantrekkelijk. Voldoende kennis herhalen, de juiste techniek inoefenen (zoals bij het lezen), het toepassen van basisregels automatiseren en de juiste attitudes trainen, zorgen voor meer leerplezier en een groter welbevinden. Zo toont onderzoek aan dat leesplezier (leesmotivatie) en een groter welbevinden volgen uit leesvaardigheid, veel meer dan omgekeerd (van Bergen et al., 2018; Toste et al., 2020). Ook met een schaar leren knippen, een staartdeling maken, een technische handeling uitvoeren of een muziekinstrument kunnen bespelen, zorgen voor de nodige trots en verhogen het welbevinden.

5 <https://www.lezenenschrijven.nl/sites/default/files/2020-08/Maatschappelijke%20kosten%20laaggeletterdheid.pdf>

Hoge doelen en leermotivatie zijn belangrijke voorspellers van leerprestaties (Hattie, 2012). Het onderwijs moet er dan ook op gericht zijn de leerambitie van de leerlingen scherp te stellen. Leerlingen moeten worden uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen. De lat mag en moet hoog worden gelegd. De nadruk op presteren is in het Vlaamse onderwijs echter grotendeels verloren gegaan en moet worden hersteld. De resultaten van (een helaas minder bekend) PISA2015-onderzoek over de leermotivatie bij vijftienjarigen laat daarover geen twijfel bestaan. De Vlaamse leerlingen vertonen de laagste prestatiemotivatie van alle deelnemende landen en ook hun intrinsieke motivatie of leergoesting is zeer laag. Zo hoopten in liefst 80 % van de andere landen meer leerlingen een universitair diploma te behalen dan in Vlaanderen (Duyck, 2019). Deze verontrustend lage leermotivatie (over alle onderwijsvormen heen) werd ook vastgesteld door de inspectie (Onderwijsspiegel2015).

Om de leerprestaties te verbeteren, is het nodig dat leerkrachten hoge doelen stellen aan hun leerlingen. Van daaruit moet er een cultuur worden gecreëerd waarin leerlingen hoge leerambities koesteren voor en uit zichzelf. Deze hernieuwde nadruk op goed presteren hoeft niet ten koste te gaan van het welbevinden van de leerlingen. Eerder het tegendeel is waar. Leerlingen met een grotere prestatiemotivatie in PISA rapporteren ook een hoger gevoel van welbevinden. Zo rapporteren leerlingen (PISA2015) die verwachten een universitair diploma te halen 30% vaker een zeer hoge levenstevredenheid (9 of 10/10). Leerlingen die zich in het hoogste kwart prestatiemotivatie bevinden, rapporteren een welbevinden van 7,6/10 terwijl leerlingen in het laagste kwart 6,9/10 rapporteren. Intellectuele of vaktechnische ambitie is geen tegengestelde van welzijn, maar hangt er dus nauw mee samen. Waarom leerlingen minder ambitie vertonen, moet nader onderzocht worden en verdient ook aandacht.



Advies 7 Fouten mogen maken en gerichte feedback krijgen om het leerrendement te verhogen

Fouten durven en mogen maken is een grondvoorwaarde om tot leren te komen. Kinderen moeten fouten maken om eruit te leren. Indien een leerling diep moet nadenken over een vraag uit een eerdere les en daarbij het antwoord niet weet (of een fout maakt), is dit geen reden tot paniek. Het zich 'proberen te herinneren' is een krachtig instrument, veel krachtiger dan al of niet het juiste antwoord kennen. Net door de vraag te stellen wordt er nagedacht, los van de kwaliteit van het antwoord. De 'juiste' vraagstelling van de leerkracht is een leerkans voor de leerling en niet alleen een formatieve controle om na te gaan of de leerstof op een correcte manier verwerkt werd.

In de klas moet daarom een uitnodigend klimaat heersen van fouten mogen maken, zowel bij de lerares als in de reactie van de medeleerlingen. De gepaste respons van de leerkracht en van de klasgenoten is van primordiaal belang. Voor een cynische leraar is er geen plaats in het onderwijsgebeuren. Integendeel: de competente leerkracht durft toegeven zelf fouten te maken.

Fouten zijn ook leeransen voor gerichte feedback, waarna een leerling het in de toekomst mogelijk beter zal doen. Hierbij is voor de leerkracht de feedback die hij van de leerling ontvangt minstens even belangrijk als de feedback die hij de leerling geeft. Een factor die feedback bevordert, is 'vragen stellen', vooral wanneer ze van een hoger, metacognitief niveau zijn. Dergelijke vragen zetten aan tot nadenken over het eigen denkproces ('hoe verwerk je de leerstof het best?') en bevorderen de studievaardigheden (Hattie & Zierer, 2018).

Feedback moet vooral gezien worden als een dialoog tussen leerling en leerkracht. Waar wil je als leerkracht naartoe? Waar staat de leerling? Wat is de volgende stap die de leerling dan best zet en hoe kun je als leerkracht helpen om hem die stap te doen zetten (Hattie & Timperley, 2007). Vooral deze laatste vraag is belangrijk om het leren van leerlingen te bevorderen.

Er wordt in het Vlaamse onderwijs veel getoetst, zowel formatief als summatief, maar het is niet duidelijk of hieraan ook effectieve feedback verbonden wordt – feedback die niet blijft hangen op het persoonsgerichte niveau, bijvoorbeeld met commentaren als 'goed gedaan' of 'volhouden, je kan het'. Positief waarderen is natuurlijk belangrijk, maar kan best niet verward worden met feedbackinformatie die vooral gericht moet zijn op (1) de inhoud van de taak en het product, (2) het proces, en (3) op het verbeteren van de zelfregulatie van de leerling (John Hattie, 2013).

Punten worden steeds vaker vervangen door meer beschrijvende vormen van feedback, waarvan men veronderstelt dat deze minder confronterend zijn voor de leerling. Nochtans kan het verstrekken van punten ook motiverend werken. In Spanje stegen - na een zeldzaam experiment met de invoering van punten bij meer dan 1.000 leerlingen - de leerprestaties met 5% nadat leerlingen een klasgemiddelde kregen ter vergelijking. Dit positieve effect was sterker voor minder goede leerlingen. Toen de punten afgeschaft werden, zakten de leerprestaties opnieuw (Azmat, Ghazala en Iriberry, 2010). Punten kunnen dus waardevolle feedback impliceren. Kwaliteitsvollere vormen van meer gedetailleerde, individuele feedback zijn mogelijk, maar worden in de praktijk niet voldoende gerealiseerd. Uit de Onderwijsspiegel2021 bleek dat 37% van de basisscholen en maar liefst 46% van de secundaire scholen niet de verwachte kwaliteit realiseren wat betreft feedback, maar deze slechts benaderen. De Onderwijsspiegel noemt de feedback- en evaluatiepraktijk in Vlaanderen dan ook als een van de belangrijkste belemmeringen van kwaliteitsvol onderwijs.

Advies 8 Creëren van een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving

Regelmaat en rust zijn basisvoorwaarden voor groei. Een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving biedt de noodzakelijke voedingsbodem voor de cognitieve, affectieve en sociale groei van de leerlingen.

De onderwijsinspectie stelt vast (Onderwijsspiegel2020 en 2021) dat de meeste scholen instaan voor een positief en stimulerend leer- en leefklimaat. De leraren zorgen voor een fijn leerklimaat, voor interactie in de klas en ze delen hun lestijd efficiënt in. Ze motiveren en waarderen hun leerlingen en laten toe dat ze fouten maken.

Daar staat tegenover dat in de Welbevindenbevraging (Onderwijsspiegel2020) 43% van de leerlingen aangeeft dat het niet rustig genoeg is in de klas:

In een aantal onderwijsvormen (dbso, A-stroom, aso en kso) geeft meer dan de helft van de leerlingen aan dat de meeste leraren het moeilijk hebben om ervoor te zorgen dat de klas stil is. Dat sluit aan bij de resultaten van het TALIS-onderzoek bij leraren waaruit blijkt dat 35% van de leraren aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas. Bijna een derde van de Vlaamse leraren moet bij de start van de les redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden. Vlaamse leraren zetten opvallend meer in op klasmanagement dan leraren in buitenlandse onderwijssystemen (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Achtergrondruis verstoort de aandacht. Het menselijk vermogen om te focussen is immers beperkt. Dit geldt a fortiori voor leerlingen tijdens het leerproces. Wanneer te veel achtergrondruis de aandacht van de leerling opeist, stijgt de druk op het werkgeheugen, dat over een beperkte verwerkingscapaciteit beschikt en dalen de leerprestaties (Dockrell & Shield, 2006).

Deze stoorzenders kunnen allerlei vormen aannemen zoals een te drukke klasopstelling of te veel maatschappelijke projecten die het lesverloop doorkruisen (en aldus de focus verleggen). Een onrustige sfeer op school of een onderwijssysteem dat niet aansluit bij eventuele specifieke noden van het kind zorgt voor concentratieverlies. Gebrek aan concentratie is ook vaak het gevolg van een tekort aan motivatie (De Vos-van der Hoeven, 2010). Ook te veel buitenschoolse activiteiten van bepaalde kinderen (Ratelle et al. 2005) of moeilijke gezinssituaties (bijvoorbeeld armoede) kunnen aandachtverlies veroorzaken.

Een goede structuur in de les en tijdens werkopdrachten helpt dus de concentratie te verhogen (www.opvoedadvies.nl/concentratie). Hierover merken Vanhoof et al. (2012) ook op: "Structuur in het klasgebeuren moet ertoe bijdragen dat er de nodige rust en orde is wanneer leerlingen leren en werken. Om dat te realiseren, dient de leerkracht voor duidelijke en consistente regels te zorgen die op een consequente manier opgevolgd worden." Ook Doyle (2006) raadt aan routinematig te werken en wangedrag van leerlingen op gepaste wijze bij te sturen.

Een weloverwogen keuze voor de meest passende didactische hulpmiddelen draagt bij tot het verankeren van de nodige structuur. Overzichtelijke en inhoudelijk sterke hand- of leerwerkboeken zorgen dikwijls voor minder verstrooiing. Bij de inzet van digitale didactische ondersteuning moet de overweging gemaakt worden of deze keuze al dan niet de nodige leerwinst zal opleveren. Leerkrachten in het (secundair) onderwijs dienen daarnaast voldoende aandacht te besteden aan degelijke bordschema's. De lesopbouw via een bordschema vangt de aandacht omdat leerlingen de structuuropbouw van de les meemaken en de argumentatie van de leerkracht stap voor stap kunnen volgen. Powerpointpresentaties bieden visuele mogelijkheden, maar ze missen meestal dit essentieel didactisch element. Ze worden dan ook best selectief gebruikt, bijvoorbeeld bij leerinhouden die overvloedige illustratie vereisen.

Gezien de dagelijkse tsunami aan informatie zal het concentratievermogen van de leerling versterkt moeten worden door aandachtsoefening. Concentratie is immers als een spier die training vereist. Eerst moet concentratie worden opgebouwd. Daarna is het nodig te blijven oefenen (Megens, 2020). Zelfs meditatieoefeningen kunnen nuttig zijn. Meditatie biedt rust en leert beter om te gaan met een overprikkelende wereld (Laureys, 2019). Meditatie kan ook de kwaliteit van de aandacht verbeteren (Van den Hurk et al., 2009; Van Vugt, & Jha, 2011). Scholen worden daarom aangemoedigd om zowel concentratie- als meditatieoefeningen aan te bieden, naast bewegingsactiviteiten en sport.

Leerkrachten ervaren dagelijks dat meer en meer leerlingen niet meer getraind zijn in de elementaire omgangsvormen, waardoor ze dikwijls nodeloos botsen in het drukke intermenselijke verkeer. Leerlingen moeten ook op school de nodige beleefdheidsvaardigheden kunnen ontwikkelen om op een passende manier om te gaan met gelijkgezinden en andersdenkenden. De school moet hierop voldoende inzetten omdat sommige kinderen de hiertoe vereiste opvoedkundige routines minder van thuis uit meekrijgen. Basale toverwoorden die heel wat deuren van het sociaal verkeer openzetten, zoals 'dankjewel', 'alsjeblieft', 'graag gedaan' en 'sorry', moeten dan ook steeds opnieuw en op een zo vanzelfsprekend mogelijke wijze, ingeoefend worden. Natuurlijk zijn de ouders ook hier van primordiaal belang. Zonder hun nadrukkelijke steun en sturing bestaat het risico dat het kind een attitude-achterstand oploopt. Ook vriendelijkheid en verdraagzaamheid starten thuis maar worden op school onderhouden. Leren stilzitten, op tijd komen, je hand opsteken om het woord te vragen, zwijgen als iemand aan het woord is of iemand laten uitpraten, je huistaak keurig maken en op tijd inleveren ... : het zijn allemaal routines die het leven gemakkelijker en dus aangener maken, voor de nodige rust zorgen en vooral de kwetsbare leerling tot steun kunnen zijn. Dit aangeleerde gedrag kan gedurende het hele leven deuren helpen openen. Ouders en school moeten dus ook hier de handen in elkaar slaan (focus 3).

Natuurlijk kan dergelijk aangeleerd gedrag slechts een opstapje zijn. Leerlingen dienen daarnaast aandacht te schenken aan hun innerlijke wereld van impulsen, gedachten en gevoelens. Ze moeten leren in de schoenen van de andere te staan, dankbaarheid te uiten en zelfs hun altruïsme te vergroten. Op school moet je de kans krijgen om groter te worden dan jezelf. Dergelijke menselijke verworvenheden zijn een tegengewicht voor de focus op persoonlijk succes, eigen verdienste en een doorgeschoten competitiegeest.

Kinderen en jongeren mogen in de fout gaan, maar ze moeten hierop ook aangesproken kunnen worden. Leerlingen verwachten van de leerkrachten en de directie terecht een begripvolle en correcte houding, maar evengoed een consequente opvolging, vooral van de leerlingen met een storende houding. Daarom moet er op een school een duidelijk beleid zijn hoe met storend gedrag wordt omgegaan. De eenduidige aanpak moet breed gedragen worden door het schoolteam. De visie is gericht op het responsabiliseren van de leerling zodat gedragsverandering optreedt. Een band van wederzijdsheid, direct contact, de leraar als hechttingsfiguur, bevestigend spreken, maar ook een consequent, remediërend, eventueel sanctionerend optreden (desnoods via een stappenplan en een volgkaart) zal de kinderen en jongeren helpen om hun eigen verhaal, samen met en voor anderen te leren schrijven.⁶ Ouders moeten ten volle mee de opvoedingskaart van de school trekken, ook als hun kind de rust verstoort. "Mijn kind, schoon kind" moet - meer dan momenteel al te vaak het geval is - plaatsmaken voor het mee ondersteunen van de pedagogische werking van de school in het belang van alle kinderen.

6 Dirk De Wachter (oktober 2020) in Edunext: "Ik kan niet genoeg bedrukken hoe belangrijk leraren zijn voor jonge mensen die in hun bestaan zoekende zijn". <https://www.edunext.be/blog/2020/10/22/dirk-de-wachter-ik-kan-niet-genoeg-benadrukken-hoe-belangrijk-leraren-zijn-voor-jonge-mensen-die-in-hun-bestaan-zoekende-zijn>

Kinderen/jongeren in een problematische opvoedingssituatie moeten een beroep kunnen doen op externe hulpverlening, maar die is niet altijd op het juiste moment en in voldoende mate beschikbaar. Leerkrachten staan in dat geval schouder aan schouder met de externe begeleiders. Steeds staan school, ouders, begeleiders op één lijn om alert en adequaat te handelen in het belang van alle leerlingen.

De lerarenopleiding dient meer in te zetten op klasmanagementstechnieken en dit zowel theoretisch (hoe reageren kinderen, wat werkt bij tieners,...?) als praktisch. Over dit thema moeten tijdens de opleiding ook meer model- en oefenlessen gegeven en gevolgd worden. Aspirant-leerkrachten horen onder begeleiding geconfronteerd te worden met uitdagende klassituaties (focus 4).



Advies 9 Van jongs af aan gedoseerd leren omgaan met sociale media

Iedereen wordt blootgesteld aan de razendsnelle digitalisering. Kinderen zijn in het bijzonder meer betrokken bij deze paradigmaverschuiving waarbij nieuwe vaardigheden belangrijk zijn om informatie uit nieuwe informatiekanalen correct te benaderen. Bovendien impliceert het spontane gebruik van informatie- en communicatietechnologieën niet het vanzelfsprekend verwerven van deze vaardigheden. Onderwijs in mediageletterdheid is dan ook onontbeerlijk om correcte attitudes te ontwikkelen bij het analyseren en kritisch begrijpen van de media (en desinformatie) en vervolgens actief deel te nemen aan onze democratische samenleving (Burn & Durran, 2007; Plowman & Stephen, 2010). Digitale geletterdheid is namelijk een vereiste om toegang te krijgen tot nieuwe kanalen, informatie beter te begrijpen en er correct mee om te gaan (Van Dijk, 2012).

Er dient op school ook meer aandacht geschonken aan de omgang met digitale media, in het bijzonder met smartphones (wat, hoe, wanneer, waarom, ...?). Door de digitale explosie staan zelfs kleuters al bloot aan oneindig veel meer afleiding dan we ooit voor mogelijk hielden, ook in de klas. Bovendien krijgen heel jonge kinderen daardoor te maken met een veelheid aan stress-inducerende impulsen. Hun stressniveau is hoger door de veelheid aan prikkels die hen dagelijks overvallen. Er is een hele industrie ontstaan rond moderne media en multinationals hebben de lucratieve weg naar het kleuterhart gevonden.



Ouders worden meegezogen in een niet-aflatende turbulente beweging om hun kinderen computer- en internet-“smart” te maken. Kleuters leren ondertussen swipen nog voor ze een degelijke fijne motoriek aanleren. Hun leefwereld en ervaringen worden vaak in al te grote mate beperkt tot beeldschermen waar een virtuele wereld het kind in een illusie meezuigt. Tot op zekere hoogte is daar niets mis mee. Kinderen hebben nood aan fantasie. Het grafisch voorstellen van ideeën en denkbeelden die met digitale media gemakkelijk te realiseren zijn, kan stimulerend werken. Toch is waakzaamheid geboden.

Kleuters hebben behoefte aan het stimuleren van al hun zintuigen. Het gebruik van een computer of een tablet verengt evenwel in grote mate de inzet van alle sensoren. Door zintuigen (afwisselend maar ook simultaan) te stimuleren, krijgen neuronen de kans om synapsen te laten groeien en de hersenen verder te ontwikkelen. Een mooie appel op een scherm blijft alleen maar een prentje. Een echte appel prikkelt het hele sensorium: je kan hem niet alleen (driedimensionaal) zien maar ook ruiken en voelen. Je kan er het steeltje af draaien en je kan er zelfs van proeven. Je kan de appel in verhouding zien tot de andere objecten op de tafel. Op die manier wordt een eenvoudige

appel een bron van informatie die de prille hersenen op een natuurlijke manier stimuleert en laat groeien. Het enorme groeivermogen dat hersenen op zeer jonge leeftijd hebben, dienen we te benutten door dit proces op zoveel mogelijk manieren te stimuleren. (Squire, L. et al., 2008).

Op latere leeftijd dient leerlingen gewezen op de gevaren van digitale verslaving en concentratieverlies (Kuss & Griffith, 2011, 2012). Hoewel een actieve online aanwezigheid kan bijdragen tot een hoger psychosociaal welzijn (Przybylski et al., 2020), kan de smartphone er ook voor zorgen dat het kinder- en tienerbrein nooit rust krijgt of interfereert met slaap (Cajonen et al., 2011). Het is in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de ouders om hun kinderen in deze materie te begeleiden en op te volgen. Toch moet ook

het schoolbeleid voldoende moedig zijn om storend mediagebruik bij leerlingen tijdens of tussen de les, maar ook op de speelplaats af te remmen. Het volstaat dus ook hier niet om kinderen en jongeren over te laten aan de groepsdruk, aan de eigen verantwoordelijkheid of aan 'slimme' marketing. Dit is hoe dan ook geen eenvoudig debat. Een recente studie bij 50.000 mensen over (on)verantwoord schermgebruik stelt bijvoorbeeld (m.b.t. het verband tussen smartphones en welzijn) dat wie géén online leven heeft een lager psychosociaal welzijn heeft dan wie wél online is. Pas vanaf vijf uur gebruik/dag treden negatieve effecten op.

Advies 10 Rekening houden met de verschillen tussen leerlingen, met behoud van het klasverband

De competente leerkracht houdt rekening met het feit dat kinderen niet aan dezelfde snelheid leren. Sommige kinderen hebben meer voorkennis opgebouwd of zijn meer gedisciplineerd. Anderen leren trager of missen bepaalde vaardigheden. De leerkracht moet zo adequaat mogelijk op die ongelijkheid tussen de leerlingen proberen in te spelen. Een gedifferentieerde aanpak binnen de klas is hiertoe een opportuniteit, soms een noodzaak maar vaak ook een uitdaging (Smets & Struyven, 2019), zeker voor startende leerkrachten. Een geslaagde gedifferentieerde aanpak vraagt van de leerkracht heel wat onderlegdheid, voorbereiding en opvolging.

De leerkracht kan zelfs te ver gaan in het aanbod van gepersonaliseerd leren. Hoe tegen-intuïtief ook, soms zijn zwakkere leerlingen hiervan de dupe omdat ze te weinig uitgedaagd worden en te veel bevestigd in hun rol van 'nog niet goed genoeg' zijn.

Onderwijs blijft daarom in de eerste plaats een groepsgebeuren. In klasverband - met de leerkracht als sturende instantie - ondersteunen leerlingen elkaar in het leerproces. Leerlingen die bepaalde doelen nog niet halen, worden door de leraar en de verder gevorderde leerlingen uitgenodigd en uitgedaagd om ze wel te halen. Binnenklasdifferentiatie kan dit groepsgebeuren mee ondersteunen. Er dient hierbij een onderscheid gemaakt te worden tussen divergente en convergente differentiatie. Bij divergente differentiatie biedt men de leerlingen in één klas verschillende doelen aan, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling. Dit kan tot versplintering leiden en neemt dan het gevoel van gezamenlijke leervorderingen weg, nochtans essentieel voor de klasdynamiek. Bovendien veroorzaakt dit soort differentiatie een grote planlast en stelt het de leerkracht voor de onmogelijke opdracht om de soms té grote verschillen in interesses en aanleg binnen hetzelfde klasverband te combineren. Divergente differentiatie heeft in dergelijke gevallen dus meer na- dan voordelen en is dan als didactisch middel eerder contraproductief. Bij convergente differentiatie blijven de gemeenschappelijke doelen behouden. Er wordt gedifferentieerd precies om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, weliswaar op verschillende snelheden, de gemeenschappelijke doelen bereiken.

Kortom: binnenklasdifferentiatie is complex. Er zijn voordelen, maar ook valkuilen. Daarom moet voorzichtig en selectief met de techniek van het differentiëren worden omgegaan. Ook hier - zo leert de ervaring op de klasvloer - is het nodig dat aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan:

- de spreiding in aanleg, voorkennis, vaardigheid en attitude is niet te groot. Elke leerling moet zich op deze punten boven een bepaald minimum bevinden;
- de groepen zijn niet te omvangrijk;
- de infrastructuur is erop berekend: klassen met voldoende ruimte, labo's en ateliers met voldoende faciliteiten;

- de leerkracht beschikt over voldoende vakdidactische bagage en is sterk in klasmanagement;
- als in het basisonderwijs niveaugroepen worden ingesteld (bijvoorbeeld in de vorm van 'sporen'), is het belangrijk te voorkomen dat binnen de klas een opsplitsing ontstaat tussen groepen van leerlingen die gepercipieerd worden - en zichzelf percipiëren - als zwak en groepen die gepercipieerd worden - en zichzelf percipiëren - als sterk. Daarom is het wenselijk dat de niveaugroepen verschillen per vak en zelfs per onderdeel van een vak. Wie goed is in meetkunde, is misschien niet zo sterk in getallenleer. Het risico op stigmatisering verkleint als ook de indeling in niveaugroepen regelmatig herbekeken wordt. Niveaugroepen kunnen samengesteld worden op basis van objectieve criteria (toets of examen). Dit compenseert o.a. de (wetenschappelijk vastgestelde) neiging van leerlingen uit kansengroepen om zichzelf te onderschatten. Leerlingen (onder supervisie van de leerkracht) kan ook de mogelijkheid geboden worden om zelf een inschatting te maken tot welke niveaugroep ze behoren per (onderdeel van een) vak. Dit proces draagt bij tot de persoonlijkheidsontwikkeling.

Een verwante discussie is die tussen de voor- en tegenstanders van de brede eerste graad in het secundair onderwijs. Deze discussie wordt bemoeilijkt door het feit dat het begrip 'brede eerste graad' twee verschillende invullingen kent. Het kan verwijzen naar de periode tussen 12 en 14 jaar waarin leerlingen kennismaken met verschillende inhoudelijke domeinen zodat ze breed gevormd worden en nadien een geïnformeerde studiekeuze kunnen maken. Het begrip wordt evenwel ook gebruikt om te verwijzen naar scholen waar leerlingen gegroepeerd worden in cognitief heterogene klassen, en dus niet in studierichtingen of onderwijsvormen. Die brede eerste graad is dan een kenmerk van een comprehensief onderwijssysteem. Of leerlingen beter af zijn in een onderwijssysteem mét of zonder onderwijsvormen en studierichtingen ('tracking') hangt sterk af van de kenmerken van die leerlingen en van de inhoud van de tracks (Dockx et al., 2019). Feit is dat in een groot aantal situaties het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang het cognitief niveau zeer bevorderlijk is voor de leerresultaten zowel van begaafde als van minder goed presterende leerlingen (Reis & Renzulli 2010; Kulik & Kulik, 1992; Kulik, 1992; Rogers, 1991; Tieso, 2002; Gentry & Owen, 1999). Leerlingen van verschillende cognitieve niveaus ook na het basisonderwijs systematisch in dezelfde klassen zetten, moet dus vermeden worden.

Daarnaast illustreert het groot aantal heroriënteerders dat er wel degelijk een probleem van studieoriëntering bestaat in het secundair, waarbij veel leerlingen verkeerd kiezen en waarbij een negatieve perceptie van technische studierichtingen ongewenste effecten heeft. Een louter uitstel van studiekeuze waarbij deze onderliggende problemen niet aangepakt worden en waarbij het studiekeuzeproces van leerlingen (en ouders) zélf niet versterkt wordt, zal deze problemen niet oplossen. Het verdient aanbeveling veel meer in te zetten op de ontwikkeling van wetenschappelijk onderbouwde instrumenten die de studiekeuze ondersteunen, zoals gebeurt voor de overgang lager onderwijs-secundair onderwijs (zie <http://transbaso.be> en Goosen & Boone, 2017) en voor de overgang secundair- hoger onderwijs (zie <https://columbus.onderwijskiezer.be/>).

Advies 11 Meer leermogelijkheden geven aan kinderen met een leerachterstand

Kinderen met een schoolachterstand moeten kunnen genieten van bijkomende leer- en oefentijd, zelfs buiten de gewone lestijden, maar wel binnen het veilige kader van hun eigen school en zonder financiële kosten. Dit kan in verschillende vormen die aangetoonde positieve effecten hebben op leerprestaties. Zo zijn bijvoorbeeld zomerscholen een zeer effectieve interventie om schoolachterstand te remediëren als ze gericht zijn op cognitieve vaardigheden, verzorgd worden door professionele leraren, op kleine schaal en structureel ingebed in het onderwijs georganiseerd worden (Cooper et al., 2000). Het meerdere jaren volhouden van een zomerschool kan voor individuele kinderen een verschil van een half schooljaar cognitieve ontwikkeling opleveren (Borman & Dowling, 2006). Ook tutoring, individueel of in kleine groepen, is zeer aangewezen (Dietrichson et al., 2017). Extra taaltraining, lessen in leren leren, remediëringslessen op een woensdagmiddag,

zaterdagvoormiddag of tijdens de zomervakantie moeten dan ook door de eigen school gratis aangeboden kunnen worden.⁷

Dit complementaire aanbod binnen het reguliere schoolverband moet een tegenwicht vormen tegen de wildgroei van privélessen die leiden tot een bepaalde vorm van schaduwonderwijs. “Schaduwonderwijs” is een veel gebruikte term die verschillende vormen van aanvullend privéonderwijs omvat (Bray, M., 2007). Het gaat (deels) om privaat bekostigde ondersteuning naast het reguliere onderwijsprogramma en behelst eveneens bijles (vakspecifiek), huiswerkbegeleiding, examentraining en extra ondersteuning bij bepaalde onderwijsbehoeften (dyslexie, hoogbegaafdheid, enz.) (de Geus & Bisschop, 2017). Onderzoek wijst uit dat schaduwonderwijs minder te maken heeft met de ondersteuning van leerlingen die echt hulp nodig hebben en die op school niet vinden, dan wel met het behoud van een competitief voordeel van reeds succesvolle leerlingen uit de begoede middenklasse. Als dit onderwijs aan de private markt wordt overgelaten, vergroot de sociale ongelijkheid om twee redenen: ouders met een hoger inkomen zijn in staat meer en een betere kwaliteit van privéonderwijs te betalen (Bray, 2011), terwijl leerlingen die thuis al weinig of niet kunnen rekenen op schoolse ondersteuning, veel minder van buitenschoolse hulp gebruikmaken om financiële of andere redenen (Timmermans & Van Hecke, 2020).

Om te vermijden dat de verantwoordelijkheid voor het aanleren van leerstof en voor de leerlingbegeleiding deels buiten de schoolmuren terecht komt, is het nodig de extra leer- en oefentijd structureel binnen het reguliere onderwijs in te bedden. Scholen moeten hiervoor de nodige financiële middelen krijgen. Natuurlijk mag deze extra omkadering geen excuus worden voor de (vak)leerkracht om binnen de klas geen gericht aanbod te doen en kan extra begeleiding enkel opgestart worden nadat de (vak)leraar als primaire verantwoordelijke alle mogelijke ondersteuning heeft geboden.

Advies 12 Het zittenblijven benaderen als een weloverwogen optie

De vraag of zittenblijven gunstig of ongunstig is voor leerlingen, is niet gemakkelijk te beantwoorden. Voorstanders geven aan dat zittenblijvers extra tijd wordt gegund om de basiskennis en -vaardigheden onder de knie te krijgen alvorens naar een hoger leerjaar (met moeilijkere leerstof) over te schakelen. De praktijk zorgt er bovendien voor dat deze leerlingen niet langer aan het staartje van de klas bengelen, wat hun zelfvertrouwen een boost kan geven. Tegenstanders wijzen erop dat zittenblijvers hun vrienden moeten achterlaten en daardoor mogelijk sociaal geïsoleerd raken. Ze vragen zich ook af of twee jaar na elkaar dezelfde leerinhoud verwerken wel zinvol is.

Het is dan ook nodig om weloverwogen voor zittenblijven te kiezen. De situatie van elke leerling is uniek en lerarenteams kunnen telkens een doordacht advies formuleren waarin ze zittenblijven afwegen tegen andere alternatieven zoals doorstromen, bijkomende proeven, zomerscholen, heroriëntering, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, enz. In de eerste plaats is het belangrijk om in te zetten op preventie door didactisch sterk onderwijs waar zwakke presteerders extra ondersteuning krijgen om de doelen te behalen. Als er dan toch besloten wordt tot zittenblijven, is het ook belangrijk om te bekijken hoe het bisjaar er best uitziet om de leerwinst bij de leerling te versterken. Ook als er besloten wordt dat een leerling toch kan overgaan naar het volgende leerjaar, moet de nodige ondersteuning en remediëring geboden worden.

Het is bovendien belangrijk de voor- en nadelen van het uitreiken van een B- of C-attest zorgvuldig af te wegen. Paradoxaal genoeg is in sommige gevallen een C-attest gunstiger voor de leerling dan een B-attest. Een B-attest kan inhouden dat de gevolgde studierichting moet worden verlaten, terwijl een C-attest het leerproces weliswaar tijdelijk onderbreekt, maar terzelfdertijd ook de voortzetting ervan binnen dezelfde studierichting mogelijk maakt.

⁷ In deze context bepaalde de Commissie Zorgvuldig Bestuur in een arrest van 31 maart 2014 dat “het deontologisch niet aanvaardbaar [is] dat leerkrachten tegen betaling bijles geven aan leerlingen die ze in het kader van het reguliere lesaanbod dienen te beoordelen.”

Advies 13 Bied voldoende uitdaging aan hoogbegaafde leerlingen en hou ze binnen het reguliere onderwijs

Honderd jaar wetenschappelijk onderzoek toont aan dat individuen, zoals dat bij alle menselijke eigenschappen het geval is, ook qua intelligentie van elkaar verschillen. Intelligentie wordt gedefinieerd als de onderliggende mentale capaciteit die gemeenschappelijk en nodig is voor de uitvoering van cognitieve taken zoals redeneren, plannen, informatieopslag en -verwerking, taal, probleemoplossend denken, enz. Het is een stabiele eigenschap die op een betrouwbare manier gemeten kan worden op voorwaarde dat een goed wetenschappelijk instrument wordt gebruikt. De gemeten intelligentie vertoont een sterke samenhang met leerprestaties op school. De gemiddelde intelligentie in de bevolking bedraagt 100. Ongeveer twee derde van alle mensen wijkt niet sterk af van dat gemiddelde (de variabele bevindt zich tussen 85 en 115). Hoe hoger (of lager) de score, hoe zeldzamer. Hoogbegaafd is dan wie, bijvoorbeeld, scores haalt bij de beste 1% (IQ 135) of 5% (IQ 125) van de bevolking. Uit wetenschappelijk onderzoek weten we dat 3 tot 5% van de leerlingen hoogbegaafd is.

Hoogbegaafden komen voor in alle lagen van de bevolking en zijn een belangrijke categorie van leerlingen. Onderzoek (bijvoorbeeld Lubinski et al., 2001) toont immers aan dat hoogbegaafden spectaculair scoren qua schoolresultaten en wetenschappelijke en technische verwezenlijkingen. Ze doen het uitstekend op school, vertonen niet meer probleemgedrag op voorwaarde dat er geen onderliggend probleem is (Lavrijsen & Verschueren, 2019), halen vaker doctoraten en wetenschappelijke publicaties. Ze realiseren ruim hogere inkomens en genereren patenten op valorisatie en economische activiteit. Hoogbegaafden doen het dus meestal zeer goed op school en in hun verdere leven. Macro-economisch onderzoek (Rindermann & Thompson, 2011) wijst uit dat betere cognitieve leerprestaties op school niet enkel goed zijn voor het individu, maar ook samenhangen met meer economische welvaart. Een samenleving die een kenniseconomie wil zijn en een welvaartsstaat wil blijven, moet zorg dragen voor al haar grijze cellen, ook voor die van begaafde leerlingen. Dat is vandaag in Vlaanderen onvoldoende het geval. Project Talent⁸ toonde aan dat Vlaamse hoogbegaafde leerlingen zich te weinig uitgedaagd voelen om naar school te gaan. Ze vertonen lager leerplezier en noemen de leerstof vaker saai. Het gebrek aan ambitie in het Vlaamse onderwijs treft deze groep dus nog harder dan de andere leerlingen. In Pisa2003 scoorde 34% van de Vlaamse leerlingen nog in de topcategorieën voor wiskunde, in 2018 was dat nog 19%. In PIRLS2016 zet nog 4% van de 10-jarigen een topprestatie begrijpend lezen neer, terwijl het internationale gemiddelde 10% is. Dit is problematisch voor hun eigen welzijn en cognitieve ontwikkeling maar dus ook voor de samenleving.

Het maatschappelijke belang van deze doelgroep contrasteert met de afwezigheid van een relevant specifiek beleid ervoor, in tegenstelling tot de vele zorgnoden en leerstoornissen waarvoor wel aparte financiering en ondersteuning bestaan. Dit leidt ertoe dat ouders van hoogbegaafde kinderen die (externaliserend of internaliserend) probleemgedrag vertonen te vaak op eigen kosten bij gespecialiseerde centra of privéscholen moeten aankloppen. Bij sommige hoogbegaafde leerlingen worden immers ook allerlei socio-emotionele en zelfs cognitieve problemen gesignaleerd (zoals ASS, AD(H)D) die niets te maken hebben met hun hoogbegaafdheid. Het gevolg hiervan is dat hoogbegaafdheid - bijvoorbeeld in combinatie met ASS of AD(H)D - dan plots als probleem in plaats van als kwaliteit of opportuniteit gezien wordt. Deze vaak klinische benadering is alleen noodzakelijk in combinatie met een onderliggende problematiek. Onderzoek toont immers aan dat hoogbegaafden in normale omstandigheden net typisch mentaal weerbaarder zijn en minder vaak psychologische problemen hebben (Martin et al., 2010). Hoogbegaafde kinderen kunnen normale (en ernstige) ontwikkelingsproblemen vertonen, maar niet in grotere mate dan andere kinderen, eerder integendeel. Onderzoek toont tevens aan dat een jaartje overslaan voor hoogbegaafde kinderen geen negatieve socio-emotionele gevolgen heeft (Bernstein et al., 2021).

8 <https://www.projecttalent.be/>

Er is dus geen reden om hoogbegaafden als een problematische groep te beschouwen, maar dit goede nieuws betekent niet dat ons onderwijs deze kinderen zomaar aan hun lot moet overlaten en dat ze zich zelf wel kunnen - of moeten - redden. Ook deze kinderen hebben baat bij en recht op een optimale ontwikkeling. Ze verdienen dus meer aandacht, zoals bijvoorbeeld in de Advanced Placement cursussen⁹ in de laatste jaren van het Amerikaanse middelbaar onderwijs, waarbij begaafde leerlingen meer geavanceerde leerstof wordt aangeboden als voorbereiding op het hoger onderwijs. Maar ook op jongere leeftijd moet meer ondersteuning geboden worden, aangezien specifieke maatregelen voor deze leerlingen nu vaak uitblijven tot het einde van de lagere school wanneer schoolmoeheid soms al een feit is. Doorheen de schoolloopbaan moeten (hoog)begaafde leerlingen extra uitgedaagd worden door aanvullende initiatieven (die bijvoorbeeld ook digitaal kunnen zijn), maar die dus ook in het reguliere onderwijs aangeboden worden.

Initiatieven voor sterkere leerlingen (bijvoorbeeld kangoeroeklassen) worden vandaag niet structureel gefinancierd binnen het onderwijsbudget afgezien van één dergelijk, eenmalig initiatief¹⁰ van de Vlaamse Regering. Een betekenisvol deel van de financiering en ondersteuning die nu voorzien is voor zorgnoden, leerstoornissen of gelijke onderwijskansen, moet ook aan deze groep ten goede komen om zo aan hun grotere leerbehoefte te voldoen. Het is belangrijk dat scholen gekleurde werkingsmiddelen krijgen om deze doelgroep extra te stimuleren, bijvoorbeeld via een aantal 'gekleurde' uren, zoals er ook zorguren toegekend worden.

De nieuw op te richten leersteuncentra (cf. Conceptnota decreet Leersteun, juni 2021) moeten eveneens voldoende aandacht geven aan de ondersteuning van hoogbegaafde leerlingen. Alleen zo vermijden we dat deze leerlingen noodgedwongen emigreren naar een parallel, duur en geografisch beperkt onderwijscircuit omdat hun ouders het gevoel blijven hebben dat hun kinderen niet elke dag voldoende uitgedaagd worden. Bovendien moeten de onderwijsverstrekkers een visie en beleid over hoogbegaafdheid uitwerken voor de schoolpraktijk, de pedagogische begeleidingsdiensten, de centra voor leerlingenbegeleiding en de zorgleerkrachten. We bevelen ook aan dat de mate waarin een school hoogbegaafde - maar bij uitbreiding alle - leerlingen uitdaagt, een vast element uitmaakt in de evaluaties van de onderwijsinspectie.

Advies 14 Helder omschreven eindtermen formuleren ter bevordering van het cognitief leren

Eindtermen zijn de verplichte kern van leerdoelen. Deze moeten concreet zijn teneinde de minimumverwachtingen met betrekking tot leraren en scholen vast te leggen. 'Concreet' betekent dat feitenkennis, conceptuele kennis en verwachte (metacognitieve) vaardigheden duidelijk geëxpliciteerd worden. Eindtermen moeten helder en eenduidig zijn en zorgen voor een cumulatief groeiende kennisbasis. Concrete en maatschappelijk afgesproken minimumverwachtingen kunnen de transfer van leerlingen tussen scholen faciliteren.

Bovenop de eindtermen - die minimumdoelen zijn - speelt de vrijheid van onderwijs. Waar wenselijk kunnen scholen (het schoolteam dus), na gegarandeerde realisatie van de minimumdoelen, bijkomende doelen nastreven of bestaande minimumdoelen verdiepen of verbreden. Onderwijsverstrekkers vertalen die eindtermen dan ook in leerplannen, liefst in een basis- en een uitbreidingsleerplan.

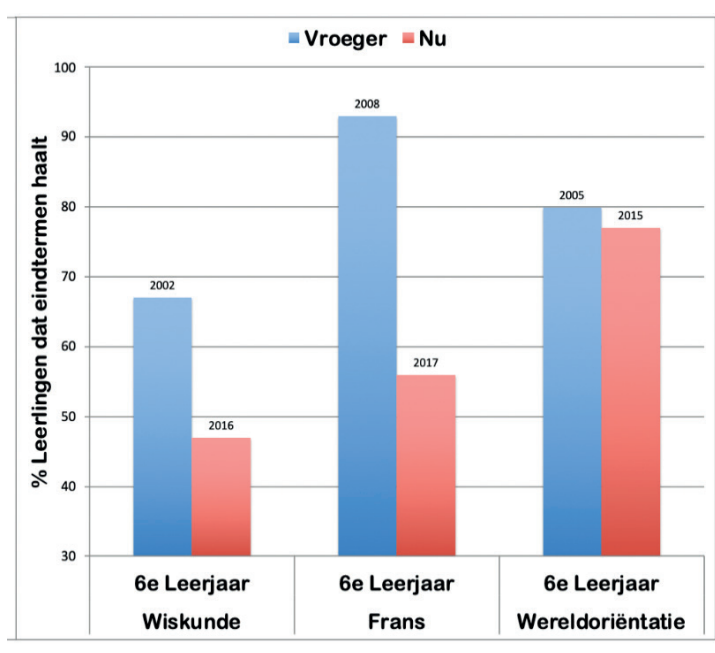
Eindtermen worden vaak verward met einddoelen. Dat zijn ze allerminst. Eindtermen zijn geenszins indicatoren van het hoogst bereikbare ambitieniveau van het geleverde onderwijs. Integendeel, het zijn minima, waaronder niet mag gepresteerd worden. De verplichting is die ondergrens te halen, de ambitie moet zijn om ze te overschrijden. De verminderde prestaties in het Vlaamse onderwijs zijn deels te wijten aan deze terminologische verwarring. Nochtans is die gemakkelijk te vermijden.

9 <https://ap.collegeboard.org/>

10 <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vlaamse-regering-subsidieert-13-scholen-en-expertisecentrum-voor-begeleiding-van-hoogbegaafde>

Door de ambigue uitdrukking “eindtermen” te vervangen door een eenduidige term als “minima”, “minimumdoelen” of “basisdoelen” wordt expliciet en ondubbelzinnig aangeduid wat bedoeld wordt: de laagste prestatiegraad waaronder men niet mag gaan.

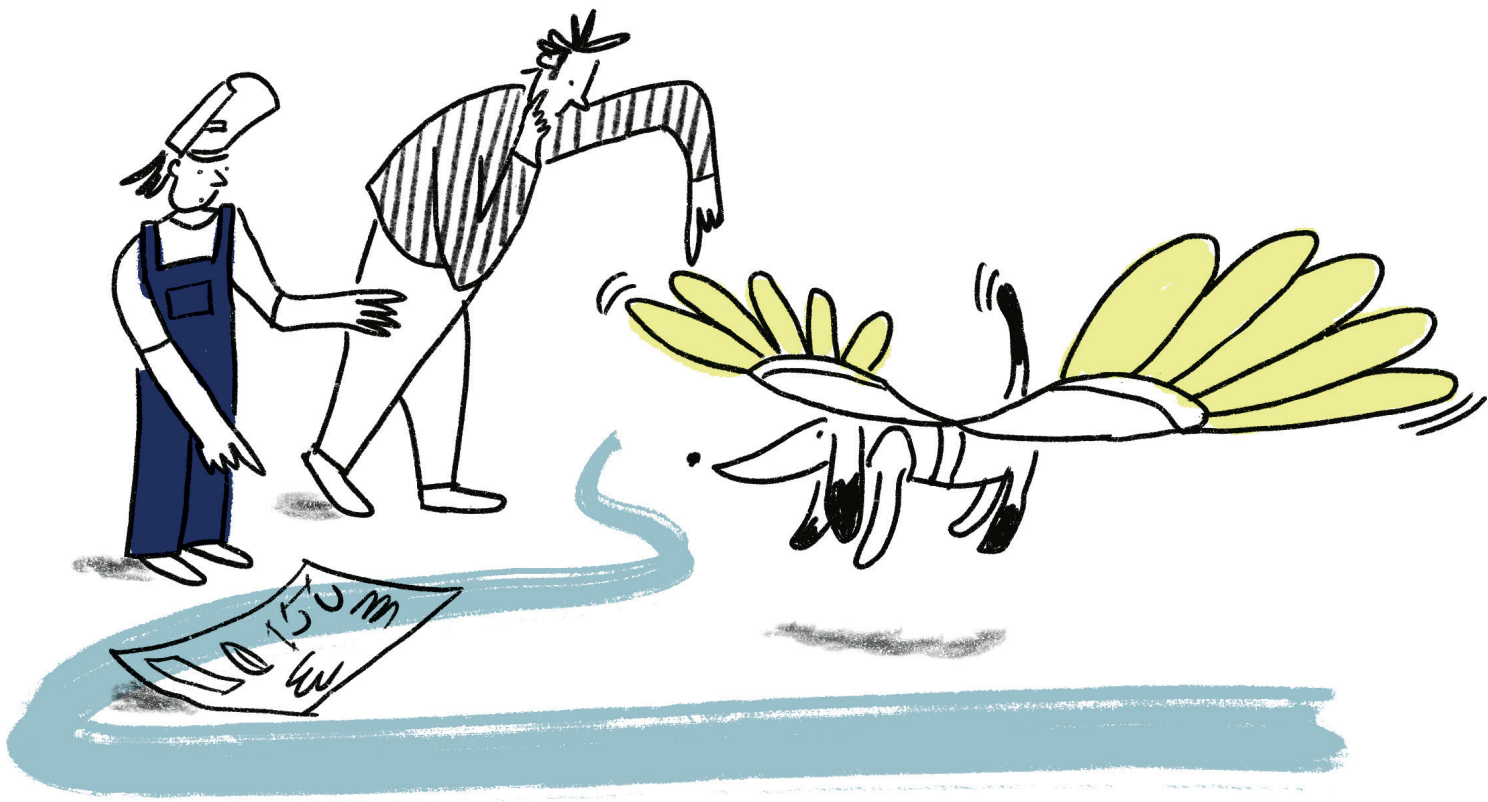
Gezien eindtermen minimumdoelen definiëren en de onderste limiet vastleggen, is het bijzonder verontrustend dat steeds meer leerlingen de eindtermen niet halen, vooral wat betreft kernvakken¹¹:



Deze povere resultaten mogen niet de aanleiding zijn om het ambitieniveau voor de leerlingen te verlagen. Minimumdoelen staan hoge verwachtingen niet in de weg. De vaststelling of angst dat noemenswaardige groepen leerlingen de eindtermen (versta de minima) niet realiseren, mag niet tot gevolg hebben dat deze naar beneden bijgesteld worden.

Om de prestaties van leerlingen te verbeteren, is het echter wel nodig dat eindtermen aansluiten bij de corebusiness van onderwijs. Maatschappelijke uitdagingen - zoals bijvoorbeeld milieu en migratie - moeten er natuurlijk een plaats in krijgen. Maar nu leeft op de klasvloer het gevoel dat er een te sterke nadruk ligt op allerlei maatschappelijke topics en competenties op het vlak van o.a. lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid (al dan niet als transversale eindterm geformuleerd). Hierdoor komt de tijdsbesteding in het gedrang ten koste van het inoefenen van basisvaardigheden. Om de druk van de ketel te halen, is het raadzaam de inhoud van de 16 sleutelcompetenties - die aan de basis liggen van de nieuwe eindtermen - te onderzoeken. Misschien moet het pakket afgeslankt worden. De onderwijstijd is sinds 1968 verminderd maar de inhoud is verzwaard door allerlei maatschappelijke topics, transversale competenties en onderzoeksopdrachten die meer en meer de realisatie van inhoudelijke kerndoelen in de weg staan.

11 <https://peilingsonderzoek.be/kennisdeling/peilingen/>



Advies 15 Bijzondere aandacht besteden aan de sterktes, de noden en de specificiteit van arbeidsmarktgerichte studierichtingen

In een kennismaatschappij zal een school altijd voldoende aandacht moeten schenken aan het onderwijzen van (conceptuele) kennis. Iedere leerling moet bij het afstuderen beschikken over voldoende cijfer-, taal- en digitale basisvaardigheden.¹² Deze basisvorming bestaat uit onontbeerlijke vaardigheden die iedere leerling - onafhankelijk van de studierichting - moet beheersen. Toch dient ook rekening gehouden met de specifieke aanleg en vaardigheden van leerlingen, vooral in het beroepsonderwijs en in het deeltijds leren. Het aanbod van basisvorming in het beroepsonderwijs/deeltijds leren moet een juist evenwicht vormen met of kan (nog beter) geïntegreerd worden in de praktijkvakken die over het algemeen meer aansluiten bij de sterktes, mogelijkheden en de interesses van de leerlingen. Toch mag ook hier de kennisbasis niet te smal zijn of te snel ingeruild worden voor competenties. Kort door de bocht: ook voor leerlingen in een arbeidsmarktgerichte opleiding is kennen naast kunnen heel belangrijk, want "Competenties kunnen niet duurzaam aangeleerd worden zonder een stevige kennisbasis" (Van Damme, 2021).¹³

Als de signalen uit het werkveld kloppen, dan lijkt het niet vanzelfsprekend om in bepaalde arbeidsmarktgerichte studierichtingen, en dan vooral in centrumsteden en in een grootstedelijke context, deze basisvorming aan te brengen en ingeïntegreerd te krijgen. Het is een uitdaging voor de leerkrachten die hiermee geconfronteerd worden om ook deze leerlingen een degelijke basisvorming aan te bieden. Een aantal jongeren start in het secundair onderwijs met een té grote achterstand die niet zomaar te overbruggen is, niet in de A- en soms zelfs niet in de B-stroom. Sommige jongeren beschikken over te weinig voorkennis (kapstokken), anderen over te weinig taalvermogen en nog anderen dragen een zware sociaal-emotionele rugzak. Dergelijke achterstand moet zo snel mogelijk, liefst al van in de kleuterklas of in de eerste jaren van het lager onderwijs, gedetecteerd en geremedieerd worden. Kinderen moeten hiertoe meer inoefentijd buiten de lessen maar wel op school krijgen. Hun talenten kunnen gewoon ook elders liggen.

Er moet echter scherp worden toegekeken op de specifieke manier waarop de basisvorming in deze onderwijsvormen wordt geïntegreerd en gerealiseerd. Ook hier is het curriculum te uitgebreid, moet het afgeslankt worden en moet meer onderwijstijd uitgetrokken worden om de leerlingen voldoende inoefentijd te geven voor wat wezenlijk is, ook als kapstok voor nieuwe vaardigheden. Daarom moet ook hier vermeden worden dat er teveel maatschappelijke topics slechts oppervlakkig aangesneden worden - wat men in het Engels als 'mile-wide, inch-deep' typeert (Van Damme, 2021) - of dat de beroepscomponent in de verdrinking komt. Het grote gevaar hierbij is dat de nadruk op als te abstract ervaren leerinhouden leidt tot demotivatie en schoolmoeheid bij leerlingen die vooral excelleren in handvaardigheid en technisch vernuft.

Hierbij moeten er ook mogelijkheden gecreëerd worden om deze leerlingen en leerkrachten voldoende omkadering te bieden en niet aan hun lot over te laten. Vooral in bso-scholen in centrumsteden lijkt de achterstand van leerlingen in de B-stroom nog groter te zijn. Er kan aan gedacht worden om dergelijke leerlingen voor twee jaar een OKAN-omkadering te geven zodat er in nog kleinere groepen gewerkt kan worden.

¹² Cfr. De eerste strategische doelstelling van het Strategisch Plan Geletterdheid 2017-2024, dat op 15 september 2017 door de Vlaamse Regering werd goedgekeurd, luidt: We zorgen voor een significante toename van het aantal jongeren dat het secundair onderwijs verlaat met voldoende geletterheidscompetenties, opdat zij zelfstandig kunnen functioneren en participeren in de samenleving en zich persoonlijk kunnen ontwikkelen en bijleren.

¹³ <https://www.sampol.be/2021/09/minder-omvangrijke-maar-meer-ambitieuze-eindtermen>

Ook extra omkadering voor leerkrachten is nodig. Van hen wordt immers verwacht dat ze de jongeren naast hun arbeidsmarktspecifieke opleiding ook een bredere vorming meegeven. Hierin onderscheidt een secundaire school zich nog altijd van bijvoorbeeld een VDAB-opleiding: op school worden onderwijskwalificatie en beroepskwalificatie met elkaar verenigd. De basisvorming (taal-, wiskunde-, financiële en digitale (basis)vaardigheden) is van fundamenteel belang voor zowel het functioneren in de samenleving als in de professionele wereld waarin leerlingen van een technische en beroepsgerichte opleiding terechtkomen. Ook de snel evoluerende technische en technologische evoluties die zij in steeds groeiende mate professioneel en in hun eigen leven zullen ervaren, vereisen voldoende basisvaardigheden. Een dergelijke verstrengeling van vorming en opleiding heeft een groot emancipatorisch gewicht. Op die manier wordt de jongere betrokken bij het sociale weefsel van de maatschappij. Dankzij vorming kun je 'meepraten', dankzij opleiding kan je 'meedoen'.

Naast het zoeken van het precare evenwicht tussen vorming en opleiding worden leerkrachten in arbeidsmarktgerichte studierichtingen ook geconfronteerd met leerlingen die zichzelf meer dan andere leerlingen percipiëren als 'niet goed genoeg zijn'. Een aantal leerlingen zit vast in een 'verhaal van verlies'. Anderen missen een rolmodel waaraan ze zich niet alleen kunnen spiegelen maar waartegen ze zich ook mogen afzetten, zolang de band tussen leerling en leraar maar standhoudt. Omgaan met deze leerlingen vraagt bijzonder veel expertise, zelfkennis en vaak zelfs bijkomende vorming van de leerkrachten. Ook praktijkleerkrachten zijn bijzonder belangrijk in een arbeidsmarktgerichte vorming. Ze zijn immers de brugfiguren tussen de school en de arbeidsomgeving. Om hen de kans te geven voeling te houden met de professionele evoluties binnen hun expertisegebied en om ook de gelegenheid te geven hun ervaring te delen, moeten meer flexibele arbeidscontracten mogelijk zijn, bijvoorbeeld tussen het onderwijs en de bedrijfswereld. Halftijds in de praktijk en halftijds voor de klas of in de werkplaats (de 'hybride leraar'¹⁴) moet daarnaast statutair mogelijk zijn en aangemoedigd worden.

Om de vlucht uit bso-scholen in centrumsteden tegen te gaan en tevens het signaal te geven dat lesgeven in dergelijke uitdagende omstandigheden gewaardeerd wordt, kan onderzocht worden of de leerkrachten er een premie kunnen krijgen.

Tenslotte dient nagedacht over de plaats van technische en beroepsgerichte opleidingen in de kennismaatschappij van de 21^{ste} eeuw. Niemand ontkent hun waarde voor een grote groep jongeren als springplank voor een betekenisvol leven noch de belangrijke bijdrage tot de economie en de samenleving die geleverd wordt door afgestudeerden uit deze opleidingen. Toch ervaren veel leerlingen en leerkrachten deze waardering niet. Om hierop een antwoord te geven en om deze maatschappelijke waardering een extra impuls te geven, moet een Staten-Generaal voor arbeidsmarktgerichte onderwijsvormen samengeroepen worden die naast het belang van deze opleidingen, ook stilstaat bij de uitdagingen ervan en heel concrete oplossingen aandraagt. Wat is wenselijk? Wat is de huidige situatie? Wat is de volgende stap? Welke plaats is er voor een arbeidsmarktgerichte studierichting in het secundair onderwijs? Hoe kan de uitstraling verbeterd worden? Hoe kan er een evenwicht gevonden worden tussen vorming (basiskennis, -vaardigheden en culturele vorming) en een arbeidsmarktgerichte opleiding?

Niet alleen Vlaanderen zoekt manieren om de perceptie van arbeidsmarktgerichte studierichtingen te verbeteren zodat ze een eerste keuze worden. Meerdere landen zijn hiernaar op zoek (Billet, 2020). Het onderwijsveld kan deze uitdaging niet in zijn eentje beantwoorden. Hier is een paradigmashift nodig. Het antwoord op de vraag moet door meerdere actoren gegeven worden en is een maatschappelijke en politieke aangelegenheid. Alle belanghebbenden moeten daarom deel uitmaken van deze Staten-Generaal: onder meer leerkrachten, directies, onderwijsverstrekkers, inspectie, CLB, maar ook politici, academici, opiniemakers, de media, ondernemers, sociale partners en captains of industry moeten zich durven uitspreken over de maatschappelijke waarde van de arbeidsmarktgerichte opleidingen. Als startpunt voor de Staten-Generaal kan gekozen worden voor een OBPWO-onderzoek (een Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek) om één en ander samen te leggen.

14 <https://www.klasse.be/180314/hoe-lossen-we-het-lerarentekort-op/>

De maatschappelijke waardering en de perceptie kunnen alvast een boost krijgen door de organisatie en bijhorende media-aandacht van specifieke wedstrijden voor leerlingen met een technische en beroepsgerichte opleiding en vorming. Het prestige van bepaalde studierichtingen met veel (klassieke) talen, wiskunde en wetenschappen wordt nog versterkt door allerlei Olympiades, al dan niet met een internationale uitstraling (en reizen) zoals de Wiskunde-Olympiade, Olyfran, de Cicero- en Plato-wedstrijden en allerlei Vlaamse olympiades voor wetenschappen (chemie, biologie, fysica, natuurwetenschappen en aardrijkskunde). De vakbekwaamheid en excellentie van arbeidsmarktgerichte tso/bsc-leerlingen moet op evenveel uitstraling kunnen rekenen. Er moet dan ook onderzocht worden op welke manier gerenommeerde bedrijven, maar ook kleine zelfstandigen wedstrijden kunnen uitschrijven voor jongeren uit de arbeidsmarktgerichte studierichtingen. De wedstrijden moeten op evenveel belangstelling kunnen rekenen van het beleid, de ondernemers en de media.¹⁵

Advies 16 Gebruik maken van gestandaardiseerde toetsen als een kostenefficiënte en sociaal faire maatregel om leerprestaties te verhogen

Vlaanderen investeert vandaag bijna 30 procent van zijn volledige begroting (13,3 miljard EUR in 2021) in onderwijs. De wetgever oefent enkel controle uit op de leerresultaten die voortvloeien uit deze investering via de formulering van eindtermen als minimale leerdoelen. Het al dan niet bereiken van deze minimumdoelen werd evenwel slechts sporadisch steekproefgewijs getoetst door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Bovendien blijven deze steekproeven zonder verdere gevolgen, zelfs bij extreme observaties (bijvoorbeeld de vaststelling dat in heel wat domeinen tot de helft van de leerlingen de eindtermen niet haalt). Kwaliteit wordt verder vooral bewaakt door de inspectie die een zeer beperkte capaciteit heeft, slechts om de zoveel jaar bij een school langsgaat en zich hierbij ook vooral richt op het onderwijs- en beleidsproces en niet zozeer op de leerprestaties. Individuele leerprestaties worden in Vlaanderen momenteel dus niet systematisch gemonitord. De Vlaamse regering nam recent een beslissing om dat in de toekomst wel te doen aan de hand van gestandaardiseerde toetsen, waarvoor een interuniversitair steunpunt werd opgericht. Deze Vlaamse toetsen zullen en moeten een belangrijk element in de onderwijskwaliteitszorg worden.

Onderzoek toont aan dat ten eerste - bij goede implementatie - gestandaardiseerde toetsen de leerprestaties bevorderen. Dat blijkt uit verschillende wetenschappelijke publicaties die focussen op verschillende leeftijden en vaardigheden, met data uit verschillende internationale peilingen (zoals PISA, TIMSS, PIRLS) verzameld in tientallen landen bij honderdduizenden leerlingen (Bishop, 1997; Fuchs & Woessmann, 2007; Hanushek & Woessmann, 2015; Rindermann & Ceci, 2009). Het werk van Duitse onderzoekers (Jürges et al., 2005) toont bijvoorbeeld aan dat vijftienjarigen in schoolsystemen met centrale examens voor wiskunde meer dan zes maanden cognitieve voorsprong hebben op leerlingen in landen die dergelijke systemen niet inzetten. Het effect van gestandaardiseerde toetsen is bovendien ook groter dan dat van vele andere maatregelen die veel meer inspanningen vergen en schaars onderwijsgeld kosten want centrale examens zijn relatief goedkoop. Interessant is ook dat landen met centrale examens vaker voor alle leerlingen maximale prestaties nastreven omdat alle leerlingen een impact hebben op de gemiddelde score. In landen zonder centrale examens wordt voor leerlingen die onder het gemiddelde presteren vaker genoeg genomen met louter slagen.

¹⁵ Ook een breed, innovatief en inspirerend scala van allerlei innovatieve samenwerkingsverbanden biedt opportuniteiten. zie bijvoorbeeld DOV - Innovatie in Technisch en Beroepsonderwijs <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/innovet-wat-hoe-en-waarom> en in Europees verband: COVE – Centres of Vocational Excellence <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1501>. In dit verband kan ook worden gewezen op STEM, waar niet alleen binnen aso, maar ook binnen tso en bso op hoog niveau wordt ingezet op het technische en technologische aspect van deze opleidingen. Vlaanderen staat in Europa het verst inzake STEM-curriculumontwikkeling, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs, en dit in alle onderwijsvormen, zie: www.stembasis.be, www.istem.be. Een volledig nummer van het tijdschrift Journal of Vocational Education & Training is gewijd aan de maatschappelijke erkenning van beroeps- en technisch onderwijs en hoe het te verhogen.

Ten tweede zijn centrale examens niet enkel relevant voor de gemiddelde leerling. Vlaanderen kent grote verschillen tussen zeer goede en zeer slechte scholen en zeer hoog en zeer laag presterende leerlingen. Een voorbeeld: in PISA2015 scoorde 17% van alle Vlaamse leerlingen onder het minimale basisniveau voor wetenschappen. Van de 175 scholen waar PISA2015 werd uitgevoerd, zijn er m.a.w. 24 waar zelfs de gemiddelde score onder dit basisniveau lag. Anders gezegd: 14% van de Vlaamse scholen (of 1 op 7) slaagt er niet in -tenminste voor dit inhoudsdomen - een gemiddelde score te realiseren die voldoet aan het minimale basisniveau. Toch leveren ook die scholen (veel) diploma's af.

Misschien nog zorgwekkender dan het probleem van deze scholen zelf is dat we eigenlijk niet weten hoe groot het globale probleem is en welke scholen voor welke domeinen niet voldoen. Door de afwezigheid van centrale examens en systematische publieke cijfers leveren steekproeven zoals PISA en de schaarse peilingen vaak de enige beschikbare data. In ons onderwijsbestel is de kwaliteitszorg gebaseerd op de autonomie van de scholen, netten en koepels, op eindtermen die moeten behaald worden maar waarvan de realisatie niet wordt gecontroleerd en op een inspectie die slechts om de zes jaar langskomt. Er zijn dus geen knipperlichten die waarschuwen wanneer een school door de bodem zakt. Niemand weet hoeveel scholen er in die situatie zijn, niemand weet hoeveel leerlingen een diploma verwerven dat ze eigenlijk niet verdienen. En niemand weet welke scholen en leraren een eenzame en onmogelijke strijd voeren, waarbij ze extra steun en begeleiding nodig hebben en verdienen.

Ten derde vergroten centrale examens sociale rechtvaardigheid. Nederlands onderzoek (Bol et al., 2014) in 36 landen toont aan dat de impact van de sociale achtergrond op leerprestaties kleiner is in landen met centrale examens. Dat positieve effect van centrale examens is vooral belangrijk in landen waar leerlingen ingedeeld worden in richtingen van verschillende niveaus, zoals in Vlaanderen. Dat komt omdat dankzij de centrale toetsen de oriëntatie en inschatting van leerlingen meer gebeurt op basis van objectieve, externe standaarden. In een regio zoals Vlaanderen waar de capaciteiten van kansarme leerlingen soms worden onderschat en de studieoriëntering in het secundair onderwijs op dat vlak dus hapert, leveren centrale examens dan ook bijzonder waardevolle informatie op voor een goede studiekeuze. Amerikaans onderzoek met een echte interventie (Card et al., 2016) toont aan dat de universele screening van het cognitief potentieel ertoe leidt dat kwetsbare kinderen in veel hogere mate participeren aan onderwijs voor begaafde leerlingen, waar ze in andere omstandigheden minder aan deelnamen.

In een regio waar scholen veel autonomie en verantwoordelijkheid voor het leerproces krijgen, is het dan ook logisch dat het resultaat van die onderwijsvrijheid op een transparante manier gemonitord wordt.

Gestandaardiseerde toetsen kunnen dus een kostenefficiënte en sociaal faire manier zijn om de leerprestaties te verhogen en een bruikbaar middel om ernstige kwaliteitsproblemen te detecteren. Hiervoor dient een aantal randvoorwaarden vervuld te zijn. Het kan nooit de bedoeling zijn om de resultaten van deze toetsen te gebruiken als waardemeter voor de individuele leerling, laat staan deze te laten meespelen in de studiekeuze. Toch dienen de resultaten van dergelijke toetsen wel geïntegreerd te worden in de onderwijskwaliteitszorg over de hele breedte van het systeem. Het bestaan en afnemen van toetsen volstaat niet. Het is noodzakelijk dat de resultaten van die toetsen een invloed hebben op het beleid en op de klaspraktijk. Hierbij staat het concept leerwinst centraal: goede scholen zijn niet altijd per se de scholen die de beste leerprestaties afleveren, maar wel die scholen die het sterkst het aanwezige potentieel ontwikkelen. Scholen die met kwetsbare leerlingen een grote leerwinst boeken, zijn betere scholen dan zij die net iets sterkere leerprestaties halen op het einde van de rit, maar waarbij dit vooral het gevolg is van de samenstelling van een sterkere leerlingenpopulatie. Praktijken die vooral leerwinst maximaliseren, ook en vooral bij moeilijke startposities, moeten gestimuleerd en verspreid worden. Bedreigingen voor leerwinst dienen bijgestuurd: indien bijvoorbeeld scholen binnen hun autonomie minder effectieve didactische concepten implementeren, kunnen minder goede leerwinstresultaten teruggekoppeld worden naar de gemaakte didactische keuzes.

Deze kwaliteitsverbetering omvat zowel aspecten van de interne kwaliteitszorg in de scholen als van externe kwaliteitszorg door de onderwijsinspectie. Om de interne kwaliteitszorg te versterken, moet ervoor gezorgd worden dat schoolteams over voldoende datageletterdheid beschikken. Wat de externe kwaliteitszorg betreft,

is het van essentieel belang dat de onderwijsinspectie de toetsresultaten meeneemt in haar toezicht, zonder dat de brede invulling van onderwijskwaliteit in het gedrang komt. Hierbij moeten de leerprestaties steeds gerelateerd worden aan relevante variabelen op leerling-, klas- en schoolniveau. Om rankings en andere negatieve neveneffecten te vermijden, is het eveneens van belang dat de toetsresultaten van individuele scholen niet publiek bekend worden gemaakt.

Tevens is het cruciaal dat deze toetsen psychometrisch en wetenschappelijk onderbouwd zijn. De overheid nam hiervoor al een initiatief met de oprichting van een interuniversitair steunpunt. Er moet eerst en vooral voor gezorgd worden dat de toetsen écht meten wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Als dit wordt gerealiseerd, mag 'teaching to the test' geen probleem zijn, want de test dient als maatstaf van het soort onderwijs dat we willen. Ook moet curriculumvernaauwing worden voorkomen zodat ook leerdomeinen die buiten de gestandaardiseerde toetsen vallen de nodige aandacht blijven krijgen. Dat betekent dat de momenteel geplande focus op taal- en rekenprestaties een belangrijke stap inhoudt die op termijn moet leiden naar een meer gediversifieerd aanbod van gestandaardiseerde toetsen over de leerdomeinen heen. Bovendien peilen deze toetsen in de eerste plaats naar het rendement van de basiskennis, terwijl er op school zoveel meer gebeurt. Leerlingen komen er in contact met schoonheid (via kunst en literatuur), met goedheid (dankzij allerlei sociale acties die de empathie versterken), met waarheid en juistheid. Ook dit zijn elementen van kwaliteitsvol onderwijs (cf. de inleiding van het rapport).

Om leerwinst centraal te stellen, moeten verschillende meetmomenten geïmplementeerd worden in plaats van louter één meting van het eindniveau. Dit zal het geval zijn in de Vlaamse toetsen. Het inlassen van verschillende meetmomenten laat bovendien toe effecten van onderwijskwaliteit te scheiden van leerlingenvariabelen. Dit voorkomt enerzijds dat toetsen ertoe leiden dat scholen minder getalenteerde kinderen weigeren en biedt anderzijds de mogelijkheid aan scholen met een groot aandeel kwetsbare kinderen om hun onderwijskwaliteit aan te tonen.

Advies 17 Met inzicht omgaan met kwaliteitsvolle hand- en leerwerkboeken dankzij vooropgestelde kwaliteitsindicatoren

Goede handboeken zijn één van de elementen in de vormgeving van leerprocessen. Ze vergen daarnaast leraren die expert zijn in het opzetten van onderwijscontexten om van het materiaal gebruik te maken. Een handboek, hoe sterk ook, kan dus nooit een substituut zijn voor de professionaliteit van de leerkracht. Leraars en leraressen blijven verantwoordelijk om zelfstandig na te denken over hun leerstof en methodes, om leerplannen te raadplegen en ze concreet uit te voeren.

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs verdwijnt het handboek echter meer en meer ten voordele van invulboeken of de meer gemengde leerwerkboeken. Deze evolutie doet vragen rijzen. Hoe hanteren leerkrachten deze invulboeken? Stimuleren invulboeken het verwerkingsproces van leerlingen? Of net niet? Hoe kunnen leerlingen uit een leerwerkboek studeren? Verloopt dit proces gemakkelijker of moeilijker? Waarom zijn ze zo talrijk aanwezig? Is er sprake van invuldidactiek? Zijn de invul- of leerwerkboeken in grote mate mee verantwoordelijk voor de achteruitgang in het schrijven (en denken) en dus ook voor de steile achteruitgang van het (begrijpend) lezen?¹⁶ Zijn de invulboeken/leerwerkboeken er gekomen op vraag van het onderwijsveld? Of speelt er een markt- en winstprincipe?

¹⁶ Het hoger onderwijs ondervindt meer en meer de gevolgen van de verminderde schrijfvaardigheid van leerlingen waardoor er aan de hogescholen en universiteiten schrijfcentra opgericht moeten worden. Ook hier dreigt het gevaar van een duale maatschappij: kapitaalkrachtige ouders financieren de eindredactie van scripties van hun kinderen door de taal, structuur, referentiestijl en lay-out te laten corrigeren door professionele copywriters. Bovendien ondervindt men in de professionele wereld en op de werkvloer steeds meer de gevolgen van onvoldoende kunnen lezen en schrijven. Dit heeft het Comité van Ministers van de Taalunie (juni 2021) ertoe genoopt om, na (begrijpend) lezen, de komende jaren ook sterk in te zetten op het schrijfonderwijs. Op termijn zullen de vier talige vaardigheden (dus ook nog luisteren en spreken) diepgaand onder de loep worden genomen en versterkt waar mogelijk.

Zo zijn er beduidend minder leerwerkboeken voor kwantitatief kleinere opleidingen, bijvoorbeeld in de arbeidsmarktgerichte richtingen of in het buitengewoon onderwijs. En tot slot is de kostprijs van de jaarlijkse aankoop zwaar voor vele ouders.

Veel vragen, die met de nodige nuance moeten beantwoord worden. Leerwerkboeken zijn bijvoorbeeld minder complex voor leerlingen dan het hanteren van twee boeken. Ze zijn ook efficiënter voor de leraar, want ze voorkomen tijdverlies in de les. Terzelfdertijd stimuleren ze invuldidactiek en maken het mogelijk voor de leerkracht om routinematig het voorgekauwde leerconcept te volgen zonder voldoende zelf-reflectie (Surma, 2019).

Ook zijn de handboekenmakers invloedrijk bij het vastleggen van het concrete curriculum. Ze vervullen de rol van kennismakelaars en hun keuzes bepalen in grote mate de lesinhouden. Of het nu gaat over de selectie van een literaire tekst in de les Nederlands, een experiment in het vak fysica of een historisch relaas in de les geschiedenis: steeds is het handboek richtinggevend in de leerstof waarmee de leerling in aanraking komt (Surma, 2019). Bovendien zijn er wel degelijk kwaliteitsverschillen in het aanbod van hand- en leerwerkboeken. Sommige zondigen tegen een aantal didactische principes en adviseren in de oefenvoorbeelden een weinig effectieve didactiek. Andere lijken moeilijk te realiseren generieke vaardigheden te willen aanleren.

Wanneer handboeken instructie-gerelateerde input meegeven, dient deze in lijn te liggen met wetenschappelijke inzichten en aandacht te schenken aan een sobere en overzichtelijke lay-out zonder altijd 'leuk' te willen zijn. Het gebruik van eenduidige formuleringen, het aanbieden van goede instructie en de activering van voorkennis is steeds aangewezen. En alle handboeken bij alle curriculumonderdelen dienen uiteraard een rijke taal te hanteren. Tevens zijn 'advance organizers' (Ausubel, 1960), het aanreiken van uitgewerkte voorbeelden en de creatie van oefenkansen belangrijk voor effectieve schoolboeken (Delnoij & Surma, 2018).

Hoewel de principes van leereffectief materiaal dus goed onderzocht zijn, is er relatief weinig vergelijkend onderzoek over de leereffectiviteit van de Vlaamse schoolhandboeken. De uitzonderingen (Goffin et al., 2016; Bellens et al., 2019; Dockx et al., 2020) tonen aan dat (de kwaliteit van de ingezette) schoolboeken wiskunde wel degelijk samenhangt met de leerprestaties. De geconstateerde verschillen zijn relatief klein maar wel betekenisvol (tot twee maanden leerverschil). Voor lezen zijn de verschillen tussen de leermaterialen kleiner, wat deels verklaard wordt door het feit dat de meeste op dezelfde leest geschoeid zijn, wat dus niets zegt over hun kwaliteit in vergelijking met potentieel ander materiaal. Twaalf jaar passief taalonderwijs dat zelden het woordniveau overstijgt (woorden invullen i.p.v. zinnen en alinea's schrijven), kan niet anders dan grote impact hebben op het lees- en schrijfonderwijs en op de inzichtelijke denkprocessen. Tevens blijkt alle materiaal zowel zwakke als sterke punten te hebben en is de impact van het materiaal groter voor kwetsbare leerlingen.

De commissie verwijst hierbij naar de werkgroep die minister Weyts rond deze problematiek oprichtte. Onder het voorzitterschap van Luc De Man streeft deze werkgroep ernaar om kwaliteitsindicatoren uit te werken over didactisch materiaal (zowel folio als digitaal) en wenst ze leerkrachten te ondersteunen in het ontwikkelen, beoordelen en selecteren van kwalitatief leermateriaal. Deze kwaliteitsindicatoren moeten aan scholen ter beschikking gesteld worden en kunnen dan als richtlijn ingezet bij het beoordelen van handboeken. De verdere verfijning van de kwaliteitsindicatoren kan in de toekomst dan verder gezet worden door een op te richten Kenniscentrum (focus 4).

Dit laatste kan zeker ook interessant zijn voor het buitengewoon onderwijs, kso, tso, bso en het stelsel van leren en werken. Werken met zelfontworpen materiaal is hier immers meer regel dan uitzondering.

Advies 18 Evidence-informed aandacht hebben voor digitaal (afstands)onderwijs als ondersteunend didactisch middel

Een paar jaar geleden stond het digitaal onderwijs in Vlaanderen nog in de kinderschoenen. De coronapandemie heeft daar grondig verandering in gebracht. Scholen en leerkrachten schakelden massaal over naar online onderwijs. In de ene school gebeurde dit al sneller en vlotter dan in de andere. Veel hing af van het beleidsvoerend vermogen van directies, het initiatief van leerkrachten, de aard van de te onderwijzen vakken en ook van de medewerking, de materiële en financiële mogelijkheden van ouders en leerlingen.¹⁷

De vraag is of ook in de toekomst de combinatie van fysiek onderwijs en afstandsonderwijs aangewend kan worden om de kwaliteit te verbeteren. Met andere woorden: was digitaal afstandsonderwijs een noodoplossing in uitzonderlijke omstandigheden of wordt het een blijvend middel dat duurzaam kan bijdragen tot verhoogd studiesucces?

De meest geciteerde meta-analyse van digitaal onderwijs (Means et al., 2013) synthetiseert 45 studies, die alle een directe controleconditie met contactonderwijs hebben en die betrekking hebben op zowel secundair als hoger onderwijs. Uit deze studie blijkt dat uitsluitend online onderwijs niet beter werkt dan contactonderwijs, maar ook niet slechter ($g = 0,05$). De combinatie van afstandsonderwijs met contactonderwijs echter - het zogenaamde “blended learning” - werkt beter dan zuiver contactonderwijs (klein tot middelgroot effect, $g = 0,35$). Als redenen voor het positief effect van blended learning (hybride leren) worden het vergroten van de leertijd en de introductie van nieuwe leselementen en innovatieve didactische middelen aangehaald. Daarbij spelen het specifieke leerdomein of het type leerling geen significante rol. Wat wel van groot belang is om een positief effect te bekomen, is het creëren van interactie tussen leerlingen¹⁸.

Deze bevindingen impliceren niet dat blended learning an sich beter werkt. Het positieve effect werd enkel vastgesteld voor goede praktijken van afstandsonderwijs. Kwaliteit en professionele aanpak van leraars en de aangewende didactiek blijven immers noodzakelijke voorwaarden voor succes. Om leraars verder te ondersteunen op de digitale snelweg zijn dan ook degelijke navormingen nodig die ook de gevaren en gebreken van té uitgesproken digitaal onderwijs mee opnemen, zowel voor aspirant als voor ervaren leerkrachten.¹⁹

Los van wat wetenschappelijk onderzoek aantoont, zijn er nog een aantal patente voordelen op te noemen van het gebruik van digitale middelen. Zo kan via de computer bijles op maat worden aangeboden. Wellicht kunnen ook bepaalde inhaaltoetsen sneller en efficiënter worden afgelegd. En de vele digitale communicatieplatformen maken het voor leerkrachten mogelijk om makkelijker tijdens persoonlijke spreekuren met leerlingen leerproblemen te bespreken. Het internet is bovendien een uitstekend middel om didactische content - al dan niet digitaal - te delen en te verspreiden. Zo biedt KlasCement, een initiatief dat bottom-up is gegroeid en al meer dan 20 jaar een onderdeel vormt van het departement Onderwijs en Vorming, heel wat (digitaal) lesmateriaal en inspiratie aan. Dit platform, waarop leerkrachten leermiddelen uitwisselen, verdient bredere bekendheid. Zoals voor handboeken is ook hier nood aan een vorm van super- of intervisie om het aangeboden leermateriaal te screenen op efficiëntie en correctheid.

¹⁷ De enige studie over het effect op de leerresultaten tijdens de coronacrisis in Vlaanderen is die van Joana Maldonado en Kristof De Witte, gebaseerd op de peilingsproeven in het zesde leerjaar (Maldonado & De Witte, 2020). Zij stelden vast dat er tussen maart en juni 2020 nauwelijks leerwinst is gemaakt in onze scholen en ook dat de ongelijkheid tussen scholen en vooral de ongelijkheid tussen leerlingen binnen dezelfde school toenamen. De studie heeft echter grote beperkingen. Het betreft enkel de leerprestaties op vlak van lezen en wiskunde. Het effect op meer praktijkgerichte vakken is niet onderzocht, en voor het Vlaamse onderwijs zijn hierover ook geen systematische gegevens beschikbaar. De studie werd ook enkel uitgevoerd in scholen die vrijwillig meewerkten. Vermoedelijk gaat het hier over scholen die zich beter dan gemiddeld aan de nieuwe situatie hadden aangepast, waardoor de leervertraging allicht nog onderschat werd. Bovendien kan men ervan uitgaan dat na de zomer 2020 over het algemeen de scholen beter wisten om te gaan met de uitzonderlijke omstandigheden. Over de leerresultaten in deze periode zijn er echter ook (nog) geen gegevens.

Gegevens uit Nederland (Engzell et al., 2021) en uit de Verenigde Staten (Chetty et al., 2020, pp.40-41) geven aan dat afstandsonderwijs tijdens de lockdowns aanleiding gaf tot significante leerachterstand, vooral bij kinderen uit sociaal-economische zwakkere milieus.

¹⁸ De meta-analyse van Cook et al. (2010) bevestigt leertijd en interactie als belangrijke mediators.

¹⁹ Navormingen over het gebruik van afstandsonderwijs en digitale leervormen en -inhouden kunnen verzorgd worden door het Kenniscentrum waarvan sprake in focus 4.

Ondanks de opgesomde voordelen zijn er ook redenen om omzichtig om te springen met het inzetten van afstandsonderwijs. Zo is gebleken dat digitaal onderwijs ter vervanging van contactonderwijs voor bepaalde studierichtingen - vooral in het bso - en voor bepaalde, vooral technisch gerichte, vakken geen oplossing biedt. Om een getuigenis uit een rapport van 2018 te citeren: "Niet alles kan digitaal. Ik heb zelf in het volwassenonderwijs een koksopleiding gevolgd en dat ga je niet digitaal volgen. Ik ben met mijn zoon een opleiding meubelmaker gaan volgen. Dat is echt een ambacht dat moet doorgegeven worden. Dat is met instructie en 'trial en error' en de leermeester die instrueert en u op uw vingers tikt en u toont hoe het moet gebeuren. Er zijn nog dingen die je niet kan doen via digitale cursussen." (Vansteenkiste et al., 2018, p. 57). Ook in het buitengewoon onderwijs blijkt uit ervaring dat enkel contactonderwijs de leerlingen in staat stelt vorderingen te maken.²⁰

De digitalisering van het leren vereist bovendien over het algemeen grote zelfdiscipline van de leerlingen en soms zelfs sturing van de ouders. Het internet is voor de meeste leerlingen de toegangspoort tot sociale contacten en entertainment, wat meestal maar één click verwijderd is van het opgedragen schoolwerk. Wanneer de noodzakelijke sturing ontbreekt - zowel intern, bijvoorbeeld door voldoende zelfregulatie, als extern, bijvoorbeeld door ouders - kan afstandsonderwijs via digitale weg de kloof vergroten tussen zelfsturende of gemotiveerde en minder gemotiveerde leerlingen. Ook is de e-inclusie verre van volledig. Niet iedereen beschikt over een computer, een wifi-verbinding en een rustige omgeving. Zoals een rapport uit 2016 het stelt: "Kwetsbare jongeren zijn [...] in hoge mate vatbaar voor digitale uitsluiting" (Schurmans et al., 2016, p.3). In een recente studie komt ook de Amerikaanse onderzoeker Justin Reich tot een gelijkaardige conclusie: "new technologies, even free ones, disproportionately benefit already-advantaged students. In a sense, the digital divide is more of a digital fault line, and each new innovation opens chasms of opportunity between our most and least affluent students" (Reich, 2020). De recente maatregel van de Vlaamse regering om 375 miljoen euro in te zetten voor de aankoop van computers in het onderwijs is in dit opzicht een belangrijke stap om de digitale kloof te dichten.

Tijdens de coronacrisis heeft in het hoger onderwijs - meer nog dan in het leerplichtonderwijs - een radicale omschakeling naar digitale leervormen plaatsgehad. Dat er op dat niveau geen leerachterstand is opgetreden - te oordelen aan de gunstige examenresultaten - bewijst dat afstandsonderwijs een hoge graad van zelfregulering, zelfredzaamheid en een goede beschikbaarheid van digitale tools en competenties vereist, voorwaarden die niet noodzakelijk in voldoende mate aanwezig zijn bij jongere leerlingen. Vooral in het basisonderwijs is voorzichtigheid geboden bij de keuze voor digitale middelen of afstandsonderwijs. Bij oudere leerlingen (vooral in de derde graad van het secundair onderwijs) kan hybride leren een middel zijn om zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te ontwikkelen en dus om de overgang naar het hoger onderwijs voor te bereiden. Maar ook in het secundaire onderwijs geven leerlingen aan dat persoonlijke contacten tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling leerversterkend werken.

Naast de uitbouw van afstandsonderwijs heeft de digitalisering ook haar intrede gedaan op de klasvloer zelf. Digitale leermiddelen worden succesvol ingezet op alle onderwijsniveaus om lesinhouden te illustreren en levensechter te presenteren.²¹ Hoe paradoxaal het ook klinkt: door het oproepen van een virtuele wereld kan het onderricht inderdaad aan authenticiteit en werkelijkheidswaarde winnen. Leerkrachten maken dankbaar gebruik van de hoorn des overvloeds aan informatie aangeboden op het internet om hun leerlingen vertrouwd te maken met de wereld in al haar aspecten.

20 Een mogelijke uitzondering is een minderheid van leerlingen met een autismespectrumstoornis-profiel. Door sommigen van hen werd tijdens de coronacrisis, dankzij de aanwending van digitale middelen en een sterke ouderbegeleiding, meer vooruitgang geboekt dan in een normale schoolsituatie.

21 Zie advies 9 voor opmerkingen over het gebruik van digitale middelen voor kleuters.

Digitale hulpmiddelen kunnen ook nuttig zijn bij het aanbieden van gedifferentieerd onderricht. In het al geciteerde rapport van 2018 getuigt een leerkracht hierover: “Je moet overal differentiëren. Ik heb een klas van 25 met drie autistische leerlingen, vier dyslectische leerlingen, vier taaltrajecten die geen Nederlandse zinnen kunnen vormen, ADHD'ers. En dan hebben we nog de ‘normale’ leerlingen, de hoogbegaafden, ... Op papier is dat onmogelijk. Ik heb jaren gesukkeld, van ‘Ok, jullie krijgen die taak, jullie die.’ Dat gaat niet, je wordt gek! Dus ik ben dan digitaal beginnen te werken omdat ik veel sneller kan differentiëren” (Vansteenkiste et al., 2018, p.56). In deze casus ligt het probleem duidelijk bij een te grote verscheidenheid in de klaspopulatie.

Dergelijke extremen worden uiteraard beter vermeden, maar waar ze toch voorkomen, kan digitaal onderwijs de situatie - althans gedeeltelijk - remediëren, idealiter via convergente differentiatie.

Bij het aanwenden van digitale leermiddelen wordt echter vastgesteld dat ICT-gebruik geen doel op zich kan zijn. Computergebruik is een bijkomende didactische tool, zoals een handboek dat ook is.²² Een powerpoint of een filmpje op YouTube zijn geen garanties voor een goede les. Naar aanleiding van een recente overzichtsstudie (Yeung et al., 2021) schrijven Wouter Buelens en Tim Surma hierover dat “technologie louter gebruiken als een ander middel om informatie over te dragen op zich geen meerwaarde heeft voor het leren van lerenden. Het medium maakt het verschil dus niet.” (Buelens en Surma, 2021).

Een groot aantal onderzoeken maakt duidelijk dat het inzetten van digitale middelen enkel leidt tot een toename van leerwinst indien in het door technologie ondersteunde onderwijs een aantal principes van effectief leren daadwerkelijk worden toegepast, met name: “repetition (vaker aan de slag gaan met lesmateriaal), spaced practice (gespreide leermomenten in plaats van op één ogenblik lange tijd een bepaalde leerinhoud te bestuderen) en retrieval practice (actief leerinhoud trachten te herinneren bij een volgend leermoment in plaats van bijvoorbeeld herlezen)”. (Buelens en Surma, 2021).

Advies 19 Huiswerk inzetten als een goedkoop en adequaat didactisch instrument

In het Vlaamse onderwijs wordt het nut van huiswerk regelmatig in vraag gesteld. Het zou een te grote druk en last leggen op kinderen en de ongelijkheid vergroten. Toch zijn er zeer goede argumenten om huiswerk als didactisch instrument in het onderwijs een belangrijke plaats te blijven geven. Onderzoek wijst uit dat het leereffect van huiswerk reëel, betrouwbaar en voldoende groot is. Als je het ook nog eens afweegt tegen de beperkte investering die het vergt, is huiswerk een zeer gemakkelijke en kostenefficiënte interventie om leerprestaties te bevorderen.

De internationale onderwijsexpert John Hattie (2012) maakte een samenvatting van bijna tweehonderd wetenschappelijke studies over die vraag, goed voor meer dan 100.000 geteste leerlingen. De conclusie is dat huiswerk wel degelijk tot betere schoolprestaties leidt. De effectgrootte was klein ($d = 0,29$) en dus niet ‘zeer groot’ (wat in de psychologie overeenstemt met $d = 0,80$), maar betekenisvol, betrouwbaar en ook niet heel klein ($d = 0,20$ wordt als een voldoende betekenisvol effect gezien voor interventies). Het is vergelijkbaar met de effectgrootte van veel courante medicijnen in de gezondheidszorg. Met huiswerk alleen - net zoals met alle andere ingrepen in het onderwijs - kun je inderdaad geen wonderen verrichten, maar het werkt wel. Het kan één van de vele schakeltjes in het radarwerk zijn en nodig om de dalende leerprestaties mee te remediëren. En elke leerwinst die je boekt bij kwetsbare kinderen, bijvoorbeeld via huiswerk, ondersteunt sociale mobiliteit in plaats van die te hinderen.

²² Ook hier analoog aan de invulboeken/handwerkboeken: de beschikbare ICT-materialen verschillen erg per studierichting, zowel kwantitatief als kwalitatief. Zeker voor tso en bso en de duale opleidingen dient een didactisch onderbouwde samenwerking met de snel wijzigende professionele wereld van o.a. sectoren en bedrijven onderzocht te worden.

Huiswerk wordt nog interessanter als je rekening houdt met de leeftijd. Het gemiddelde effect verbergt immers een leeftijdsverschil. In de eerste drie jaar van het lager onderwijs is het effect van huiswerk zeer klein, maar vanaf het vierde jaar wordt het belangrijk, en in het secundair onderwijs is het effect al dubbel zo groot ($d = 0,64$). Er zijn weinig individuele onderwijsmaatregelen die een even groot effect hebben. Alleen in de eerste leerjaren is het effect van huiswerk op schoolprestaties dus klein, maar dat is geen reden om te pleiten voor een algemene afschaffing ervan. De gemiddelde impact komt neer op een verbetering van het leren met 15 procent. Door één enkele maatregel. Dat is veel voor een onderwijspraktijk die voor de overheid zo goed als gratis is (behalve de tijd die de leerkrachten eraan spenderen) en geen bijkomende middelen of investeringen vergt.

Om een vergelijkbaar positief surplus te verkrijgen met een andere ingreep zou men allicht diep in de buidel moeten tasten. Wil je dat effect bereiken door bijvoorbeeld de klassen te verkleinen, dan moet je van klassen van 23 leerlingen naar klassen van 15 leerlingen gaan. Dat zou heel veel extra leerkrachten vergen en dus een massa geld kosten. Idem voor computerondersteund leren en voor het verstrekken van media-assistentie. Effecten van testen, schoolbeleid, huisbezoeken of geïndividualiseerd onderwijs zijn evenmin groter. Huiswerk heeft dus een ruime impact en een groter effect dan veel andere initiatieven die wel unaniem belangrijk gevonden worden en veel geld kosten (misschien dat we ze net daarom als zo belangrijk inschatten?)

Dat betekent overigens niet dat meer huiswerk altijd beter is. Het positieve effect wordt kleiner met elk bijkomend kwartier. Onderwijsexpert Harris Cooper (2006) suggereert voor het lager onderwijs per week maximaal vier opdrachten van een kwartier (6-9 jaar) of van een halfuur (9-12 jaar). Voor het secundair onderwijs wekelijks maximaal vijf opdrachten van één (12-15 jaar) of anderhalf uur (15-18 jaar). Dat komt ongeveer overeen met wat onze 15-jarigen volgens het PISA-onderzoek opgelegd krijgen (5,5 uur per week). Belgische kinderen maken daarmee iets meer huiswerk dan het OESO-gemiddelde, maar tegelijk is de tijd die door leerlingen aan huiswerk gependend wordt de laatste twaalf jaar met een tiende gedaald. De weerstand tegen huiswerk groeit dus ook bij leerkrachten. Nochtans heeft ook in het PISA-onderzoek de tijd die aan huiswerk gependend wordt een meer dan dubbel zo groot effect op prestaties in vergelijking met de impact van schoolinfrastructuur of lerarenondersteuning.

Huiswerk is dus een kostenefficiënte manier om leerprestaties te bevorderen. Tot slot is het misschien nog verrassend mee te geven dat ouderhulp bij huiswerk geen enkel effect heeft op schoolresultaten. Algemene ouderbetrokkenheid bij de school heeft dat overigens wél.

Advies 20 Zorgen voor een gelijkere en betere spreiding van de vakantiedagen



De zomervakantie is voor leerlingen en leerkrachten een welgekomen rustperiode. Het is voor de jongeren het moment om de schoolse verplichtingen achter zich te laten. De vrije weken worden vaak ingevuld met reizen in familie- of schoolverband, met (het engagement voor) een jeugdbeweging of speelpleinwerking of met een vakantiejob. Ook voor de leerkracht is de lange zomervakantie een uitgelezen moment om de school even helemaal los te laten. Heel wat leerkrachten zijn dan ook geen voorstander van een inkorting van die vakantie (zie de informele enquête op Teacher Tapp). Ook voor de directies en het middenkader heeft een kortere zomervakantie repercussies omdat zij minstens een week later met hun zomervakantie starten en minstens al veertien dagen vóór 1 september het nieuwe schooljaar aan het voorbereiden zijn.

Toch is de wetenschap ondubbelzinnig. Onze zomervakantie is te lang. Een aantal internationale meta-analyses toont aan dat vooral het leervermogen van leerlingen met een financieel en sociaal kwetsbare achtergrond er tijdens een lange zomervakantie op achteruit gaat, terwijl sommige andere leerlingen een leersprong maken. Psycholoog Harris Cooper berekende in een uitgebreide (meta)analyse dat de schoolvakantie gemiddeld tot een cognitieve terugval leidt die overeenkomt met één maand onderwijs per schooljaar. Deze gemiddelde achteruitgang was veel groter voor wiskunde en iets kleiner voor taal. Belangrijk hierbij is de bevinding dat kinderen uit sociaal geprivilegieerde gezinnen lichte vooruitgang boeken - vooral in taal - tijdens de lange schoolvakantie, terwijl kinderen uit sociaal kwetsbare gezinnen in sterkere mate achteruitgaan, ook bij gelijke cognitieve vaardigheden. Een lange schoolvakantie creëert zo een cognitieve kloof tussen beide sociale klassen die overeenstemt met drie maanden onderwijs. Dus bijna een derde van een schooljaar, elk jaar opnieuw. Omdat sociaal kwetsbare gezinnen ook vaker taalarme gezinnen zijn, ontbreekt het hen in de vakantie aan de cognitieve stimulans waar meer gegoede kinderen wel van kunnen genieten. De vakantie creëert dus veel meer ongelijkheid dan de school en doet het sociaal nivellerings-effect van het onderwijs gedeeltelijk teniet.

Een andere studie (Alexander et al., 2007) wijst uit dat, gemeten aan het einde van een hele schoolcarrière, de prestatiekloof tussen sociaal sterke(re) en sociaal zwakke(re) leerlingen voor meer dan de helft blijkt te zijn ontstaan tijdens de schoolvakanties. Bovendien blijkt de achteruitgang tijdens de vakantie een sterke voorspeller van schoolverlaten zonder diploma aan de ene kant, en (de niet-) doorstroming naar het hoger onderwijs aan de andere kant. Het belangrijkste resterende deel van de sociale kloof wordt toegeschreven aan de jaren voor en in het lager onderwijs. De combinatie van een verkorte zomervakantie en een vroegere leerplicht is dus zeer bevorderlijk voor de prestaties van (vooral) sociaal zwakkere leerlingen.

Onderzoek in Vlaanderen heeft vastgesteld dat er tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar (Vlaamse SiBO-data) een 'zomervertraging' optreedt. In tegenstelling tot de synthetiserende internationale bevindingen werd in deze beperkte en specifieke analyse geconstateerd dat de zomer een eerder gelijkaardig effect heeft op kansrijke als op kansarme leerlingen (Verachterd et al., 2009).

Gezien de leervertraging die een lange schoolonderbreking meebrengt, kan terecht de vraag gesteld worden of het niet raadzaam is de zomervakantie in te korten. Uiteraard is dit een problematiek met grote maatschappelijke gevolgen. Een weloverwogen en geleidelijke overgang naar een kortere zomervakantie (bijvoorbeeld zes of zeven weken) is daarom aangewezen, waarbij de kortere vakantie in de zomer gecompenseerd wordt door ruimere vakantieperiodes tijdens het schooljaar. Het netto resultaat is een even grote - maar beter gespreide - vakantieruimte over het hele schooljaar.

Als voorlopige tussenoplossing kunnen de 'afgeknipte' dagen in de zomer gebruikt worden om tijdens het schooljaar een zinvolle brug te maken, bijvoorbeeld rond 11 november en 1 mei als deze dagen op een dinsdag of donderdag vallen. Er kan ook overwogen worden om de vakantiedagen voor bepaalde religieuze feesten tussen de verschillende erkende godsdiensten op elkaar af te stemmen. Een grote groep leerlingen krijgt op dit moment enkele dagen vrij tijdens hun godsdienstige feesten, terwijl voor de andere leerlingen de lessen gewoon plaatsvinden. Zo kan overwogen worden om alle leerlingen een vrije dag te geven op het Suiker- en Offerfeest, op voorwaarde dat deze extra vakantiedagen op de zomervakantie verhaald worden.

Als eerste overgangsmaatregel kan worden overwogen om de zomervakantie altijd met het weekend te starten en het schooljaar altijd op een maandag te beginnen. Valt 1 september op een dinsdag (cf. schooljaar 2020-2021) dan start het schooljaar op maandag 31 augustus. Valt 30 juni op een woensdag (cf. schooljaar 2020-2021) dan duurt het schooljaar tot en met vrijdag 2 juli. Met deze regeling zou het schooljaar 2020-2021 3 dagen langer duren. Deze drie dagen kunnen door de school op een ander moment gebruikt worden, bijvoorbeeld om een 'brug' te maken voor of na een feestdag die middenin de week valt.

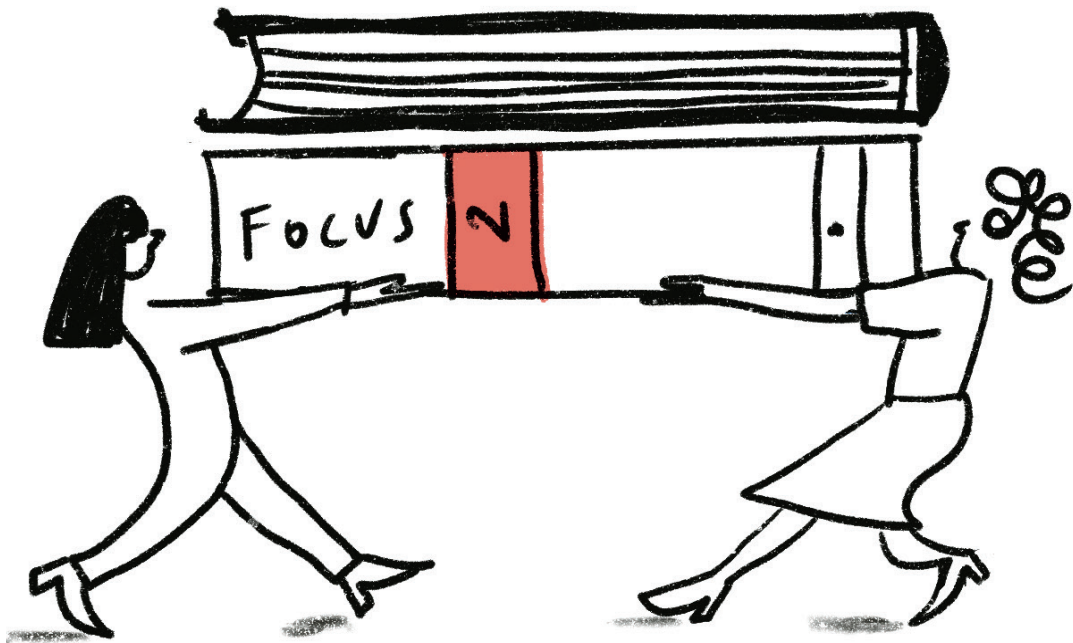
Voor het schooljaar 2021-2022 zou dit concreet betekenen:

- 1 september 2021 valt op een woensdag. Het schooljaar start op maandag 30 augustus (de zomervakantie is 2 dagen korter).
- 1 juli 2022 valt op een vrijdag. De vakantie start op zaterdag 2 juli (de zomervakantie is 1 dag korter).

Deze drie dagen kan de school vrij gebruiken om - onder andere - op 12 november de brug te maken.

Ook valt te overwegen om uit het oogpunt van pedagogisch comfort en didactische efficiëntie het schooljaar in te delen in perioden van gelijke lengte. In het bijzonder de periode tussen begin januari en eind juni kan verdeeld worden in twee gelijke helften. Het huidige systeem waarbij het aantal weken in respectievelijk het tweede en het derde trimester afhangt van de wisselende datum van het paasfeest maakt de spreiding van de leerstof en de planning van toetsen en evaluatie onnodig ingewikkeld en ieder jaar weer anders.

Focus 2



Aandacht voor de bijzondere leef- en leeromstandigheden van alle leerlingen

Inleiding

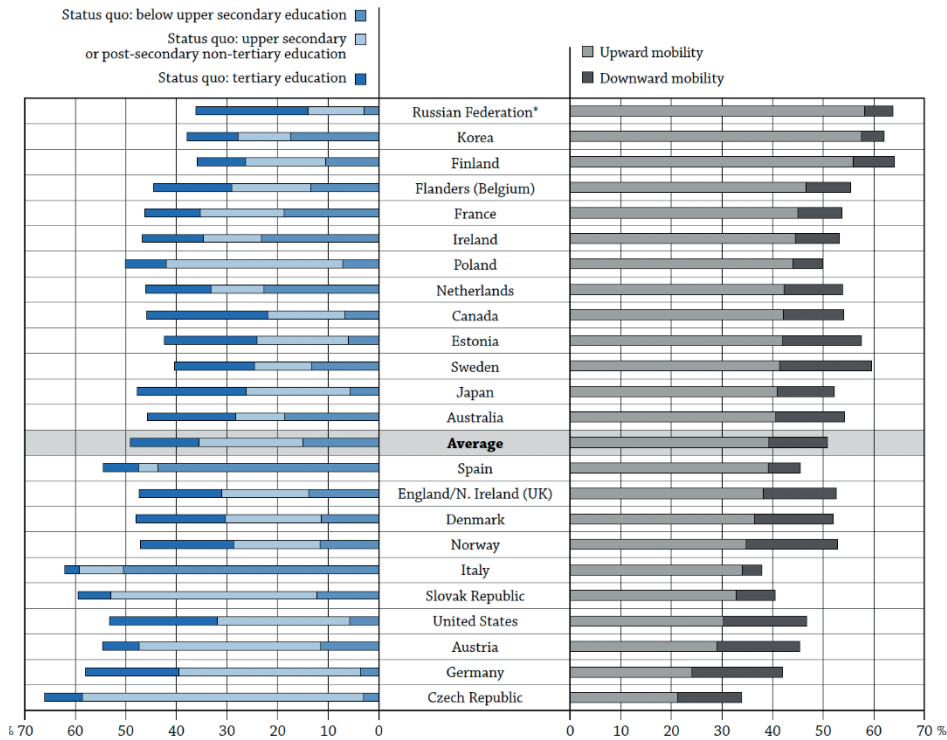
Naast kennis- en cultuuroverdracht en persoonlijkheidsvorming leert de leerling op school ook samen te leven (Dewey, 2008). Hij of zij leert rekening te houden met anderen, in hun schoenen te staan en zich in te leven in hun gevoelens van vreugde en pijn. Samenwerken en empathisch denken zijn belangrijke pijlers van de samenleving die op school geleerd of versterkt kunnen worden. Ook daarom moet de school een 'schoolvoorbeeld' van sociale rechtvaardigheid zijn (Hess, 2009).

Iedereen heeft toegang tot onderwijs, iedereen moet er dus ook gelijke kansen krijgen. Scholarisatie wordt dan ook terecht en bewust opgevat als een belangrijk instrument voor opwaartse sociale mobiliteit. In België is dit met name sterk het geval sedert de jaren zestig van de vorige eeuw. Het land kende toen een kantelpunt. De 'golden sixties' kenmerkten zich als een tijdperk van nooit geziene economische, technologische, culturele en sociale groei. In die periode nam het belang van kennis voor onze persoonlijke, economische en maatschappelijke welvaart toe (Crafts & Toniolo, 1996).

De Vlaamse overheid creëert sinds 1980 gunstige omstandigheden om de toegangsdrempel tot onderwijs zo laag mogelijk te maken. Opvallend was dat het hoger onderwijs voor veel jongeren financieel toegankelijker werd (Groenez, 2003). Het behalen van een diploma werd zo een belangrijke sleutel tot sociale mobiliteit. De bepalende factor voor materiële welvaart verschoof voor een groot deel van waar je wieg stond, naar welk diploma je kon behalen (Breen & Luijkx, 2004). Vlaanderen was in die periode ook bijzonder succesvol in de realisatie van sociale diplomamobiliteit. In bijna geen enkel ander land haalden meer volwassenen (jongeren) een hoger diploma dan hun ouders voor hen. Het vaak verguisde klassieke onderwijs was dus heel succesvol in de democratisering van haar aanbod en dus van de educatieve ontvoogding van de kwetsbare kinderen van die tijd. Vlaanderen (voorafgegaan door België) heeft deze sociale mobiliteit gerealiseerd binnen een historische traditie van (quasi) gratis, kwalitatief sterk onderwijs met open toegang, wat zeldzaam is in de wereld. Vandaag lijken - ironisch genoeg - veel meer en sterker gerichte sociale maatregelen deze doelstelling niet langer of veel minder waar te maken.

Chart A4.3. Absolute educational mobility (2012)

Percentage of 25-64 year-old non-students whose educational attainment is higher than (upward mobility), lower than (downward mobility) or the same as (status quo) that of their parents



* See note on data for the Russian Federation in the *Methodology* section.

Countries are ranked in descending order of the proportion of adults with upward mobility with respect to the education attainment of their parents.

Source: OECD, Table A4.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933115673>

Bron: OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Door de globalisering en de overgang van een industriële naar een kennismaatschappij is de financiële, materiële en sociale ongelijkheid in de samenleving de jongste jaren vergroot (Stevens e.a., 2006). Deze groeiende ongelijkheid is een grote uitdaging. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er opnieuw naar het onderwijs gekeken wordt om 'een tweede sociale golf' op gang te brengen. Het onderwijs alleen kan deze verwachting evenwel niet inlossen. Alle betrokken maatschappelijke actoren moeten hierin hun verantwoordelijkheid opnemen.

Focus 2 vraagt vanuit deze bekommernis meer aandacht voor de bijzondere leef- en leeromstandigheden van kwetsbare leerlingen en formuleert adviezen om gelijke onderwijskansen mogelijk te maken. De aanbevelingen worden toegespitst op drie deelgroepen:

- A. Aandacht voor de leef- en leeromstandigheden van kleuters. Een vroege deelname aan degelijk kleuteronderwijs is van primordiaal belang. In de kleuterklas wordt dikwijls de kiem gelegd tot verdere ontplooiing of (bij een geringe deelname) achterstelling van het kind.
- B. Aandacht en erkenning voor de leef- en leeromstandigheden van kwetsbare groepen en hun kansen op sociale ontwikkeling en opwaartse mobiliteit. Er is immers niet alleen een verschil in cognitieve en emotionele intelligentie tussen kinderen. Sommigen starten met een financiële en dus ook een sociale achterstand (Hirtt e.a., 2013). Hierbij maken we een onderscheid tussen kinderen uit een gezin met een lage socio-economische status, verder SES-kinderen genoemd,¹ en kinderen met een migratie-, of etnisch-culturele minderheidsachtergrond verder ECM-kinderen genoemd (Agirdag, 2020)² Niettegenstaande er soms een overlapping is tussen SES- en ECM-kinderen is er geen automatisch verband tussen beide.
- C. Aandacht voor inclusief onderwijs, voor leerlingen met een leerprobleem of -stoornis en voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Daar wordt naast aangepaste cognitieve training vooral ook affectieve en sociale vorming gegeven in een veilige, kleine setting.

¹ Kansarme kinderen zijn kinderen met een lage socio-economische status. Scholen krijgen voor hun omkadering en begeleiding extra werkingsmiddelen. De criteria voor basis-, buitengewoon of secundair onderwijs verschillen licht. Voor het secundair onderwijs geldt: thuistaal van de leerling, ontvangen van een schooltoeslag, hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen, de ouders behoren tot de trekkende bevolking. Kinderen met SES-indicatoren worden verder in de tekst kortweg SES-kinderen genoemd.

² We volgen hier de suggestie van Orhan Agirdag (2020), cf. Onderwijs in een gekleurde samenleving (p. 30) en spreken niet over allochtonen versus autochtonen. Waar breng je immers bijvoorbeeld de kinderen van expats en Nederlandse kinderen in het Vlaamse onderwijs onder?

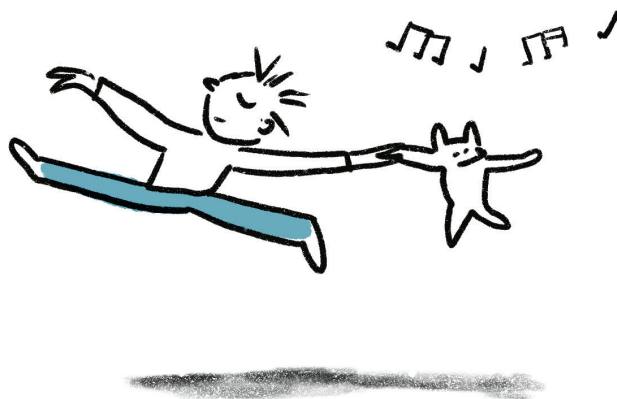
A. Aandacht voor het belang en de specificiteit van het kleuteronderwijs

Inleiding

De invloed van het kleuteronderwijs op de latere schoolcarrière en bij uitbreiding op het latere leven kan moeilijk overschat worden. Dit belang blijkt duidelijk uit het Vlaamse overheidsrapport 'Onderzoek naar kleuterparticipatie' (DOV2016): vooral sociaal achtergestelde kinderen hebben baat bij deelname aan het kleuteronderwijs. Uit een eerder rapport blijkt dat de kans op zittenblijven stijgt van 17% naar 46% en 48% indien respectievelijk maximum een jaar of geen kleuteronderwijs gevolgd werd (PISA2012).

Recent neuropsychologisch onderzoek ondersteunt het belang van vroege deelname aan degelijk kleuteronderwijs omdat de hersenen op jonge leeftijd bijzonder kneedbaar zijn. Tot de leeftijd van zes à zeven jaar leren kinderen veel meer en sneller dan dat ze in latere jaren nog zullen doen.³ Juist tijdens deze eerste jaren moeten we kleuters dus voldoende en optimale stimuli geven zodat hun leerpotentieel volledig wordt aangesproken. In het kleuteronderwijs start naast een sociale en emotionele evolutie ook de cognitieve ontwikkeling die voortbouwt op en extra's toevoegt aan het ontwikkelingsaanbod in de thuissituatie. De overheid heeft precies daarom een aantal nieuwe ontwikkelingsdoelen voor ogen (nog geen timing bepaald) op het vlak van lichamelijke opvoeding, mens en maatschappij, muzische vorming, Nederlands, wetenschappen, techniek en wiskundige initiatie. Zo wil ze kleuters de kans bieden de wereld in al zijn aspecten te leren kennen en de basis te leggen voor een levenslang leerproces. Het is dan ook belangrijk dat alle kleuters deze ontwikkelingsdoelen kunnen halen.

Om te kunnen slagen in deze opdracht moet een kleuterschool autonoom bestuurd worden en niet als een aanhangsel van een lagere school functioneren. Uren bestemd voor het kleuteronderwijs, moeten gekleurd zijn zodat ze niet voor andere doeleinden kunnen ingezet worden.



³ Ook het onderzoek van Nobelprijswinnaar James Heckman toont het belang aan van het kleuteronderwijs voor de latere loopbaan. Hij berekende dat elke euro gespendeerd aan een vierjarige 60 tot 300 euro heeft opgebracht wanneer hij/zij 65 wordt. (Duyck, 2019)

Advies 21 Meer aandacht voor het cognitieve belang van het kleuteronderwijs met meer nadruk op geletterdheid en gecijferdheid

Kwaliteitsvol kleuteronderwijs steunt op twee pijlers. Het moet zowel affectief ontwikkelingsgericht als cognitief ruimtelijk, cijfer- en taalgericht zijn. De affectieve ontwikkeling van de kleuter gebeurt via spel, omgang met materialen en simulatie. Kleuters leren zo op een avontuurlijke manier de wereld in al zijn aspecten kennen.

De cognitieve ontwikkeling van het kleuterbrein begint in de kleuterklas met de ontwikkeling van de zintuiglijke oriëntatie op de wereld en van de visueel-ruimtelijke vaardigheden. Ook meer schoolse vaardigheden worden aangeleerd: letterkennis, cijfervaardigheid en klankbewustzijn.

Vlaanderen heeft op dit gebied een achterstand weg te werken. Uit het TIMSS2015-rapport blijkt immers dat Vlaamse leerlingen bij de start van de lagere school minder ver staan inzake voorschoolse cijferkundige geletterdheid dan leerlingen in andere West-Europese landen. Wat geldt voor heel het onderwijs, is ook van toepassing voor het kleuteronderwijs: cognitieve ondersteuning thuis komt het schoolse leren ten goede. Kleuters die thuis gestimuleerd worden en op een speelse manier met cijfers (en uiteraard ook met letters) kennis maken, hebben een cognitieve voorsprong in de lagere school⁴.

Advies 22 Aandacht voor de vormende waarde van muziek, zang en patroonherkenning in het kleuteronderwijs

Muziek en zang zijn bijzonder belangrijk voor de emotionele en cognitieve ontwikkeling van kleuters. Muzische vorming⁵ kreeg de jongste decennia in vele lerarenopleidingen jammer genoeg minder gewicht. Zang was ooit een 'struikelvak' in de opleiding voor (kleuter)onderwijzers, maar wordt momenteel niet langer als essentieel beschouwd. Nochtans zet je zingend en dansend het hele lichaam in beweging en worden zo verschillende zintuigen geoefend en het hele brein gestimuleerd. Zingen en dansen leiden bovendien tot een interactie die door het kind en de leerkracht intens kan worden ervaren. De expressiviteit van een gezongen opname is daarmee vergeleken erg mager.

Ook patroonherkenning moet in het kleuteronderwijs en in de opleiding tot kleuteronderwijzer voldoende aandacht krijgen (Dehaene, 2020). Er zitten patronen in de tekeningen van het behangselpapier. Ook de vloertegels hebben een legpatroon, net als de stenen in een muur. Naast de pure schoonheid ervan, zijn het elementen die later zullen terugkeren in wiskunde, meetkunde, natuurkunde, patroontekenen, grafische vormgeving etc. Het herkennen van patronen in één vakgebied kan helpen om linken te leggen in een heel ander vakgebied en dus associatief denken stimuleren. In de kleuterklas wordt ook hiervoor de basis gelegd. De eenvoudige patronen die er op een speelse manier worden geleerd, zorgen voor de eerste verbindingen tussen neuronen waarop later kan worden voortgebouwd (Dehaene, 2020).

4 "Leerlingen die in de jaren voor de start van het lager onderwijs van thuis uit beter voorbereid/gestimuleerd worden, zetten in het vierde leerjaar een betere prestatie neer dan leerlingen die geen voorbereiding kregen; tot 18 punten hoger voor wiskunde en 23 punten hoger voor wetenschappen (namelijk 523 versus 500)." (Vandenbroeck et al, 2004, p. 49)

5 Cf. het liedje 'Handjes Wassen' van K3: https://youtu.be/-P71C_VrMIQ

Advies 23 Aandacht voor het trainen van emotionele zelfcontrole en aanleren van copingstrategieën in het kleuteronderwijs

Betrokkenheid én duidelijke regels geven zekerheid en vertrouwen. De kleuter ervaart dat de leerkracht een stabiele, warme en liefdevolle persoon is. De leerkracht en de klas vormen op die manier een veilige haven van waaruit de kleuter de wereld kan verkennen. De kleuterklas is een veilig oord dat het kind de mentale ruimte biedt om tot leren te komen. (Vanhoof et al.,2012),

In de derde kleuterklas zijn de meeste kinderen al voldoende ontwikkeld om zich een aantal vaardigheden eigen te maken (Dehaene 2020). Door gebruik te maken van de kennis en de leefwereld van de kleuter is het mogelijk om emotionele zelfcontrole aan te leren. Natuurlijk is ook de steun van de ouders hierbij van groot belang. Wie deze vaardigheden beheerst, maakt meer kans om later complexere uitdagingen aan te kunnen. Doorzettingsvermogen, discipline en werkJijver verhogen immers het leervermogen. Via volgehouden inzet doelen bereiken, leidt dan weer tot voldoening en versterkt het welbevinden.

De geschetste aanpak verschilt fundamenteel van de pedagogische keuze die de jongste decennia steeds meer terrein won en die welbevinden en welbehagen de absolute voorrang gaf. Er werd van uitgegaan dat wanneer kinderen zich goed voelen, weinig weerstand ondervinden en gelukkig zijn, dit hun prestaties ten goede zal komen. Ervaring leert dat dit niet altijd het geval is. Wanneer kleuters leren om al op jonge leeftijd (kleine) problemen op te lossen, worden ze hierin vaardiger en neemt de kans toe dat ze later grotere uitdagingen aankunnen. Wanneer weerbaarheid echter niet op jonge leeftijd passend wordt getraind via het overwinnen van kleine hindernissen, kan niet worden verwacht dat grotere hindernissen later gemakkelijk worden genomen.

Advies 24 Verhoog de participatiegraad voor alle kinderen. Verlaag geleidelijk aan de leerplicht

De statistieken van de Vlaamse overheid tonen dat de gemiddelde participatiegraad van Vlaamse kleuters aan het onderwijs ongeveer 97% bedraagt. Dat is hoog in vergelijking met de gemiddelden in Europa. Men kan zich dus de vraag stellen of het verder verlagen van de leerplicht voor jongere kinderen nog zin heeft.

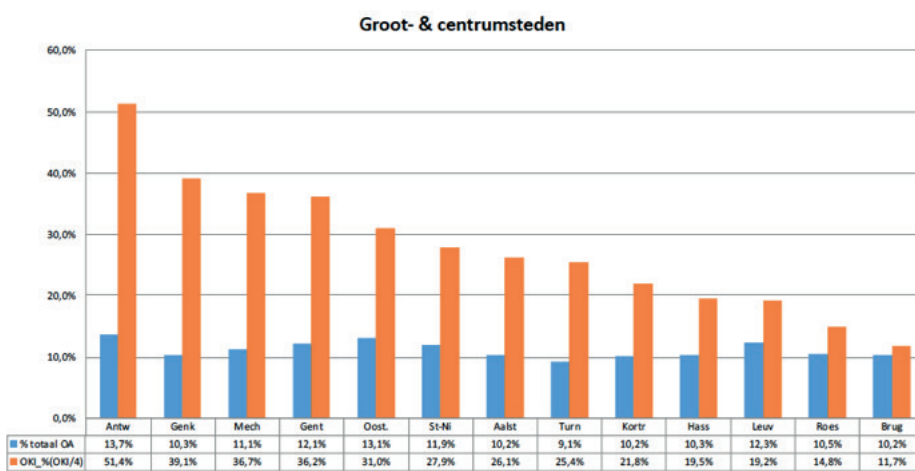
Toch zijn er belangrijke redenen om deze hoge score meer in detail te bekijken. In Vlaanderen is de kleuterparticipatie inderdaad globaal zeer goed, maar nader onderzoek leert dat ze bij de meest kwetsbare groepen in grote steden problematisch is (Eindrapport Onderzoek naar kleuterparticipatie, 2016). In steden als Antwerpen, Genk, Mechelen, Gent participeren respectievelijk 51%, 39%, 37% en 36% van de kleuters die aantikken op alle kansarmoede-indicatoren onvoldoende in het kleuteronderwijs (Bijlage bij Eindrapport Onderzoek naar kleuterparticipatie, 2016). Dit is veel meer dan in de totale populatie (respectievelijk 14%, 10%, 11% en 12%). Kinderen uit sociaal zwakkere (kwetsbare) groepen of groepen met een taalachterstand Nederlands zijn het meest gebaat bij een zo vroeg mogelijke deelname aan het kleuteronderwijs. Nochtans is de vroege instroom (vóór de wettelijk verplichte leeftijd van vijf jaar) vanuit die groepen het geringst.

Jaarlijks nemen ongeveer 2.260 kinderen niet of onvoldoende deel aan het kleuteronderwijs. Een aanzienlijk aantal zal dus in het lager onderwijs van start gaan met een achterstand. Deze achterstand inhalen, is voor deze kinderen niet vanzelfsprekend en vereist aanzienlijke extra middelen en begeleiding in de lagere school. Het vervroegen van de leerplicht zal voor meer dan 97% van de ouders en de kinderen dus geen verschil uitmaken, maar het zal net die kinderen en ouders helpen die nood hebben aan degelijke begeleiding van de school. Om zoveel mogelijk kinderen zoveel mogelijk kansen te bieden, moet de leerplicht dus verlaagd worden. Door deze maatregel geleidelijk in te voeren, krijgen ouders de kans om zich in de overgangperiode aan te passen.

De overheid kan overwegen om een zekere flexibiliteit aan te houden voor wat betreft de verplichte aanwezigheden, maar er mag om evidente redenen ook niet te los worden mee omgesprongen.

Niettegenstaande de commissie pleit voor een verlaging van de leerplicht, wil ze wel rekening houden met de signalen van de werkvloer. Kleuters die niet zindelijk zijn, wegen zwaar door op de taakbelasting van de kleuteronderwijzeres, maar ook op het functioneren van de klasgenoten. Wanneer de nodige extra opvolging voor de algemene werking te belastend wordt, moet de school de vrijheid hebben ouders aan te spreken op hun verantwoordelijkheid om bijvoorbeeld bij hun kind de zindelijkheidstraining te intensifiëren.

Percentage onvoldoende aanwezigheid (Departement Onderwijs, 2015)



Advies 25 Aandacht voor een realistische klasgrootte in het kleuteronderwijs

Veel leerkrachten vragen kleinere klasgroepen om de begeleiding van de leerling te versterken. Een dergelijke structurele maatregel heeft een grote budgettaire weerslag, terwijl de cognitieve voordelen ervan niet altijd éénduidig te meten zijn. Er zijn een aantal voordelen aan een kleinere klasgroep, vooral ook wat klasmanagement betreft, maar het ideale aantal kleuters per klas is niet altijd vast te leggen. Studies wijzen uit dat kleinere klasgroepen bijvoorbeeld geen winst opleveren bij woordenschatverwerving en cijferen, maar wel voor beginnende lees- en schrijfvaardigheid (Francis & Barnett, 2019). Toch pleiten we voor een realistisch aantal van maximum 20 kleuters per klas. Vooral heel jonge kinderen hebben meer uiteenlopende fysieke en emotionele noden waarop in een kleine groep makkelijker kan ingespeeld worden. Ook het trainen van de sociale vaardigheden gebeurt kwalitatiever in een kleinere groep.

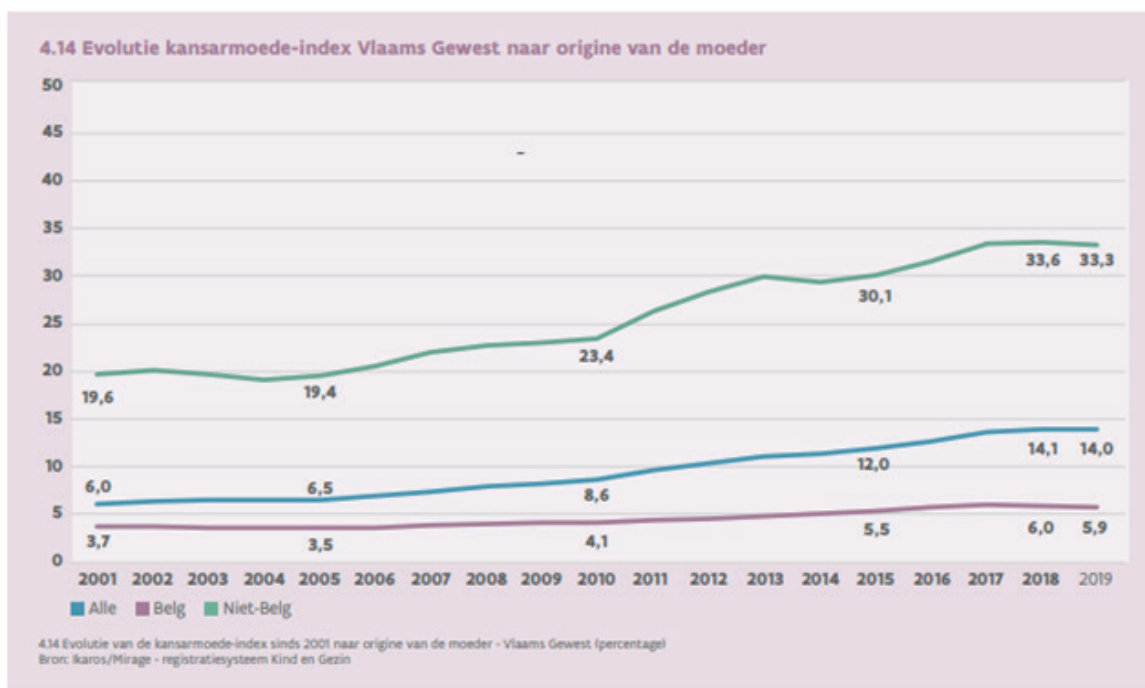
Advies 26 Helpende handen in de kleuterklas bieden een waardevolle ondersteuning

Helpende en ondersteunende handen in de klas zijn welkom. Veel kleuterscholen rekenen hierbij op vrijwilligers, soms tijdens de middag, maar ook bij speciale extra muros-activiteiten. De jongste jaren komen ook meer en meer kinderverzorgsters de kleuterjuf ondersteuning bieden. Deze extra handen zijn zinvol als één pedagogische lijn wordt aangehouden. Ook correct taalgebruik en het opnemen van een voorbeeldrol zijn wezenlijk voor wie een opvoedende taak heeft. Het is aan de kleuteronderwijzeres om hier een lijn uit te zetten. Zij moet immers de controle houden en het gezicht blijven voor de kleuters en hun ouders. De ondersteunende handen hebben vooral zin als zij de exclusieve zorgtaken op zich nemen en de kleuteronderwijzers de vrijgekomen tijd kwalitatief gebruiken voor talige en cijferkundige geletterdheid of voor attitudetraining. Meer assistentie bij de zorgtaken helpt niet om het groeiende lerarentekort op te vangen. Kleuteronderwijzers blijven immers het best geschoold om kinderen cognitief te ondersteunen.

B. Bijzondere aandacht voor gelijke leer- en onderwijs(start)kansen van leerlingen met respect voor ongelijke leeruitkomsten

Inleiding

In Vlaanderen wordt 1 op 7 kinderen geboren in een kansarm gezin⁶. Dat wil zeggen dat ongeveer 130.000 kinderen al van in de wieg minder mogelijkheden krijgen. Dat aantal blijft globaal gezien elk jaar stijgen.

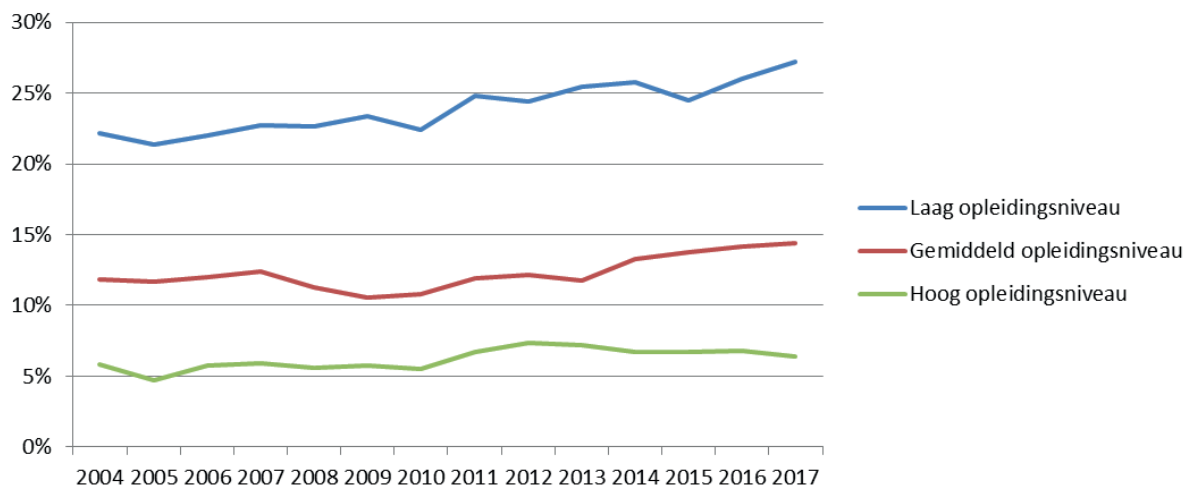


Scholen hebben als corebusiness om voor alle kinderen gelijke onderwijskansen te scheppen. Toch kan het onderwijs alleen het probleem van achterstelling en kinderarmoede niet oplossen. Een geïntegreerde en gecoördineerde aanpak is nodig, waarbij beleidsmaatregelen binnen het onderwijs aangevuld worden met gerichte acties op domeinen als welzijn, gezondheid, tewerkstelling, cultuur en huisvesting. Soms ligt de oplossing voor schoolse problemen zelfs buiten de school⁷. Zoals Wim Van Lancker (2020) het stelt: “Ouders in armoede doen er vaak alles aan zodat de school niets weet over de thuissituatie. Ze vrezen - terecht - dat hun kind gestigmatiseerd zou worden of dat de school hen met de nek zou aankijken. Een brugfiguur van buiten de school kan dan de rol van vertrouwenspersoon opnemen.” Van Lancker denkt hierbij aan een vertrouwenspersoon uit de stadsdiensten of het OCMW.

⁶ <https://kinderarmoedefonds.be/>

⁷ <https://www.demorgen.be/nieuws/leerkrachten-weten-niet-hoe-ze-moeten-omgaan-met-armoede-in-de-klas-b58dd8e6/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Kinderpsychiater Peter Adriaenssens (2018) waarschuwt dat de kinderarmoede in Vlaanderen aangepakt moet worden, zo niet zullen niet enkel de getroffen kinderen de dupe zijn, maar zal ook de samenleving tegen hoge kosten aanlopen. Kinderen die in armoede opgroeien, lijden onder stress, wat hun ontwikkeling vertraagt. Ze lopen tussen nul en drie jaar cruciale ontwikkelingskansen mis en hebben na hun eerste levensjaar al een achterstand van twee maanden die nog maar moeilijk weggewerkt kan worden⁸. (Kans) arme kinderen starten bijgevolg later én met een competitief nadeel op de arbeidsmarkt en lopen daardoor meteen ook een groter risico om zelf arme ouders te worden.



Bron Evolutie van het risico op monetaire armoede volgens opleidingsniveau van 2004 tot 2017 (%) <https://statbel.fgov.be/nl/nieuws/armoede-indicatoren-belgie-2017-eu-silc>

Gelijke onderwijskansen realiseren betekent dat elke leerling, ongeacht zijn socio-economische of etnisch-culturele thuiscontext, excellent onderwijs krijgt, zodat hij of zij (a) minstens in staat is het niveau basisgeletterdheid van de eindtermen te halen, en (b) zich optimaal kan ontwikkelen (OECD, 2015). Verschillende leeruitkomsten zijn niet per definitie problematisch, maar zelfs wenselijk en onvermijdbaar in een onderwijssysteem dat het potentieel van alle kinderen maximaal ontwikkelt. Het succes van het gelijke kansenbeleid mag dan ook niet afgemeten worden aan de loutere spreiding van leerprestaties, zoals in het verleden vaak gebeurde. Wel moet er over gewaakt worden dat (c) deze variatie in leerprestaties louter reële competentie- en attitudeverschillen reflecteert en geenszins de socio-economische achtergrond van de betrokken leerlingen. (E.D. Hirsch, 2016)

Zelfs als iedere leerling gelijke startkansen zou kunnen krijgen, dan nog zouden er verschillende leeruitkomsten zijn. Op zich is dit misschien niet eens een probleem. Jammer genoeg bepaalt de marktwerking echter de waarde van een diploma dat altijd de concrete vertaling van een behaalde leeruitkomst is. Wat met jongeren die niet over de nodige kennis, vaardigheden of attitudes beschikken die door de markt verwacht en gehonoreerd worden? Kunnen ook deze jongeren op de één of andere manier opgenomen worden in het maatschappelijk weefsel? Wat met jongeren die (toevallig) wel over de juiste competenties beschikken die door de markt beloond worden? Menen ze dat ze hun plaats op de ladder verdienen hebben of komen ze tot het besef dat ze geluk hebben net over die talenten en attitudes te beschikken (Sandel, 2020)? Dit zijn vragen die niet alleen door een school beantwoord kunnen worden. Daarom werd in focus 1 opgeroepen om hierover een groot maatschappelijk debat (via een Staten-generaal) op te zetten.

8 <https://kinderarmoedefonds.be/>

Advies 27 **Voldoende aandacht voor de impact van armoede op het leren en het naar school gaan**

Scholen moeten kinderen die in (structurele) armoede opgroeien een voorkeurspositie verlenen. Iedere school moet extra aandacht opbrengen om ook onzichtbare signalen op te vangen en hiertoe concrete maatregelen in te bouwen. Zo kan bijvoorbeeld een leerkracht aangesteld en opgeleid worden om bepaalde tekenen van (kans)armoede te herkennen en die in alle vertrouwen mee te helpen wegwerken.

Scholen of individuele leerkrachten kunnen de materiële armoede van de leerling en zijn ouders niet wegnemen, maar kleine stappen kunnen voor de leerling wel een wereld van verschil maken. Sommige scholen leggen onder meer een sociale kassa aan, spreken hun netwerk van ouders en oud-leerlingen aan om kwetsbare ouders bij te staan, bieden administratieve ondersteuning, geven allerhande kortingen, zoeken kinderen thuis op bij langdurige afwezigheid, vullen een brooddoos en zorgen voor extra douchegelegenheden... Uiteraard moeten de valkuilen van paternalistische naastenliefde en aangeleerde hulpeloosheid worden gemeden. Misschien behoort deze ondersteuning niet tot de core-business van een school - die meestal ook nadelen ondervindt van de situatie, bijvoorbeeld door onbetaalde schoolfacturen - toch kan een school hier het verschil maken voor de individuele leerling en heeft ze hierin een verantwoordelijkheid op te nemen. Er mag van de school echter niet verwacht worden dat deze ondersteuning tot haar elementaire opdracht behoort.

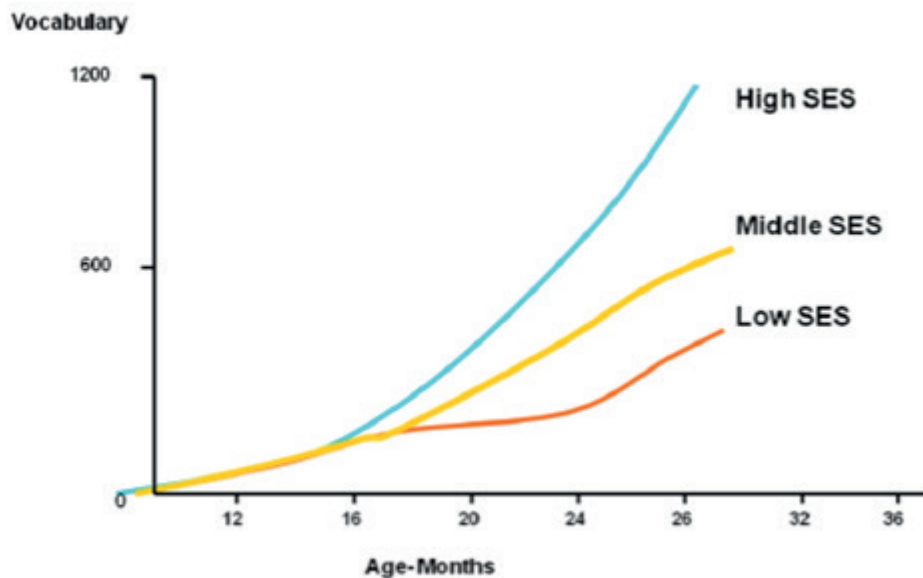
Advies 28 **Achterstand in de instructietaal aanpakken**

Taalvaardigheid is een van de krachtigste leerinstrumenten (focus 1). Wie op taalverwerving inzet, zet daarom in op gelijke onderwijskansen. Dat is a fortiori het geval bij ECM-kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Ook sommige Nederlandstalige (kansarme) kinderen kampen met een taalachterstand: ze hebben een beperkte woordenschat en zitten te sterk vast in hun dialect, in een codetaal of in een tussentaal (qua woordkeuze, zinsbouw en/of uitspraak).



Inzetten op taalonderwijs is dus cruciaal voor sociale mobiliteit. Een Brits onderzoek (Ritchie & Bates, 2013) volgde 20.000 leerlingen 40 jaar lang. Men mat hoe goed kinderen lezen als 7-jarige, en vervolgens welke carrière men had als 42-jarige. Men verdeelde de leesprestaties in 5 niveaus, van heel goed naar heel slecht. De salarissen van de 42-jarige volwassenen die 1 leesniveau beter lezen als 7-jarige bleken 6.400 EUR hoger dan van de kinderen in een lager niveau. En dat verschil was aanwezig tussen elk van de 5 leesniveaus. Taalontwikkeling heeft dus een enorme impact op het mentale welzijn, op de economische ontwikkeling en op de sociale mobiliteit, van alle leerlingen.

Vocabulary Growth – First 3 Years



Source: B. Hart & T. Risley, *Meaningful Differences in Everyday Experiences of Young American Children*, 1995
For comments: bennett.paris@gmail.com

8

Zoals bovenstaande grafiek aantoont, is er in de vroege levensjaren een sterke correlatie tussen de opbouw van woordenschat en de sociaal-economische omstandigheden waarin het kind opgroeit. Om alle kinderen zoveel mogelijk gelijke startkansen te geven, is intensief en rijk onderricht van de instructietaal dan ook primordiaal, en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Een instructietaalachterstand in de kleuterklas blijft – zonder bijsturing – groeien en blijkt moeilijk in te halen (Beakley & Chin, 2004; Magnuson & Duncan, 2016). Taalvaardigheid is dan ook cruciaal voor gelijke kansen en voor schoolsucces. Idealiter wordt er vanaf de kinderopvang sterk ingezet op rijk Nederlands en daarnaast de link gelegd met het volwassenenonderwijs en de sociaal-culturele sector om zo tegelijkertijd de (groot)ouders te betrekken. Kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands moeten positief gestimuleerd worden om ook de instructietaal te leren beheersen. PISA-onderzoek toont aan dat een andere thuistaal een effect heeft op leerprestaties, 'goed' voor de helft van de kloof tussen kwetsbare en kansrijke kinderen. Meertaligheid is een troef en moet positief benaderd worden (bijvoorbeeld in schoolbeleid en -reglement), maar mag geen 'geentaligheid' worden waarbij enkel tussentalen gedijen en waarbij het Nederlands niet voluit aan bod komt.

Taalongelijkheid (bij de start) hoeft niet te leiden tot taalachterstand, op voorwaarde dat kinderen op school en daarbuiten voldoende taalonderricht krijgen vanaf de jongst mogelijke leeftijd. Zoals al aangegeven is gerichte taalinput in de kleuterklas dus uitermate belangrijk. "Een tekort aan taalvaardigheid kan - direct of indirect - doorwegen op allerhande facetten van iemands ontwikkeling en persoonlijkheid: het kan leiden tot verminderd leren, want wie het taalaanbod van zijn leerkracht niet begrijpt, heeft het moeilijk om van dat aanbod te leren". (Van den Branden, van den Nulft, Verhallen & Verhelst, 2001, p. 9).

9 Van den Branden, K., van den Nulft, D., Verhallen, M., & Verhelst, M. (2001). P9, Referentiekader vroege tweedetaalverwerving. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Om die reden moet instructietaalachterstand onmiddellijk geremedieerd worden. Concreet leidt dit tot volgende aanbevelingen :

- (1) indien nodig moet in de kleuterklas een extra taalleerkracht aanwezig zijn met voldoende expertise om taalachterstand te remediëren en inzicht in het leerproces van kwetsbare leerlingen te delen.
- (2) Kinderen met een te grote taalachterstand, moeten de kans krijgen om in de derde kleuterklas een meer intensieve taaltraining te volgen op school, bijvoorbeeld op woensdagmiddag, zaterdagochtend of tijdens zomerscholen.
- (3) In de lerarenopleidingen (én in de opleidingen Kinderzorg) moet sterker worden ingezet op Nederlands en op remediëring van aandachtspunten bij de verwerving ervan.

Op elk niveau van het leerparcours verwachten we dat elke leerkracht – dus niet alleen de taalleerkracht - actief inzet op taalstimulering en dus ook leerlingen met een instructietaalachterstand (zowel ECM-kinderen als kansarme kinderen samen met anderen die met een té beperkt taalpakket starten) voldoende mogelijkheden biedt taalvaardiger te worden tijdens de les door (1) de leerling zelf voldoende aan het woord te laten, (2) levendig te interageren en te herformuleren, (3) kinderen te laten uitspreken, (4) op een gepaste manier te reageren bij fout taalgebruik en (5) in alle lessen/ vakken rijke teksten te gebruiken.

Onderzoek toont aan dat het sanctioneren van het gebruik van een andere taal dan de instructietaal negatieve effecten heeft op het inclusieve school- en klasklimaat (Baker, 1996; Manco & Crutzen, 1999¹⁰; Van Praag e.a., 2016). Dit verhindert niet dat de school bij uitstek de plek is waar alle leerlingen de kans krijgen om zoveel mogelijk de instructietaal aan te leren en te spreken. Het gebruik van de instructietaal kan samengaan met een openheid voor diverse thuistalen. Het beheersen van het Nederlands als instructietaal en als taal van de (school)gemeenschap is echter een basisvoorwaarde voor communicatie met leerlingen met een andere thuistaal, voor een geslaagde integratie in de maatschappij en voor een succesvolle school- en beroepsloopbaan. De school heeft dan ook de primordiale verantwoordelijkheid alles in het werk te stellen om de leerlingen het Nederlands op het hoogst mogelijke niveau bij te brengen. Hiertoe moet van het schoolbeleid en van de individuele leerkrachten een passende inspanning gevraagd worden – een inspanning die eveneens van de leerlingen en hun ouders mag verwacht worden. Ook hier hebben de ouders een heel bepalende rol te spelen.

Succesvolle, taalkrachtige Vlamingen met een (SES- en) ECM-achtergrond in de media, de literatuur en de kunsten, de politiek, het bedrijfsleven, de magistratuur en het onderwijs zijn belangrijke rolmodellen. Hun toenemend aantal bewijst dat, mede dankzij het onderwijs, een perfecte taalaccommodatie mogelijk is.

¹⁰ Manco, A.A., and D. Crutzen. (1999). De moedertaal en de taal waarin onderwezen wordt: Een sociolinguïstisch probleem, bestudeerd aan de hand van de situatie van de Turken en de Marokkanen in België [The mother tongue and the language of instruction: A sociolinguistic problem, a study about Turks and Moroccans in Belgium]. In *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur [Education in mother tongue for immigrants. Integrated education in own language and culture]*, ed. J. Leman, 160. Leuven: Acco

Advies 29 Wees alert voor stereotypering

Stereotyperingen zijn veralgemenende uitspraken - vaak gebaseerd op vooroordelen - over een individu of over groepen van mensen, meestal in een poging greep te krijgen op de complexe werkelijkheid. Het gebruik van stereotypering is een al te simpele manier om de complexe realiteit te ordenen en 'be-grijpbaar' te maken. Stereotypering en uitgaan van verkeerde vooronderstellingen zet leerlingen vast en ontzegt hen groeikansen.

Leerkrachten moeten zich hiervan bewust zijn en mogen daarom geen voeding geven aan deze (vaak onbewust gevoede) stereotypering. Kansarme leerlingen of leerlingen met een ECM-achtergrond zijn niet per definitie zorgleerlingen met een gedrags-, leer- of motivatieprobleem. De meesten doorlopen hun schoolloopbaan vlot. Clichématige categorisering doet daarom niet alleen onrecht aan alle kinderen/jongeren met een ECM-en/of kwetsbare achtergrond. Het zorgt bovendien voor "een gevoel van bedreiging en onzekerheid bij de kinderen en jongeren die tot de gestigmatiseerde groepen behoren [...] en kunnen de faalangst triggeren die cognitieve prestaties blokkeert" (Agirdag, 2020). Het is een permanente evenwichtsoefening want de jongere mag zich van zijn kant niet te gemakkelijk "laten vangen aan de slachtofferrol". Hoe dan ook moet het onderwijs het voorbeeld geven door niet mee te stappen in de negatieve beeldvorming en door een bijzondere aandacht te ontwikkelen om stereotyperingen te voorkomen.

Een leerkracht moet bovendien oog hebben voor faalangst en stress, ook bij kansarme kinderen. Zij gaan immers niet alleen gebukt onder de last van negatieve en eventueel geïnterioriseerde vooroordelen. Door hun onzekere, materiële en/of sociale leefsituatie is hun focus soms begrijpelijkerwijs op overleven gericht en niet op een langetermijndoel, zoals studeren voor een toets. (Adriaenssens, 2018)

Advies 30 Aan kansarme kinderen hoge verwachtingen stellen

Stereotyperingen zijn nefast als ze leiden tot lagere verwachtingen voor SES- en ECM-kinderen. Onderzoek toont immers aan dat de verwachtingen die gesteld worden aan leerlingen tot de allersterkste determinanten van leerprestaties behoren (Hattie, 2015). De effectgrootte is vele malen groter dan het effect van dure gelijkekanseninterventies. Het is dus van het allergrootse belang dat alle leerlingen, maar dus zeker ook SES-en ECM kinderen, leerdoelen krijgen die overeenstemmen met hun reëel potentieel, ongeacht hun afkomst.

Daarom is hoge verwachtingen koesteren één van de essentiële voorwaarden om kinderen - dus ook kansarme en kinderen met een andere culturele achtergrond - voldoende perspectief te bieden. (focus 1) Het aanwakken van een gezonde ambitie omvat meer dan het formuleren van een paar goedbedoelde, maar uiteindelijk weinig effectieve (en soms zelfs denigrerende) uitspraken zoals: "Je kan veel beter. Ik verwacht meer van je". Wanneer leerkrachten werkelijk hoge verwachtingen voor een leerling koesteren, zetten zij zich ook extra in, in het volle besef dat een verwachting geen zekerheid inhoudt.

De leerkracht moet geloven in het groeipotentieel van elk kind en elke jongere. Gebeurt dit niet, dan wordt die negatieve instelling onbewust gecommuniceerd en zal de leerling die lage inschatting mogelijk ook overnemen. Gelukkig is ook het omgekeerde waar: de ideale leerkracht gelooft oprecht dat ieder mens zijn grenzen kan verleggen en dat elke leerling, weliswaar afhankelijk van de eigen talenten en het eigen temperament op een waardige manier deel kan uitmaken van de samenleving. Een dergelijk enthousiasme werkt aanstekelijk en stimuleert het zelfvertrouwen. Het is daarom noodzakelijk dat kansarme kinderen begeleid worden door leerkrachten die het meest geschikt zijn om die sluimerende krachten in de jongeren te herkennen en aan te wakken (Franck, 2017) door telkenmale te focussen op wat de kinderen en jongeren wel al kunnen en wat daarna de volgende stap, ook cognitief, kan zijn om bij te leren (Bruner, 1984).

Hoge verwachtingen hebben bij uitstek een rol te spelen op scharniermomenten in de schoolcarrière. Bij de overgang van lager naar secundair onderwijs of bij het studieadvies tijdens een -delibererende- klassenraad moet in positieve zin belang gehecht worden aan de groeimogelijkheden van kansarme en ECM-kinderen. Omdat hun cognitieve kwaliteiten soms worden onderschat, worden ze te snel doorverwezen naar een minder uitdagende richting. (Vlaamse Onderwijsraad, 2019 en Spots op onderwijs, blz. 212; Duyck, 2019). Het is beter om het kind het voordeel van de twijfel te gunnen en een meer eisende richting te adviseren. Natuurlijk moet een dergelijk advies goed onderbouwd worden. Leerlingen moeten samen met hun ouders hierbij gewezen worden op het risico, bijvoorbeeld als de overstap niet lukt. Ook wanneer een leerling een jaar overdoet, moet hij dit terecht zien als een nieuwe kans. Wanneer de keuze toch te zwaar blijkt, is dit niet altijd te wijten aan het zogenaamde watervalstelsel. Het kan ook wijzen op een zekere ambitie van de ouders en de leerling. Overigens is de nieuwe focus op ambitie belangrijk voor alle leerlingen en voor alle onderwijsvormen. Veel durven verwachten beoogt de talenten en leermogelijkheden van de kinderen en jongeren maximaal tot ontplooiing te laten komen. Het gebruik van woorden als 'naar een lagere richting afzakken' en 'het watervalstelsel' doen onrecht aan kinderen die zagezegd in een minder cognitieve richting zitten. Zo hou je immers de perceptie in stand van 'beter' versus 'minder belangrijk'.

Precies om ECM-en SES-leerlingen aan te moedigen zich op school maximaal te ontwikkelen, strekt het tot aanbeveling de drempels te verlagen die geïnteresseerde leerlingen en hun ouders nu beletten de stap naar een internaat te zetten. Een internaatomgeving kan een stimulerend studieklimaat bieden waarbinnen leerlingen extra ondersteuning kunnen vinden. We pleiten dan ook voor de verhoging van de ondersteuningscoëfficiënt (subsidie) voor kansarme leerlingen op voorwaarde dat het betrokken internaat aantoonst dat het bijkomende inspanningen doet. Via het internaat kunnen er ook vriendschappen voor het leven gesmeed worden tussen kinderen met verschillende culturele en socio-economische achtergronden.

Advies 31 SES-leerlingen hebben ook recht op een rijk inhoudelijk (cultureel en kunstzinnig) aanbod

De individualisering van het onderwijs die inspeelt op de specifieke noden van de leerling heeft ook een keerzijde. Het kan de ontwikkeling van SES- (en ECM)-kinderen vertragen omdat te veel en te eenzijdig een klemtoon gelegd wordt op de al aanwezige talenten. Wie uit een geprivilegieerd milieu komt, krijgt thuis en in de sociale omgang veel kennis- en culturele inhouden aangereikt, wat in geringere mate gebeurt in een minder geprivilegieerde omgeving. Daarom moet de school, zeker ook de scholen met overwegend arbeidsmarktgerichte studierichtingen, sterk inzetten op de culturele en intellectuele emancipatie van kinderen, SES of andere, door een rijk aanbod van cognitieve inzichten, affectieve vaardigheden, naast culturele en kunstzinnige input waarmee ze buiten school wellicht niet of minder in aanraking komen. De leef- en leerwereld van een SES-kind is door omstandigheden dikwijls immers beperkter. Te geïndividualiseerd of 'passend onderwijs' kan ten koste gaan van de sociale ontvoogding van SES-kinderen. Hoe goedbedoeld ook: onderwijs dat te nauw aansluit bij de leefwereld van het (SES)-kind is als een te nauw passend kledingstuk en ontzegt groeikansen.

Advies 32 Investeren in de band tussen de school aan de ene kant en ECM- en kansarme kinderen en hun ouders aan de andere kant

Alle kinderen, en zeker ook kansarme kinderen, leren beter als de school en de leerkracht met hen een band aangaan. De fysieke aanwezigheid op school en in de klas is uitermate belangrijk. De school moet voor kansarme of ECM-kinderen een veilige plek zijn, waar actief wordt opgetreden tegen uitsluitingsgedrag.

De school en de leraar werpen zoveel mogelijk verhaal- en dus verbindingslijnen naar de jongere om voeling te houden. De leerkracht mag zich niet van de wijs laten brengen door de eventuele (puberale) afwijzing: tieners verzetten zich sowieso tegen ouders en andere gezagsfiguren. Meestal wordt dit als vanzelfsprekend en gezond ervaren (Jolles, 2017). Ook SES- en ECM-jongeren moeten én mogen zich dus zo profileren, op voorwaarde dat ze niet alle lijnen doorknippen. Kansarme en ECM-kinderen moeten er meer dan andere kinderen van overtuigd worden dat de school ook hun school is, zelfs al worden ze er geconfronteerd met een andere culturele setting en gaan ze niet met alles akkoord. 'Jij hoort bij ons en dit aanbod is bijna onvoorwaardelijk, zolang je ook zelf bereid bent om de lijn open te houden' dat hoort het adagio van iedere school te zijn. Op deze manier kan omgegaan worden met de "tegencultuur" die sommige ECM-jongeren tegenover de school en de maatschappij cultiveren. (Van Houtte, e.a. 2009)

Naast theoretische lessen en praktijkstages kunnen secundaire scholen ook een naschools sociaal project door en voor al hun leerlingen aanbieden. Gezamenlijk opgezet sociaal dienstbetoon kan de empathie versterken en de burgerschapszin vergroten. Sociale projecten kunnen ook schoolmuurdoorbrekend gebeuren waardoor zowel de expertise van leerlingen van het tso, kso, bso en aso samenkomt op één plaats. Uiteraard is de begeleiding daarbij belangrijk en moeten leerlingen aangezet worden om actief te reflecteren over het wat, het hoe en vooral het waarom van het project. Dergelijke duurzame sociale trajecten zijn effectiever dan theoretische en/of van de realiteit losstaande burgerschapslessen. De druk in het curriculum (focus 1) wordt aldus op een effectieve(re) manier erkend én aangepakt. In het hoger onderwijs in Vlaanderen kent men dergelijke projecten als service-learning in maatschappelijk relevante projecten buiten de school¹¹. Ze dragen bij tot de vorming van de student als volledige persoon door de integratie van dienen, reflecteren en leren. (Mottard, 2015)¹². Er kan onderzocht worden hoe dergelijke voorbeelden uit het hoger onderwijs in het secundair onderwijs kunnen geïntroduceerd worden zodat alle leerlingen, ongeacht hun profiel, de kans krijgen om zich op een betekenisvolle manier voor de samenleving in te zetten¹³.

Kinderen van wie de ouders meer bij de school betrokken zijn, presteren beter (Hattie 2014). Daarom loont het de moeite te investeren in een persoonlijke band tussen de ouders en de school/leerkracht van hun kind om zowel de leer- als leefvorderingen te bespreken. De school - en dus onrechtstreeks de overheid - moet extra inspanningen doen om ouders van kansarme kinderen en ECM-kinderen bij de schoolwerking te betrekken, bijvoorbeeld door leerkrachten die met pensioen zijn te laten functioneren als intermediairen/brugfiguren. Het is belangrijk dat de school duidelijk formuleert wat ze verwacht van ouders in hun specifieke rol (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Uit PISA-onderzoek (OESO, 2020) blijkt immers dat in landen waar ouders hun kinderen het sterkst emotioneel ondersteunen, veel meer kwetsbare kinderen uitstekend academisch presteren (veerkrachtige studenten genoemd in de PISA-studie).

11 <https://www.servicelearningvlaanderen.be/>

12 <https://www.kuleuven.be/onderwijs/sl>

13 <https://www.youtube.com/watch?v=kFd-yiAfrmE>

Advies 33 Versterk, monitor en structureer het GOK-beleid van de scholen

De Vlaamse regering stelt scholen middelen ter beschikking om een Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) te ontwikkelen. In een rapport van september 2017 kwam het Rekenhof echter tot de conclusie dat deze middelen weinig doelmatig worden aangewend.

De afwezigheid van nauwkeurige beleidsdoelstellingen, indicatoren, streefcijfers en een tijdspad bemoeilijkt de beleidsevaluatie. Uitgevoerde evaluaties, vooral door het Steunpunt Onderwijs Onderzoek, geven tot op heden geen uitsluitsel over de effectiviteit van het GOK-beleid. Het Rekenhof heeft zelf getracht de resultaten van het beleid in kaart te brengen. Het concludeerde dat de kansen van kansarme leerlingen in vergelijking met die van kansrijke leerlingen in een tijdspanne van vijf jaar nauwelijks zijn verbeterd of zelfs zijn verslechterd.

Zie: https://www.ccrek.be/Docs/2017_29_GelijkeOnderwijskansen.pdf, p. 55

Enkele maanden voordien had het genoemde Steunpunt Onderwijs Onderzoek de effectiviteit van de compensatiefinanciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen al onder de loep genomen. Uit dit rapport blijkt duidelijk dat de dieperliggende oorzaak van het aanhoudende probleem van kansongelijkheid in het Vlaamse onderwijs deels ligt in het gebrek aan kennis over en de beperkte effectieve invloed van de overheid op de aanwending van de middelen in de scholen. Het ontbreekt de overheid aan data die aantonen dat extra en goed ingezette werkingsmiddelen onder de vorm van GOK-uren een probaat middel zijn om ongelijke kansen te verkleinen. Er moet daarom onderzocht worden welke ondersteuning best werkt.

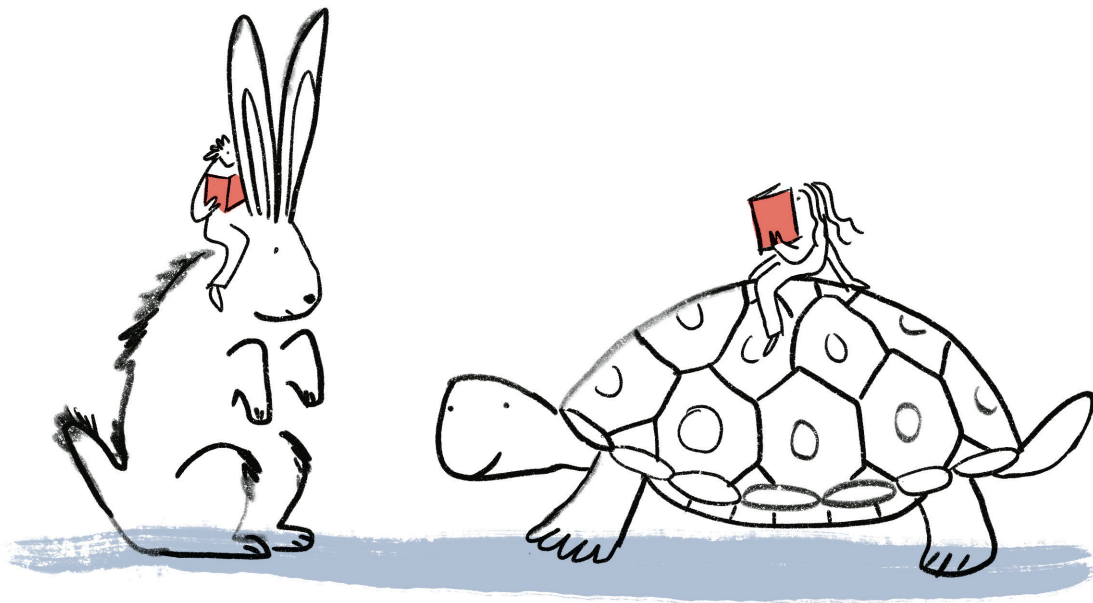
Er dient dan ook een systeem opgezet dat van scholen meer verantwoording over de aanwending van deze middelen vereist zonder dat daarbij hun autonomie wordt ondermijnd en de planlast te sterk toeneemt. Directies moeten geresponsabiliseerd worden om deze bijkomende budgetten efficiënt in te zetten voor de doelgroep. De GOK-uren moeten opgenomen worden door professionele leerkrachten met voldoende specifieke kennis over leer- en taalachterstand. Scholen moeten de ruimte krijgen om de GOK-uren ook te gebruiken om voor de doelgroep activiteiten in te richten zoals bijlessen op woensdagmiddag of avondstudie met aandacht voor leren leren.

Ter ondersteuning van het gelijkeonderwijskansenbeleid pleiten we bovendien voor volgende bijkomende maatregelen:

- Scholen met veel kansarme leerlingen worden vaak weggezet als ‘moeilijke scholen’ en worden als dusdanig door leerkrachten gemeden. Het gevolg is dat “heel wat GOK-scholen in Vlaanderen een zwakker leerkrachtenteam hebben (minder gekwalificeerd, minder ervaren en minder voltijds) dan de doorsnee school”. (Spots op onderwijs, 2019, p. 208) Nochtans zijn het precies deze scholen die het sterkst kunnen functioneren als sociale hefboom omdat net hun leerlingen de grootste leerwinst kunnen boeken. Daarom moet de overheid incentives ontwikkelen opdat de meest geschikte leerkrachten zich in deze scholen engageren.
- Tijdens de lerarenopleiding moet er voldoende aandacht zijn voor de problematiek van kansarme en ECM-leerlingen. Aspirant-leerkrachten moeten ook stage kunnen doen in een gesegregeerde school die over een intern gedragen, uitgevoerd en dynamisch stappenplan beschikt en die erin slaagt de kansarme kinderen bij de schoolwerking te betrekken.
- Schoolteams moeten meer kansen krijgen om navorming en coaching op het vlak van gelijke onderwijskansen te volgen. GOK-expertopleidingen moeten worden gefinancierd en de uitwisseling van goede praktijken tussen scholen met een gelijkaardige leerlingeninstroom gestimuleerd. Deze vorm van professionalisering kan worden opgenomen door een op te richten Kenniscentrum (focus 4).
- De strijd tegen kansarmoede heeft vele facetten maar krijgt niet genoeg aandacht in de maatschappij

en in de media. Dit kan worden verholpen door het aanstellen van een Vlaamse belangenbehartiger van kansarme kinderen, die specifiek de problematiek rond kansarmoede in het onderwijs ter sprake brengt en de goede praktijken verzamelt en verspreidt. Hierbij kan de ware eliteschool in de kijker worden gezet. Een eliteschool is niet de school met vooral kansrijke kinderen, eventueel met een preselectie aan de poort (soms via een financiële drempel). De ware eliteschool is een ambitieuze school voor alle leerlingen, waarbij ook de kwetsbare leerlingen leerwinst boeken.

- Er zijn in Vlaanderen en daarbuiten goede voorbeelden van scholen die erin slagen om kansarme leerlingen boven hun vermeende niveau te tillen¹⁴ Niettegenstaande iedere context anders is, moet hun aanpak als voorbeeld strekken. Ook een database die goede voorbeelden groepeerd, zal bijdragen tot een verbeterd gelijkheidskansenonderwijs. Deze database, waarin besproken wordt wat werkt maar evenzeer wat niet werkt, kan geïntegreerd worden in bestaande digitale platformen van scholen en gecoördineerd in het Kenniscentrum.



¹⁴ Een goed voorbeeld is Don Bosco in Sint-Pieters-Woluwe onder de inspirerende leiding van directeur Dirk Kerckhoven: <https://www.kerknet.be/kerknet-redactie/video/bekijk-de-film-het-verhaal-van-de-30-schuiven-over-groei>

C. Aandacht voor kansrijk inclusief onderwijs in het belang van de groeikansen van elke leerling

Inleiding

Elke Vlaamse leerling heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs binnen een rustige, veilige en vooral stimulerende leeromgeving. De leraar krijgt de pedagogische en didactische vrijheid om een uitdagend en doelgericht onderwijsaanbod te creëren met een brede waaier aan leerinhouden, leerlingenactiviteiten en leermiddelen.

Kinderen zijn verschillend in aanleg en tempo. Daarnaast spelen bij sommigen nog andere factoren die het leren beïnvloeden. Via de hefboom van het inclusief onderwijs wordt van de school verwacht om rekening te houden met alle vormen van diversiteit.

Niettegenstaande de verschillende leersnelheden blijft naar school gaan een sociaal gebeuren. In eenzelfde richting en jaar krijgen leerlingen eenzelfde curriculum aangeboden. De verschillen tussen leerlingen enerzijds en het gemeenschappelijk (sociaal) einddoel dat ze dienen te halen anderzijds, creëren het spanningsveld waarop inclusief onderwijs een antwoord probeert te geven. De leerkracht wordt uitgedaagd om binnen een klasgroep met verschillende leersnelheden en omstandigheden gelijke onderwijskansen te creëren zodat iedereen het gemeenschappelijke curriculum haalt, bijvoorbeeld via convergerende differentiatie (focus 1).

Voor leerlingen voor wie de gemeenschappelijke doelen niet haalbaar zijn, werd in 1970 het buitengewoon onderwijs (bo) opgericht. Dit bleek in Vlaanderen een groot succes dankzij de sterke omkadering en vooral dankzij de grote professionaliteit en toewijding van de leerkrachten. Echter (te) veel leerlingen (en hun ouders) kozen om diverse redenen voor of werden doorverwezen naar dit type van onderwijs.

Na de goedkeuring en ratificering van het VN-Verdrag/2006 inzake de rechten van personen met een handicap werd in 2015 het M-decreet ingevoerd. Dit decreet ondersteunde het inschrijfrecht van vrijwel alle leerlingen in het reguliere onderwijs. Doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs moest eerder uitzondering worden. Iedere leerling kreeg 'recht op redelijke aanpassingen' om binnen het reguliere onderwijs school te lopen. Het was de initiële bedoeling om zo de deur te openen voor meer inclusie in het reguliere onderwijs en het buitengewoon onderwijs af te bouwen.

Deze accentverschuiving werd mee ondersteund door de toegenomen individualisering, zowel in de maatschappij als op school, waarbij 'leren op maat van de leerling' meer en meer de norm werd. De reguliere scholen kregen een inspanningsverplichting om voor (meer) kinderen met een cognitieve en lichamelijke beperking onderwijs afgestemd op hun specifieke noden aan te bieden.

De term 'redelijke aanpassingen' creëerde onduidelijkheid waardoor het M-decreet voor onvrede zorgde bij de leerkrachten in het regulier onderwijs. 'Op maat van ieder kind' kwam op gespannen voet te staan met het sociale, gemeenschappelijke karakter van samen naar een gemeenschappelijk einddoel toe te werken. Ook in het buitengewoon onderwijs ontstond onrust en vreesde men veel expertise te zien verloren gaan. De verschuiving van leerlingen en personeel zorgde voor bijkomende onzekerheid.

'Leren op maat' had bovendien een aantal onbedoelde neveneffecten. Zo werden de hoge verwachtingen voor sommige (kwetsbare) leerlingen naar beneden bijgesteld. Op zoek naar passend onderwijs voelden de leerkrachten ook de werkdruk toenemen. De te grote (cognitieve) verschillen binnen een klasgroep konden niet meer overbrugd worden via convergerende differentiatie.

Om uit de impasse te geraken en alle leerlingen faire kansen te geven, werd een nieuw begeleidingsdecreet uitgewerkt, het Leersteundecreet (Conceptnota decreet Leursteun/juni 2021)¹⁵

Deze conceptnota moet bij het schrijven van dit rapport nog goedgekeurd worden door de Vlaamse regering, maar de nuanceverschillen met het M-decreet lijken alvast duidelijk. Wat overeind blijft, is het principe van de waarde van inclusief onderwijs, namelijk zoveel mogelijk leerlingen volwaardig laten participeren aan het reguliere onderwijs via (een) brede basis- en verhoogde zorg. Anderzijds is de toon van de nieuwe conceptnota ook realistischer. Er wordt uitgegaan van een gedeelde verantwoordelijkheid om een kwaliteitsvolle ondersteuning in de leerlingenbegeleiding te voorzien, in het bijzonder voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte (SOB). De centra voor leerlingenbegeleiding, de begeleidingsdiensten en de nieuw op te richten leersteuncentra krijgen een meer actieve ondersteunende rol ten aanzien van de leerkracht in de klas.

Daarnaast houdt de conceptnota de deur naar het buitengewoon onderwijs open. Deelname aan het buitengewoon onderwijs blijft immers voor een aantal kinderen met een heel specifieke onderwijsbehoefte de beste optie voor kwaliteitsvol onderwijs. Wat zeker is: in ieder onderwijstype moeten kinderen kunnen rekenen op leerkrachten en ouders die hoge verwachtingen koesteren voor hun groeimogelijkheden.

Misschien kan het M-decreet (Maatregelendecreet) opgevolgd worden door het V-decreet, waarbij de 'V' staat voor Veerkracht en Verwachting? Hieronder zijn vier adviezen samengebracht om dit V-decreet mee gestalte te geven en te verfijnen. De commissie vindt de nieuwe conceptnota een goede weg naar realistisch inclusief onderwijs. Sommige adviezen zijn in meer of mindere mate herkenbaar in het ontwerp van het nieuwe Leersteundecreet, andere kunnen een aanvulling zijn.

Advies 34 Duidelijk communiceren over de doelstelling en haalbaarheid van inclusief onderwijs

Er is nog teveel onduidelijkheid over de definitie van inclusief onderwijs. In de geest van het VN-Verdrag wordt door sommigen nog gepleit voor een radicale inclusie (Unia2016). Hoge verwachtingen stellen is belangrijk, ook voor kinderen met een beperking. Even belangrijk is evenwel de vraag in welke setting deze verwachtingen het best ingelost kunnen worden. Praktijkmensen kiezen soms voor een gematigde en meer realistische vorm van inclusie. Bij het scherpstellen van de doelstelling van inclusief onderwijs is het belangrijk om niet alleen te vertrekken vanuit de wens van de ouders of de haalbaarheid binnen de school, maar - in de eerste plaats - vanuit het belang van het kind. Welk onderwijstype heeft een specifiek kind nodig om zowel cognitief, sociaal als affectief te groeien? Dit vertrekpunt ligt in de lijn van het artikel 7 punt 2 van het VN-Verdrag: "Bij alle beslissingen betreffende kinderen met een handicap vormt het belang van het kind de eerste overweging". Anders gezegd: kan een leerling, eventueel mits specifieke, maar wel realistische ondersteuning het gemeenschappelijke curriculum op een reguliere school aan? Of is hij/zij eerder gebaat met de (tijdelijke) ondersteuning in de kleinschalige (veilige en overzichtelijke), gespecialiseerde, (paramedische) leeromgeving van het buitengewoon onderwijs?

De eventuele overstap naar het bo moet goed onderbouwd worden en mag niet licht gebeuren. Tegelijk mag niet gewacht worden tot het kind totaal vastloopt in het regulier onderwijs. De overstap naar het bo moet gezien worden als een positieve keuze die meer in plaats van minder ontwikkelingskansen biedt. De keuze voor (of tegen) de uitbouw van een sterk buitengewoon onderwijs mag ook niet ingegeven worden door een marktgedreven kosten-batenafweging. Ieder kind met specifieke onderwijsbehoeften heeft recht op groeimogelijkheden omdat het in het DNA van de mens zit om bij te leren (focus 1).

¹⁵ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften#decreet-leersteun>

Het uitgangspunt is dan ook dat ieder kind met specifieke noden recht heeft op realistisch inclusief onderwijs, maar een plicht tot radicale inclusie is een utopie. Soms is het bo als gespecialiseerde onderwijsvorm (al dan niet tijdelijk) nu eenmaal de beste oplossing. Zoals we ook al elders stelden, levert het buitengewoon onderwijs niet enkel de nodige expertise, het biedt de betrokken leerlingen ook de kans om samen gemeenschappelijke doelen te halen waardoor het zelfvertrouwen groeit. Soms bloeien kinderen in het buitengewoon onderwijs open omdat ze zich opgenomen voelen in een groep waar iedereen gelijkaardige uitdagingen kent.

Om de contouren van een realistisch en werkbaar inclusiebeleid scherper vast te leggen is nader overleg nodig tussen experts en alle belanghebbenden. Om die reden verdient het aanbeveling de werkzaamheden van de Commissie Struyf verder te zetten. Binnen dit gremium kan verder nagedacht worden over de meest optimale manier om verder te werken aan een daadkrachtig, goed werkend en meer inclusief onderwijssysteem.

Advies 35 Voorkomen van overdiagnosticering en therapeutisering van leerproblemen en/of stoornissen via een handelingsgerichte diagnostiek

In het regulier onderwijs stijgt het aantal diagnoses van leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. De toename is dermate groot dat met recht gesproken wordt van een dreigende overdreven therapeutisering van leerproblemen, soms in de hand gewerkt door het feit dat de diagnose gesteld wordt door wie ook de voorgeschreven behandeling zal uitvoeren.

Om dit te vermijden, start de diagnose voor kinderen met een leerbeperking het best vanuit de klasobservatie: eerst door de leerkracht en daarna door een externe expert die de leerling in de klas ziet functioneren. Via een handelingsgerichte diagnostiek wordt daarna een plan van aanpak voorgesteld (Van den Broeck, 2018). Wat is nodig om die leerling kwaliteitsvolle leerkansen te geven? Kan dit binnen het reguliere onderwijs mits realistische aanpassingen, bijvoorbeeld via REDICODIS-maatregelen¹⁶? Daarnaast kan ook het RTI-model (Response to Intervention) gebruikt worden. Deze methode meet de leerwinst en geeft de leerling de specifieke leerinstructies die nodig zijn om de leerwinst te vergroten¹⁷. Een diagnose door externen die de link met de concrete klaspraktijk missen, kan eventueel als achtergrondinformatie gebruikt worden en helpen om de ondersteuning beter af te stemmen op de noden van het kind. Deze externe diagnose is evenwel best niet doorslaggevend, omdat het marktprincipe kan meespelen en zo overdiagnosticering in de hand werkt (Van den Broeck, 2016).

Meestal is de zwaarte van de leerstoornis niet heel scherp af te lijnen, waardoor niet duidelijk is welke compenserende of dispenserende maatregelen best werken. Belangrijker nog: hoe goedbedoeld ook, diagnostische labeling ontzegt kinderen in sommige gevallen de noodzakelijke inoefentijd. Uit wetenschappelijk onderzoek en uit praktijkervaring blijkt immers dat sommige kinderen niet zozeer nadeel ondervinden van een bepaalde leer- of ontwikkelingsstoornis, maar gewoon extra instructie, meer inoefentijd en extra feedback nodig hebben om het beoogde doel te halen (Van den Broeck, 2016). Er mag dan ook niet te snel overgegaan worden tot dispenserende maatregelen, omdat zo al te voorbarig wordt uitgegaan van wat het kind (nog) niet kan. Opnieuw, ook hier: door de toegenomen individualisering van het onderwijs wordt de (hoge) verwachting naar beneden bijgesteld en dit ten koste van de groeimogelijkheden van de betrokken leerling.

¹⁶ Het M-decreet spreekt over redicodis-maatregelen. ReDiCoDis staat voor: Remediëren, Differentiëren, Compenseren en Dispenseren.

¹⁷ Deze driestapsmethode heeft zijn effectiviteit bewezen, maar vraagt van de klasleerkracht én ondersteunende leerkrachten extra tijd, o.a. "door het afnemen van toetsen, analyseren van de toetsgegevens, extra voorbereiding voor het aanbod aan zwakke leerlingen, extra instructie en oefentijd." Jansen L., Schölvinc M. & Logtenberg H. RTI: een opbrengstgericht indicatie-instrument in www.fisme.science.uu.nl. Daarom is extra ondersteuning door speciaal hiertoe opgeleide leerondersteuners noodzakelijk.

Er moet dus omzichtig omgesprongen worden met de mogelijkheid om kinderen systematisch vrij te stellen van bepaalde cognitieve uitdagingen. Dispensering vergroot de beperking van leerlingen en vergroot soms ook de sociale kloof (Van den Broeck, 2016). Dikwijls is 'een snelle oplossing om het probleem weg te werken' niet voorhanden. Integendeel, inclusief onderwijs - zowel in het regulier als in het buitengewoon onderwijs - impliceert dat je accepteert dat sommige kinderen een ander leer- en ontwikkelingstempo hebben dat in de ogen van een op productie gerichte samenleving misschien minder rendabel is, maar evenzeer uitzicht geeft op ontwikkelingskansen.

Voorts vraagt een deskundige leerlingenbegeleiding om een professionele houding waarbij alle betrokken actoren (school, CLB en leersteuncentra) hun verantwoordelijkheid opnemen om met vereende krachten kwaliteitsvolle ondersteuning te realiseren. Een gedeeld referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning lijkt ons zinvol in functie van interne kwaliteitszorg, ter bevordering van de vraag naar gestuurde samenwerking, maar ook in functie van gezamenlijke doorlichting van de leerlingenbegeleiding door de onderwijsinspectie. Deze gezamenlijke doelgerichtheid op een kwaliteitsvolle ondersteuning van de leerlingenbegeleiding wordt door de onderwijsinspectie ook het best gezamenlijk en op alle terreinen doorgelicht.

Advies 36 Geef het CLB, de begeleidingsdiensten en de nieuw op te richten leersteuncentra niet alleen een adviserende, maar ook een meer ondersteunende rol

Inclusief onderwijs is slechts realistisch als de leraar in de klas voldoende omkaderd wordt. Hier is een belangrijke taak weg gelegd voor de CLB's, maar ook voor de begeleidingsdiensten en de ondersteuningsnetwerken met leerondersteuners. De conceptnota decreet Leersteun (p. 9-14) voorziet hiervoor de oprichting van 36 kwalitatief hoogstaande leersteuncentra die de bestaande ondersteuningsnetwerken vervangen. De scholen en leerkrachten zullen een beroep kunnen doen op leerondersteuners, die hun expertise binnenbrengen in de school van het regulier onderwijs. "Leerlingen, leerkrachten en schoolteams krijgen de ondersteuning die ze nodig hebben gedurende de tijd die nodig is, opdat leerlingen een kwaliteitsvol traject in het gewoon onderwijs kunnen volgen" (p.11). Het succes van een dergelijke formule hangt natuurlijk af van de expertise van de leerondersteuners, die (naast hun praktijkervaring) hiervoor een bijkomende opleiding zullen moeten (kunnen) volgen.

Om deze belangrijke ondersteunende taken waar te maken en de leerkracht daadwerkelijk te ondersteunen, moeten CLB-medewerkers en leerondersteuners voldoende (zichtbaar) aanwezig zijn op school en eventueel in de klas. Hun belangrijkste opdracht bestaat erin om de leerkracht in de klas bij te staan en om problemen concreet en daadwerkelijk op te lossen. Bovendien moeten de Centra voor Leerlingenbegeleiding hun draaischijffunctie kunnen waarmaken in het doorverwijzen naar externe hulp- en ondersteuningsorganisaties en de coördinatie van de ondersteuningsnetwerken op zich nemen, bijvoorbeeld richting CGZ, COS, thuisbegeleiding, OCMW en revalidatiecentra. Voldoende aanwezigheid van een CLB-medewerker als 'partner voor leren en welzijn op school' is dan ook een must.

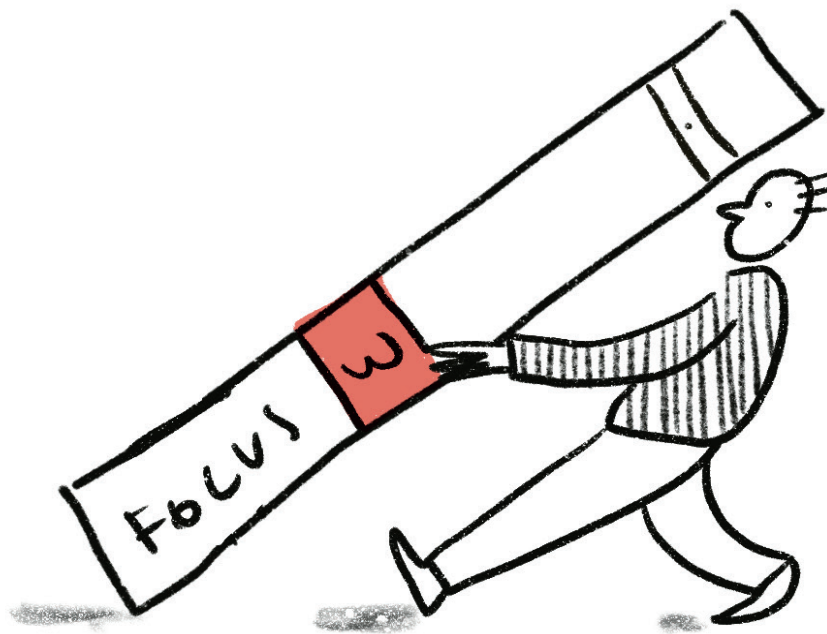
Advies 37 Erken het buitengewoon onderwijs als gespecialiseerd onderwijs waarvoor bijkomende vorming en scholing noodzakelijk is

Soms creëert een doorverwijzing door het zorgteam (basisonderwijs) of de klassenraad (secundair onderwijs) naar het buitengewoon onderwijs de beste groeikansen. Samen met het kind, de ouders, het CLB en de toekomstige leerondersteuners moet dan gezocht worden naar wat in de praktijk echt werkt. De groeimogelijkheden van het kind moeten hierbij centraal staan, niet de eventuele onzekerheid van de ouders over een mogelijke overstap. Ook hier moet de school voldoende hoge verwachtingen blijven stellen. Een eventuele doorverwijzing moet degelijk onderbouwd worden zodat de ouders overtuigd zijn van de voordelen ervan. Voor sommige leerlingen blijft het bo immers de beste plaats om zich te ontwikkelen. Hierop mag geen taboe rusten. Bovendien mag dit type onderwijs niet gepercipieerd worden als 'pechstrook' voor leerlingen die niet meekunnen in het regulier onderwijs. Het gaat hier over volwaardig onderwijs, enkel met een andere snelheid en met andere doelen. Hiertoe moet dit type onderwijs op voldoende ondersteuning kunnen rekenen om het verder uit te bouwen (in plaats van het af te bouwen).

Om leerlingen met leer- en emotionele problemen een vlotte overgang te kunnen bieden tussen beide types van onderwijs, moet er een grotere samenwerking tot stand komen tussen het regulier en buitengewoon onderwijs. Onbekend maakt immers onbemind. Er moeten mogelijkheden gecreëerd worden zodat leerlingen ook tijdelijk de overstap kunnen maken naar een ander type onderwijs en dit in beide richtingen. Er moeten ook voldoende kansen zijn tot wederzijds overleg tussen het regulier en buitengewoon onderwijs. Een eerste aanzet hiertoe is werk maken van een heldere omschrijving van de gewenste beginsituatie bij de start van 1 B in het secundair onderwijs. Dit is zowel voor het regulier als voor het buitengewoon onderwijs belangrijk.

Ook in de lerarenopleiding moet voldoende aandacht geschonken worden aan de specificiteit van deze onderwijsvorm. Er moeten vooral ook goede praktijkvoorbeelden gedeeld worden door ervaren leerkrachten uit het bo met nadruk op wat werkt en wat niet.

Focus 3



Leerkrachten omkaderen in hun kernopdracht

Het is voor een leerkracht geen kleinigheid om de jonge mens in wijsheid een weg in het leven te tonen en voor te bereiden op dat leven in een complexe en geglobaliseerde samenleving (Meijlink, 2015).

De samenleving rekent op de school én op de leerkracht om verschillende onderwijsactiviteiten kwaliteitsvol tot een goed einde te brengen: jonge mensen algemene en vakgebonden kennis en vaardigheden aanbieden, vertrouwd maken met culturele, sociale, economische en politieke structuren, en laten groeien in hun zelfstandigheid en attitudes door te denken en te handelen.

Het is aan de samenleving - dus aan het beleid - en aan de school om hier de juiste condities voor te creëren. In die school geschiedt een wonder: kinderen en jongeren treffen er liefde tot wijsheid en verlaten de onderwijsplek als het even kan, wijzer en geëmancipeerder (Boele, 2015). Dat is zonder meer een grote verantwoordelijkheid die we bij de sleutelfiguur van dat 'onderwijzen' leggen: de leerkracht.

Inleiding: de impactvolle, onderwijzende leraar

Als leraren voor goed onderwijs moeten instaan, kunnen zij niet anders dan degelijk functionerende professionals zijn. De leraar is immers de spilfiguur in kwaliteitsvol onderwijs, zo blijkt steevast uit onderzoek (Nye et al., 2004; McKinsey, 2007; Luyten, 2003; Van Wynsberghe et al., 2018; Boonen et al., 2014; Bok, 2006). De kwaliteit van een onderwijssysteem kan niet hoger zijn dan de kwaliteit van haar leerkrachten (McKinsey, 2007). Het belang van goed, gewaardeerd en gezagvol onderwijzend personeel kan dan ook niet genoeg worden beklemtoond. Dat roept de vraag op naar wat - in lijn met deze inzichten - performant leraarschap is en hoe de leraar zich in die richting kan ontwikkelen en verantwoorden.

Over de rol, de functie en de onderwijsactiviteit van de leraar is de laatste decennia aardig wat gediscussieerd. Rond de eeuwwisseling kreeg het idee dat de leraar eerder een begeleider of coach dan een lesgever zou zijn, merkwaardig genoeg de bovenhand. Het zelfstandig en zelfontdekkend leren van de leerling werd beklemtoond ten koste van het onderwijzen en lesgeven door de leraar. Visieteksten waarmee leraren geacht werden zich te aligneren, stelden bijvoorbeeld: "Nu gaat het over een fundamentele herziening van de onderwijsactiviteit: een radicale breuk met het verleden. Het accent komt op het zelfontdekkend en zelfsturend leren van de leerling te liggen". In leerplannen klonk het bijgevolg als: "In de nieuwe aanpak zal de leraar zich steeds minder moeten bezighouden met het overdragen van kennis en meer met het begeleiden van leerprocessen." Einddoel van die radicale nieuwe onderwijspraktijk: de leerling leert autonoom en de leraar speelt nauwelijks nog een rol in het leerproces. In leerplannen stond letterlijk te lezen: "Voor de leraar impliceert dit dat hij de sturing van het leerproces stapsgewijs uit handen geeft." Het tijdschrift Klasse schreef: "Natuurlijk moet de leraar wel een vak kennen, maar het is verkeerd te denken dat deze kennis het belangrijkste is. Hij gebruikt ze immers vooral om de leerlingen te laten ervaren wat leren is. Hij draagt geen inhouden over opdat anderen die hun leven lang zouden vasthouden, maar hij draagt inhouden beslist ook over wegens de vormende waarde ervan. [...] We moeten er dan ook mee ophouden in de opleiding van de leraars de nadruk te leggen op de vakkennis." (Klasse, 1993). In verschillende opleidingen, vakken en op diverse onderwijsniveaus kreeg dat 'nieuwe leren' de wind in de zeilen. De onderwijsfilosofie volgens dewelke een leeromgeving moet zijn ingericht op basis van kennisconstructie in plaats van te focussen op kennisverwerving werd dominant. De leraar is een coach of begeleider die het leerproces faciliteert (Boele, 2015).

De rol van de leraar in het leerproces is echter dermate cruciaal dat het radicale idee van de 'coach aan de zijlijn' niet te handhaven is. Dat betekent uiteraard geenszins dat leren een passief gebeuren moet zijn. Integendeel, leren is een actief proces in interactie met de leraar-leerling-leerinhoud. Een school is een

vrijplaats om te leren, maar staat daarbij niet los van de samenleving. Een kind bevindt zich vroeg of laat in de publieke ruimte en moet daar als zinvol participierend burger zelfstandig kunnen functioneren (Meijlink, 2015). Deze groeiende autonomie is in zeer ruime mate het resultaat van een proces waarbij de leraar op de vragen van het kind of de jongere antwoorden biedt en voorbeelden geeft. De onderwijskundige kent de wereld, is de 'autoriteit', is verantwoordelijk en geeft antwoorden (Meijlink, 2015). Hij legt uit, toont vaardigheden, brengt inhoud over, is cultuuroverdrager, enthousiasmeert en inspireert het lerende kind, geeft ruimte om te leren en te oefenen en gaat professioneel-didactisch om met kennen en kunnen (Meijlink, 2015; De Donder, 2019).

Is het dan geen merkwaardige gedachte dat jonge mensen, die bijvoorbeeld nog geen ervaring hebben in het hanteren van bronnen, zelf zouden bepalen wat ze leren? Voor de commissie staat niet de leerling alleen (dus op zichzelf) centraal in het onderwijs (de kernidee van het sociaal-constructivisme) maar wel de pedagogische relatie waarin kennisverwerving plaatsvindt (Boele, 2015). Dat betekent geenszins een terugkeer naar het klassieke leren, maar wel het centraal stellen van het leerklimaat geschapen door de lesgever én de leerling. Kinderen en jongeren geraken gedemotiveerd wanneer zij in hun studie altijd alles zelf moeten uitzoeken en nauwelijks of geen uitleg van de leerkracht krijgen.

In het omschrijven van de authentieke taak van de leraar kunnen onderwijsvisies elkaar aanvullen en versterken, maar het doel blijft: leerwinst boeken en evolueren naar zelfstandigheid. De kwaliteit van onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de kleuteronderwijzer, onderwijzeres en leerkracht. Zij mogen hun leidende en sturende rol niet verliezen. Zij hebben recht op een nieuw vertrouwen opdat zij vrij, verantwoordelijk, kwalitatief en creatief hun onderwijstaak mogen en kunnen opnemen. Het is essentieel dat zij zich op hun kerntaak kunnen concentreren: leerrijke interacties met leerlingen aangaan. Daarbij moeten zij de nodige ruimte, mogelijkheden en ondersteuning krijgen om hun deskundigheid voortdurend uit te bouwen (Van den Branden, 2015).

In wat volgt, formuleren we acht adviezen om de impactvolle, onderwijzende leerkracht te ondersteunen. We pleiten voor een leerkracht die zich voluit op zijn/haar kerntaken kan toelagen, die zich laat aanspreken en aangesproken wordt op de eigen professionaliteit en zich omkaderd weet door een ondersteunend netwerk.

Advies 38 Zorg ervoor dat de leraar zijn kerntaak kan uitvoeren

Wij pleiten voor de herwaardering van de leraar opdat die zich ten volle op zijn kerntaak zou kunnen concentreren. Lesgeven moet - opnieuw - dé kernopdracht van de leerkracht zijn. Het is haar taak om structuren, processen, inhouden, regels en maatschappelijke fenomenen voor kinderen en jongeren via vakken 'een betekenis' te geven. De leerkracht houdt van zijn vak, denkt fundamenteel aan het leerproces van de leerling, bepaalt de juiste didactische handelingen en motiveert de leerling. Samengevat: hij is een professional.

Daarbij dienen de decretaal bepaalde eindtermen en ontwikkelingsdoelen en eventueel de leerplannen en leerplandoelen als toetssteen en leidraad centraal te staan. Klasmanagement en discipline staan in functie van dit leren en oefenen. Een les staat gelijk aan tijd vrijmaken om - geconcentreerd - de juiste en relevante leerstof aan te bieden met als doel: leren, denken, oefenen, verbanden leggen en toepassen in de praktijk. De leraar reikt het kind of de jongere concrete sleutels voor de toekomst aan: leren rekenen, hout bewerken, leren boetsen, leren schrijven, zich leren uitdrukken,... De aandacht gaat naar 'kunnen' dankzij 'kennen' en net dat is de voorwaarde om in de wereld vlot je weg te vinden.

Maar precies die kerntaak komt in het gedrang. Zoals we reeds zeiden, worden er namelijk teveel opdrachten doorgeschoven naar het onderwijs. De school verwordt daardoor tot een tweede opvoedingsmilieu en gereduceerd tot een handige sleutel (bijna een "passe-partout") voor het oplossen van allerlei maatschappelijke problemen. Veel van wat in de samenleving verkeerd loopt, wordt in de schoot van het onderwijs geworpen.

Voor die maatschappelijke problemen worden de school en de leraar dan geacht oplossingen te zoeken. Zo wordt de hoop op scholen gevestigd om zich bezig te houden met het faciliteren van een actieve levensstijl, krijgen ze de opdracht om kinderen te leren zich veilig in het verkeer te bewegen en om hen ondernemingszin bij te brengen. Hoe groter de maatschappelijke verwachtingen tegenover het onderwijs, hoe groter echter het risico dat het onderwijs tekortschiet en hoe minder we onderwijs waarderen als iets wat op zichzelf belangrijk is. Onderwijs dreigt aldus een handig middel te worden voor het oplossen van maatschappelijke problemen, eerder dan een waardevol doel op zich. Zo kreeg de school via de vakoverschrijdende eindtermen ook de bijkomende opdracht om aan attitudes te werken. Terecht, jazeker, maar een onderwijssysteem dient de grenzen hiervan te bewaken. Want telkens wanneer de school er verplicht verbredende verantwoordelijkheden en leerdoelen bij krijgt, dreigen meer essentiële kennisinhouden en vaardigheden plaats te moeten maken. Maatschappelijke thema's kunnen uiteraard een sterk middel zijn om onderwijs relevant en realistisch te maken, maar als ze naast middel ook zelf een doel worden, dan gaat dat ten koste van de kerntaken van het onderwijs.



In plaats van leraren te overstelpen met onrealistische maatschappelijke verwachtingen, moeten we hen omringen en ondersteunen zodat ze zich volledig kunnen toewijden op hun kerntaak. Leerkrachten maken vooral het verschil als zij hun kerntaak kunnen uitvoeren: kinderen en jongeren tot leren brengen (Naaijken & Bootsma, 2018). Ook leerkrachten willen zich vooral kunnen concentreren op kwaliteitsvol lesgeven. De leraar dient daarvoor verantwoordelijkheid én vertrouwen te krijgen. Hij moet zijn opdracht in volle vrijheid, ongebondenheid en zelfstandigheid - maar niet vrijblijvend - kunnen uitoefenen.

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten hun tijd en energie vooral kunnen besteden aan onderwijzen, is het belangrijk dat er op school voldoende omkadering is voorzien. Deze kan bestaan uit voldoende administratief en technisch personeel, leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren en ICT-coördinatoren. Deze ondersteunende personeelsleden dienen er mee voor te zorgen dat de leraren zich in de eerste plaats kunnen inzetten voor het lesgeven. Een school zou daarom bijvoorbeeld - ongeacht het aantal leerlingen - minimaal recht moeten hebben op een halftijdse zorg- en een halftijdse ICT-coördinator. Alleszins zou het inrichten van dergelijke functies in de school niet ten koste mogen gaan van de leerkrachten, die nu te vaak geconfronteerd worden met grotere klasgroepen indien de school deze ondersteunende functies wil creëren.

Planlast is eveneens een bedreiging voor leerkrachten omdat dit hen afleidt van wat écht telt (DOV, 2016). Het steeds terugkerende verhaal van de plan-, controle- en werklust is een pijnpunt voor een groot aantal leraren. Volgens Teacher Tapp Vlaanderen van de Arteveldehogeschool behoort de toegenomen administratieve last tot de meest genoemde aandachtspunten van de Vlaamse leerkracht. Concreet gaat het dan over leerlingvolgsystemen en agenda's bijhouden, rapporten en verslagen lezen en schrijven, verbeterwerk doen, mails opstellen en/of beantwoorden en archiveren¹⁸ (De Bruyckere, De Meyer & Vanassche, 2021).

Het Vlaamse onderwijsveld sleept deze kwestie al lang met zich mee. In de 'Beleidsnota Onderwijs 1999-2004' van de Vlaamse regering stond zwart op wit: "De jongste jaren is de administratieve belasting in het onderwijs sterk toegenomen." Toen al ging het over het bijhouden van leerlingvolgsystemen, schoolwerk- en aanwendingsplannen. "Onder meer de begeleidingsdiensten, de inspectie, het departement Onderwijs, de netten en de inrichtende machten leggen nieuwe formaliteiten te veel naast elkaar en integreren ze onvoldoende", schreef Klasse in het jaar 2000 (Klasse, 2000). Leraren geven nog steeds aan dat planlast ten koste gaat van het actief lesgeven. De term 'planlast' is echter ook een containerbegrip dat moeilijk te definiëren valt. Planlast kan een gevolg zijn van het stellen van terechte kwaliteitseisen aan het lerarenberoep door directie,

18 <https://sites.arteveldehogeschool.be/deleraardenkt/wat-heeft-onderwijs-nu-nodig>

onderwijsverstrekkers en overheid, waarbij de leerkracht deze verplichte administratie als een teken van wantrouwen ervaart. Soms veroorzaakt ook de toenemende juridisering van het onderwijs meer planlast bij leerkrachten. Scholen (directies én leraren) willen zich indekken tegen ouders die bepaalde beslissingen betwisten. Advocaten die procederen zijn al lang geen uitzondering meer in het regulier onderwijs. Uit angst voor een mogelijke beroepsprocedure wordt het traject van een leerling dan overvloedig gedocumenteerd. Om ervoor te zorgen dat leerkrachten hun kerntaak kunnen uitvoeren, moet blijvend ingezet worden op het verminderen van die planlast die niet aantoonbaar bijdraagt tot goed onderwijs.

Zich als leerkracht kunnen richten op kernprocessen kent echter nog andere facetten. Heel wat scholen engageren zich bijvoorbeeld voor diverse initiatieven of organiseren heel wat extra activiteiten in de rand van het onderwijsgebeuren. Het gaat hier dan over het organiseren van (groot)ouderfeesten, eefstijnen, de Warmste Week, een kersthappening, opendeurdagen, schooltoneel, klusmomenten, bos- en sportklassen, buitenlandse reizen, olympiades, Niettegenstaande weinigen het nut hiervan in twijfel trekken, ervaren heel wat leerkrachten de organisatie ervan als belastend en afleidend van de kern. Het is nodig om regelmatig te evalueren in hoeverre elk van die activiteiten noodzakelijk is en bijdraagt tot de ontwikkeling van de leerlingen.

Advies 39 De leerkracht versterken met een breed partnerschap gericht op sterk onderwijs

Er zijn diverse actoren betrokken bij de ontwikkeling van leerlingen. De leraar is één van die actoren. Het is in het belang van de leerling dat alle betrokkenen samenwerken in een breed partnerschap. In dat partnerschap heeft iedereen zijn verantwoordelijkheid. De leerkracht kan de verantwoordelijkheid niet alleen dragen. Dat betekent dat elke actor zijn rol moet opnemen om tot sterk onderwijs te komen.

Een belangrijke actor is de leerling zelf. Leerkrachten halen heel veel voldoening uit de contacten met hun leerlingen. Het is motiverend om leerlingen te zien groeien en ertoe bij te dragen dat ze hun grenzen verleggen. Leerlingen moeten beseffen dat ze ertoe doen. Zij dragen uiteraard ook mee verantwoordelijkheid voor hun eigen leervorderingen. Elke leerling speelt bovendien een rol in het klasklimaat en zodoende in de ontwikkeling van zijn/haar medeleerlingen. Nieuwsgierigheid, motivatie en vragen stellen zijn opstapjes naar een leerrijk klasklimaat. Naarmate het leerproces vordert, kan de sturing van de leerkracht op welgekozen momenten kleiner worden en kunnen de leerlingen zelf meer verantwoordelijkheid (leren) opnemen voor hun leerproces. Leerlingen moeten sterker bewust worden gemaakt van hun rol hierin, idealiter ondersteund door hun ouders.

Voor sommige leerlingen maken andere zorgprofessionals ook deel uit van het partnerschap. Leerkrachten zijn gespecialiseerd in alle facetten van het leren en onderwijzen, dus ook enigszins in specifieke leeruitdagingen zoals dyscalculie, dyslexie, hoogbegaafdheid en ADD. De leerkrachten bieden daarbij brede basiszorg en geven mee vorm aan het zorgcontinuüm. Het vraagt tijd en middelen om deze leerlingen adequaat te begeleiden. Soms is een pasklare oplossing niet voorhanden. Wanneer de problematiek te complex wordt, moet de leerkracht zich in de klas ondersteund weten of de mogelijkheid krijgen om door te verwijzen naar tijdige en gespecialiseerde hulp, bijvoorbeeld bij het CLB, externe zorgprofessionals, GON-leerkrachten of de (toekomstige) leerondersteuners.

De leerkracht is een onderwijs- en leerprofessional met veel aandacht voor de emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Het mentaal welzijn van hun leerlingen ligt veel leerkrachten nauw aan het hart. Ze bieden dikwijls een luisterend oor maar zijn geen therapeuten die complexe problematieken zoals een karakter- of eetstoornis, een psychische aandoening, hechtingsstoornissen of rouwverwerking professioneel kunnen oppakken. Kinderen en jongeren moeten hier kunnen rekenen op gespecialiseerde hulp. De leraar noch de school kunnen verantwoordelijk gesteld worden om de best mogelijke zorgen en oplossingen aan te bieden voor complexe problematieken waarvoor een gespecialiseerde aanpak nodig is.

De opdracht van de leerkracht moet afgebakend worden. De opdracht van de leerkracht behelst de aanpak van het curriculum en het zorgen voor gedrag dat de uitrol van het curriculum mogelijk maakt.

Advies 40 De ouders steunen de leerkracht

Uiteraard spelen ouders een belangrijke rol bij de ontwikkeling van hun kind. Ouders dragen tijdens de schoolloopbaan van hun kind dus een grote verantwoordelijkheid. Ze moeten (op tijd) naar school gaan (mee) motiveren, de schoolcultuur mee verdedigen en schouder aan schouder staan met het schoolteam. Wanneer een leerkracht orde- en attitudeproblemen aan de ouders signaleert, mag de leerkracht bereidheid verwachten om dit mee aan te pakken. Evenzeer moeten ouders kunnen blijven aankloppen bij de leraar of bij de school met hun vragen over het leren van hun kind, ook als het moeilijker loopt.

Ook voor ouders is de maatschappij een stuk complexer geworden. Opvoeden is geen gemakkelijke opdracht. Hoe moeten ouders, die duidelijk zelf een groeiende behoefte aan begeleiding hebben, de complexe taak van een kind opvoeden erbij nemen? Niet iedereen is even getalenteerd en niet iedereen heeft voldoende ervaring en competenties om hier schitterend in te slagen. Bovendien ligt de werkdruk mee aan de basis dat ouders niet altijd beschikbaar zijn om hun kinderen na school ontspannen op te vangen. Leerlingen vertellen bijvoorbeeld steeds vaker dat er minder samen als gezin aan tafel wordt gegeten. Dit is een generiek voorbeeld dat er vooral op wijst dat men dergelijke momenten van ongedwongen samenzijn best wel mist.

Naar school gaan is intensief en vraagt veel energie van kinderen en tieners. Teveel kinderen komen vermoeid naar school. Een aantal onder hen heeft een slaapschuld opgebouwd, onder andere door teveel schermtijd. Op tijd gaan slapen, is voor een tiener sowieso al een lastige oefening, maar ouders moeten erover waken dat hun kinderen voldoende kwaliteitsvolle slaaptijd krijgen. Slaapdeprivatie zorgt niet alleen voor allerlei fysieke kwalen, maar leidt ook tot concentratiestoornissen. Ouders dienen ervoor te zorgen dat kinderen en jongeren voldoende uren slapen en voldoende bewegen in plaats van (te veel) tijd voor het scherm door te brengen (Beebe, 2011). Een aanpak met bewegen - tegelijk als doel en als middel - heeft positieve effecten, zowel op het lichamelijke als het cognitieve vlak. De opbrengst is dat kinderen fitter zijn en, niet in de laatste plaats, beter presteren op schoolvaardigheden zoals taal en rekenen. (Visscher, Hartman en Elferink-Gemser, 2011).

Veel ouders zijn zich bewust van hun belangrijke ondersteunende taak. Toch komen er meer en meer verzuchtingen van de werkvloer dat sommige ouders hun verantwoordelijkheid niet of onvoldoende opnemen. Sommige ouders zijn ofwel minder betrokken bij de opvoeding van hun kinderen ofwel hebben ze niet langer de energie of de competentie om hen vaardigheden en waarden bij te brengen. Hierdoor worden al te vaak ouderlijke verantwoordelijkheden naar de school en de leraar doorgeschoven. Zindelijkheidsstraining, beleefdheidsregels, maar ook een zekere vorm van attitudestraining moeten echter vooral door de opvoeding thuis bijgebracht worden. De praktijk leert evenwel dat kinderen die naar de kleuterklas komen niet allemaal beschikken over eenvoudige vaardigheden noch over de kennis die men van een kind van drie of vier zou mogen verwachten. Op een correcte manier op een stoeltje zitten of de beurt afwachten: het zijn aspecten waaraan de laatste jaren in de klas steeds meer aandacht moet worden geschonken. Voor oudere leerlingen denken we dan aan beleefdheid, kunnen samenwerken, kunnen luisteren wanneer iemand aan het woord is, enz. Verder hebben jonge schoolgaande kinderen ondersteuning nodig om het geleerde thuis te verwerken. Het gaat hier in de eerste plaats niet zozeer over bijkomende uitleg verschaffen aan zoon/ dochter, maar eerder over het faciliteren van het huiswerk. Door onder meer interesse te tonen, huiswerk veelvuldig ter sprake te brengen en hiervoor thuis ook de nodige rustmomenten in te bouwen, voelt het kind zich ondersteund en leert het zijn opdrachten en activiteiten beter te organiseren.

Sommige kinderen krijgen te weinig warmte en sturing. De school probeert ook hier remediërend op te treden. Een lege boterhamdoos opgevuld krijgen, is dan nog niet eens de grootste uitdaging voor een school, niettegenstaande dit voor het kind/de jongere in kwestie bijzonder traumatisch kan zijn. Wanneer ouders het op de één of andere manier laten afweten, start het kind sowieso met een achterstand. Deze kloof kan zich zowel materieel, emotioneel, sociaal als cognitief uiten. De jongste jaren is er naast verwaarlozing ook het fenomeen van materiële en emotionele verwenning bijgekomen. Ook deze kinderen ontbreekt het aan de juiste startkansen voor een optimale schoolcarrière. Te vaak wordt naar het onderwijs gekeken om - naast de leerproblemen - ook deze materiële, emotionele en sociale problemen op te vangen. Leraars zijn hier niet enkel niet voor opgeleid, maar vooral: een school is daarvoor niet de juiste setting, niettegenstaande sommige leerkrachten wel een rolmodel of hechtingspersoon kunnen zijn.

Om sommige ouders te assisteren, kan de school (vooral de basisschool) een aanbod doen en ouderavonden inrichten. Tijdens deze avonden kunnen concrete opvoedingsadviezen gegeven worden. Er kunnen bovendien speciale 'studiedagen' met bruikbare pedagogische adviezen voor ouders ingericht worden. Op die manier kan de (kleuter)school een draaischijf worden voor het pedagogische klimaat thuis en op school. Ervaren (kleuter)onderwijzers, maar ook gastsprekers zoals kinderpsychologen en pedagogen kunnen dergelijke vormingsmomenten mee ondersteunen. Via deze weg wordt ook de ouderbetrokkenheid verhoogd. "Het betrekken van ouders bij de ontwikkeling en het leerproces van hun kinderen is doorslaggevend voor de participatie van hun kinderen." (DOV, 2015). Verder is het inzetten op brugfiguren en lokale partners om de relaties tussen ouders, scholen en gemeenten te verdiepen en te verbreden een interessante mogelijkheid.

Vooral ouders met een SES- of ECM-achtergrond zijn vaak te weinig op de hoogte van belangrijke aspecten van de schoolcultuur (inschrijvingen, opvolging oudercontacten, leerplicht, klasactiviteiten, enz.). Ouders dragen hierbij een belangrijke verantwoordelijkheid. Hun deelname aan activiteiten die de schoolbetrokkenheid stimuleren is van het grootste belang. Zoals Hattie (2014) opmerkt: indien ouders niet voldoende vertrouwd zijn met de schoolcultuur kan "het gezin [...] minder bijdragen tot de prestaties van het kind".

Advies 41 De rol van directie van een school als onderwijskundig verantwoordelijke versterken ten dienste van de leraar

De schoolleiding (directie en schoolbestuur) heeft een belangrijke opdracht in het mee uittekenen van de werkomgeving van de leraren. De verwachtingen naar schoolleiders toe zijn hoog. Het garanderen van goed opgeleide en goed omkaderde directieleden moet een kernprioriteit zijn van het beleid en dit op verschillende bestuursniveaus. Ze moeten voldoende tijd krijgen om zich bij te scholen, niet alleen qua management, maar ook op onderwijskundig vlak. Schoolbesturen en directies dienen in deze context continuïteit te garanderen voor hun leerkrachten. Hierbij moeten ze onderwijshypes durven filteren. Niet alles wat zich op de onderwijsmarkt aandient, werkt op de klasvloer. De schooldirecties en -besturen moeten hierbij ook voldoende naar buiten brengen wat er leeft op de werkvloer. Zij zijn immers de poortwachters die zowel een kijk hebben op de klas- en schoolpraktijk als een helikopterzicht kunnen ontwikkelen van wat in de onderwijswereld leeft.

De directie is een onmisbare steunpilaar voor de leraar in actie. Leraren zien hun directie ook als een kritische vriend die hen met raad en daad bijstaat. Hiertoe is het belangrijk dat de directie weet wat lesgeven inhoudt en welke inhoudelijke, didactische en pedagogische vaardigheden een goede leerkracht in de vingers moet hebben. Goed schoolleiderschap vergt een consistente en expliciete focus op leren (MacBeath & Dempster, 2008). Een schoolleiding die niet op de hoogte is van wat het vakmanschap /vakvrouwschap van het leerkrachtenberoep inhoudt, kan minder gericht advies geven en eventueel bijsturen en is afhankelijk van signalen en geruchten van derden. Dat betekent bijvoorbeeld ook dat de directeur van een basisschool voldoende op de hoogte is van het onderwijzen van kleuters. Het onderwijskundige beleid van de school vergt pedagogische nabijheid. Er moet een intensieve professionele relatie aanwezig zijn tussen directie,

schoolbestuur en leerkracht. Het valt zelfs aan te bevelen dat zoveel als mogelijk leidinggevend (directies, maar ook begeleiders, inspectieleden, lerarenopleiders) voor een beperkt aantal uren voeling houden met lesgeven, bijvoorbeeld door occasioneel een zieke leraar te vervangen. Op die manier leren ze uit de praktijk en helpen ze tekorten op de werkvloer op te vangen. Hun aanwezigheid in de klas benadrukt bovendien het belang van de leerkracht als centrale spil in het schoolgebeuren.

De energie van de schooldirectie gaat dus idealiter uit naar het onderwijs- en leergebeuren in en rond de klas. Veel directies moeten zich noodgedwongen bezighouden met allerlei aanverwante activiteiten, zoals het opvolgen van bouwdoSSIERS, het opstellen van lessentabellen en het bijwonen van vergaderingen (dikwijls buiten de school). Daarom moeten zij voldoende omkadering krijgen van specialisten, bijvoorbeeld voor de herstellingen, financiën, administratie of voor het opvolgen van bouwdoSSIERS. Toch blijft de eindverantwoordelijkheid van het schoolbeleid ook wat deze elementen betreft best in handen van pedagogisch opgeleide directeurs zodat bij beslissingen het leren van de leerling en het onderwijzen door de leerkracht centraal blijven staan.

De rol van de schoolleiding als onderwijskundig verantwoordelijke ten dienste van de leraar versterken, betekent ook dat leiderschap in de school gedeeld wordt. Wij pleiten voor onderwijskundig leiderschap als een samenwerkingsproces van gedeelde verantwoordelijkheid (Hallinger & Heck, 2010; Marsh, 2015). Dergelijk gedeeld onderwijskundig leiderschap (Marks & Printy, 2003) is de kern van een schoolbeleid waarin leraren goed functioneren.

Advies 42 Autonomie, vertrouwen en verantwoording balanceren

Het Vlaamse onderwijs geeft scholen grote autonomie. Zowel inzake uitrol van het curriculum als inzake pedagogisch-didactische aanpak worden beslissingen in ruime mate op schoolniveau genomen. Wij beschouwen dit als een te koesteren sterkte. We adviseren beleidskeuzes te blijven nemen vanuit het uitgangspunt dat deze operationele beslissingen het best door het schoolteam -inbegrepen het lerarenteam- genomen worden. Vanuit deze autonomie kan de leraar gericht en creatief werken. Deze autonomie dient niet alleen bestendig, maar ook bekrachtigd en expliciet uitgedragen te worden. Leerkrachten kaarten immers zelf - steeds vaker - een gevoel van autonomieverlies aan en voelen zich meer dan vroeger in een keurslijf geduwd.

De vraag naar autonomie veronderstelt natuurlijk ook verantwoordelijkheidszin, meesterschap en doelgerichtheid van de leerkracht. De roep om meer vertrouwen, autonomie en minder planlast mag geen alibi zijn om het eigen lesgeven niet kritisch te blijven benaderen. Iedere leraar heeft de plicht om zich voortdurend te professionaliseren. Autonomie plaatst leerkrachten dus ook voor een verantwoordelijkheid waarop zij kunnen en moeten aangesproken worden. Zonder vormen van verantwoording is het immers lastig om als onderwijssysteem te garanderen dat de beschikbare autonomie ook passend ingevuld wordt.

Vormen van verantwoording door de individuele leraar zijn momenteel evenwel slechts beperkt uitgewerkt in het Vlaamse onderwijs. De balans tussen autonomie, vertrouwen en verantwoording is onvoldoende in evenwicht. Het leraarschap is nog steeds een bijzonder individuele opdracht. Dat is geen probleem waar het de uitvoering van de les betreft, maar wel wanneer dit ook geldt voor de aspecten van voorbereiding en kwaliteitsbewaking van onderwijsactiviteiten. Leraren worden er zelden op aangesproken waarom ze een bepaalde aanpak hanteren en doen weinig beroep op elkaar in het vormgeven en evalueren van hun onderwijs (Deneire e.a., 2014). We willen aanbevelen om net in dergelijke collegiale activiteiten vormen van horizontale kennisdeling, kritische zin en verantwoording binnen te brengen. Verantwoording betekent dat men verantwoordelijk is voor de eigen keuzes en dat men het eigen handelen goed kan motiveren, als individuele leerkracht en ook als deel van het schoolteam. Dit professionele gesprek toevoegen aan de bestaande autonomie voor leraren en scholen hoort bij goed onderwijsbestuur en past in de idee van cyclische kwaliteitsontwikkeling. We dienen de diepgaande professionele dialoog te versterken door een cultuur te creëren waarin leerkrachten (en beter nog: het leerkrachtenteam) zich gestimuleerd en dus positief

aangesproken voelen om bilateraal, in een (vak)werkgroep en met hun onderwijskundige schoolleiding in gesprek te gaan over de fundamenten van hun aanpak en de prestatiestandaarden die ermee samenhangen.

Advies 43 Het (persoonlijk) functioneren van de leraar bespreekbaar maken

Als onderwijsorganisatie bewust werken aan kwaliteit vergt een scherpe gerichtheid op het kwaliteitsvol functioneren van leraren en van het schoolteam. Sterker inzetten op performantiemanagement biedt hier perspectief. Performantiemanagement behelst een voortdurend proces van identificeren, beoordelen en ontwikkelen van leraarprestaties en het afstemmen van deze prestaties met de strategische doelen van de organisatie (Aguinis & Pierce, 2008, p.139). Het functioneren van leraren wordt in deze processen in kaart gebracht, gedocumenteerd en beoordeeld, en medewerkers ontvangen op basis daarvan feedback en coaching. Een eerste stap in het opzetten van dergelijke processen is het expliciteren welke verwachtingen de school koestert ten aanzien van haar leraren. Performantiemanagement betekent dat de school haar eigen missie en visie vertaalt in proces- en productgerichte prestatieverwachtingen voor leraren, afgestemd op de context en noden van de school en van haar leerlingen. Zonder onderbouwde en inspirerende voorbeelden redt de school dat evenwel niet. Vandaar een pleidooi voor het ontwikkelen van kaders en instrumenten om het functioneren van de leraar bespreekbaar te maken.

Vlaanderen heeft getoond in staat te zijn om met alle onderwijspartners samen tot een algemeen gedragen referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK-kader) te kunnen komen. Vanuit het perspectief van de onderwijsinstelling bekeken, brengt dit kader in kaart wat goed onderwijs vergt. Wij adviseren het Vlaamse onderwijsveld om hierin een vervolgstap te zetten waarbij resoluut het perspectief van de leraar centraal wordt gesteld en op die manier een zogenaamd referentiekader voor performant leraarschap ontstaat. Dit betekent dat op basis van de beschikbare wetenschappelijke evidentie wordt bepaald welke kwaliteitsverwachtingen er (generiek) gesteld kunnen worden aan het didactisch en collegiaal handelen van individuele leraren. Vooralsnog beschikt Vlaanderen niet over een dergelijk omvattend en geïntegreerd kader inzake performantie, waarin bewezen werkende principes vertaald worden in inspirerende gedragsindicatoren voor goed leraarschap. Door het ontbreken van een dergelijke houvast blijven verwachtingen vaak impliciet en lijkt het alsof verschillende opvattingen en praktijken zonder meer inwisselbaar zijn. Vanuit voorbeelden van antwoorden op wat performant leraarschap is, kan een context gecreëerd worden waarin de leerkracht op een veilige maar prikkelende manier het eigen functioneren bespreekbaar maakt. Aan het referentiekader kunnen observatie- en bevraginginstrumenten gekoppeld worden waaruit leraren en scholen een selectie kunnen maken voor ontwikkel- en evaluatiegericht gebruik in hun specifieke context en afhankelijk van hun pedagogisch project. Op deze manier zorgen we ervoor dat prestatie management door de leerkracht ervaren wordt als een krachtig hulpmiddel om het eigen optreden te optimaliseren en niet als een bedreiging of als bijkomende planlast

De onderwijsverstrekkers en hun begeleidingsdiensten zijn zeer goed geplaatst om bij te dragen tot een dergelijk referentiekader en kunnen leraren bij de implementatie ervan in hun onderwijspraktijk bijstaan. Zij kunnen de brug maken tussen wetenschappelijke inzichten en de vertaling ervan naar de klaspraktijk. Dat betekent dat ook zij voldoende kritisch dienen te staan tegenover zogenaamde revolutionaire en/of alsmaar nieuwe leer- en opvoedingsmethodes die niet wetenschappelijk onderbouwd zijn. Het onderwijsveld rekent ook op hen om marktgevoelige hypes die het leren niet bevorderen te ontmaskeren. Hiertoe moeten ze zich niet alleen academisch bijscholen, ze moeten ook voeling houden met de klaspraktijk. Goede begeleiding van leraren vergt naast inhoudelijke expertise immers ook nabijheid en intensiteit. Zowel het ontwikkelen van kaders en instrumenten als het organiseren van passende professionalisering vereisen een investering in bovenschoolse expertise en mankracht.

Advies 44 Een informatierijke omgeving rond de leraar creëren

Onderzoek toont aan dat scholen die uitgebreid en planmatig gebruik maken van informatie effectiever zijn dan scholen die dit niet doen (Kerr et al., 2006). Vlaams onderzoek leert evenwel dat het systematisch verzamelen en gebruiken van informatie voor het vormgeven aan beleid en praktijk in Vlaamse scholen geen standaardpraktijk is (Van Gasse e.a. 2016; Onderwijsinspectie, 2020).

Directies en leerkrachten beschikken in principe over talrijke gegevensbronnen aangaande aspecten van het beleid en de praktijk. De meerwaarde van dergelijk informatiegebruik wordt in het Vlaamse onderwijssysteem echter nog onvoldoende benut. De reden hiervoor is niet zo duidelijk. Kunnen leraars en directies voldoende tijd maken om de gegevens te bestuderen en te interpreteren? Is er hiervoor voldoende knowhow aanwezig?

Soms kunnen schooldirecties ook onvoldoende tijd maken om de cijfers te bestuderen of ontbreekt de nodige datageletterdheid. Net daarom bevelen we aan om verder te blijven werken aan een meer informatierijke omgeving voor scholen, zonder dat dit tot planlastvermeerdering mag leiden. We vullen het begrip informatie hierbij doelbewust breed in. Het gaat om betekenisvolle context-, input-, proces- en outputgegevens die goed gedocumenteerd zijn, doelgericht en systematisch verzameld werden en die door de gebruiker gerelateerd worden aan kernprocessen van de school (Van Gasse e.a., 2016). Zo pleiten we voor verder uitgewerkte systemen die het leerkrachtenteam en de schoolleider in staat stellen om de leervorderingen van hun leerlingen te monitoren en beoordelen. Dat vergt goed uitgewerkte leerlingvolgsystemen en een brede waaier aan gestandaardiseerde toetsen. Daarnaast zijn training en informatie over processen van leren en onderwijzen nodig. Denk aan informatie over de mate en wijze waarin leerlingen gemotiveerd zijn te leren voor een specifiek vak of informatie over de mate waarin leerlingen de instructie van hun leraar als helder omschrijven. Een essentiële vraag is ook in welke mate Vlaamse leraren momenteel een goed zicht hebben op het aanvangsniveau waarmee leerlingen bij hen in de klas starten. Inputinformatie op klas- en schoolniveau omvat dus ook kenmerken van de leerlingenpopulatie.

Daarbij zijn niet alleen de breedte en de kwantiteit van de informatie van tel, maar ook de kwaliteit ervan, inbegrepen de kwaliteit van de bruikbaarheid van de data. Ook systemische en samenhangende informatie is essentieel voor kwaliteit: geen opeenstapeling van losse onderdelen die naast elkaar aangereikt worden.

Vlaanderen heeft nood aan meer geconcentreerde investeringen in het verzamelen en ontsluiten van voor de school relevante, valide en betrouwbare, gebruiksvriendelijke informatie. Er dient bovenschools gebouwd aan kwaliteitsvolle systemen die scholen op een gebruiksvriendelijke manier kunnen aanwenden en wellicht ook aan meer omkadering binnen een directieteam om deze systemen maximaal te kunnen benutten. Wij adviseren de Vlaamse overheid om in overleg met alle betrokken partners een volwaardig leerlingvolgsysteem uit te bouwen, van instrument tot dashboard. Daarnaast is het ook aan de school en de leraar zelf om informatiebehoefte te benoemen en te beantwoorden. De informatiebehoefte zijn echter vaak nog beperkter dan wat vanuit een professionele invulling van het leraarschap verwacht mag worden. Goede instrumenten voor monitoring en (zelf)evaluatie blijken bijvoorbeeld vooralsnog eerder in geringe mate gebruikt te worden. Dat betekent dat beslissingen over leerlingen, over onderwijsaanpak en schoolbeleid nog te vaak niet ten volle geïnformeerd gebeuren.

Advies 45 De onderwijsinspectie als sluitstuk voor kwalitatief onderwijs

De voornaamste opdracht van de Vlaamse onderwijsinspectie is de externe kwaliteitszorg van de onderwijsinstellingen. Daartoe hanteert zij doorlichtingen die sinds 2018 gebeuren volgens de principes van Inspectie 2.0. De inspecteurs vertrekken vanuit vertrouwen, wat betekent dat hun onderzoek start met de veronderstelling dat de school kwaliteitsvol werkt. Deze aanpak zorgt ervoor dat schoolteams de doorlichting



vaak als waarderend ervaren (Quintelier, e.a., 2019) en de feedback van de inspecteurs meestal aanvaarden. De keerzijde van deze aanpak is dat de controlerende rol van de inspectie ondergesneeuwd raakt. Het onderscheid met de begeleidende rol van de pedagogische begeleidingsdiensten vervaagt. Daardoor dreigt het gevaar dat ondermaats onderwijs getolereerd wordt en dat kinderen en jongeren niet het kwaliteitsvolle onderwijs krijgen waarop ze recht hebben. Daarom pleiten we voor een onderwijsinspectie die de balans vindt tussen enerzijds de eigenheid van de school waarderen en anderzijds het schoolteam wijzen op haar verantwoordelijkheden. Er is nood aan een combinatie van een warm, respectvol relationeel optreden en een duidelijke, responsabiliserende boodschap. Het doel moet zijn om de school te toetsen aan maatstaven, aan te geven op welke terreinen verbeteringen gerealiseerd moeten worden en deze vervolgens afdwingbaar op te volgen. Daarbij moet het mogelijk zijn om, zo nodig, op een professionele manier een deficiënte individuele leerkracht, en niet noodzakelijkerwijze de hele vakgroep, te responsabiliseren. Het persoonlijk aanspreken van disfunctionerende leerkrachten of directieleden kan zinvol zijn voor de leerkracht en/of directie en kan discreet gebeuren, zonder dat dit in het inspectieverslag ten persoonlijke titel opgenomen hoeft te worden. Deze opmerkingen kunnen achteraf wel door de directie opgenomen worden in een functionerings- en evaluatiegesprek van de desbetreffende leerkracht.

Als de onderwijsinspectie de vinger heeft gelegd op een aantal werkpunten van de school is het vervolgens belangrijk dat er een opvolging gebeurt. Het is te vrijblijvend om te veronderstellen dat de interne kwaliteitszorg op school automatisch garant staat voor het wegwerken van de tekorten.

Als de onderwijsinspectie kwaliteit eist en waardeert, mag ze zich in haar toezicht evenwel niet beperken tot het gevalideerd doelkader (zoals leerplandoelen en eindtermen). Heel wat leraren en scholen kiezen immers voor extra leerstof of bijkomende vaardigheden die ze belangrijk vinden. Die extra doelen kunnen verbredend of verdiepend zijn of inspelen op recente ontwikkelingen in een vakdomein, in de lokale omgeving of in de samenleving. De inspectie kan uiteraard onderzoeken of deze bijkomende doelen afgestemd zijn op de leerlingen en of er een verantwoorde hoeveelheid onderwijstijd naartoe gaat. Vaak zullen de doorlichtingsteams vaststellen dat deze doelen waardevol zijn voor de leerlingen en dat de initiatiefnemende leraren sterk geëngageerd zijn. Waarderende feedback vanuit de onderwijsinspectie kan deze betrokken leraren sterk motiveren om blijvend garant te staan voor goed onderwijs.

Tussen twee doorlichtingen zou maximaal 6 jaar mogen liggen, maar in de realiteit krijgen scholen veel minder vaak de inspectie over de vloer. Die lage frequentie ondermijnt de impact van de onderwijsinspectie op de onderwijskwaliteit in Vlaanderen. En onbekend maakt onbemind. Als scholen regelmatig doorgelicht zouden worden, dan raken gesprekken over aantoonbare onderwijskwaliteit meer ingeburgerd. We pleiten er daarom voor om de frequentie van de doorlichtingen te verhogen.

Opmerkelijk is dat de dalende leerlingprestaties in Vlaanderen niet zonder meer werden opgemerkt door de onderwijsinspectie. Er waren peilingsproeven en internationale studies nodig om de tanende onderwijskwaliteit onmiskenbaar vast te stellen. Bovendien is het niet ondenkbaar dat ook de onderwijsinspectie de kwaliteitsdaling mee in de hand werkte met goedbedoelde, maar lang niet altijd onderbouwde adviezen. Meerdere leraren vertellen dat de inspecteur hen adviseerde om de lat niet te hoog te leggen voor de leerlingen, door bijvoorbeeld minder aandacht te besteden aan grammatica of om vaker in te zetten op zelfontdekkend leren. Om het tij te keren, verwachten we dat elke onderwijsinspecteur de eindtermen als minimumdoelstellingen beschouwt en een ambassadeur is van evidence-informed onderwijs. De inspecteur moet op de hoogte zijn van wat echt werkt op de klasvloer en ongevoelig zijn voor markt- en ideologisch gevoelige trends. Hiertoe moet er ook meer gelijkvormigheid in visie en aanpak zijn tussen de inspectieleden. Het inspectieverslag mag niet afhangen van de inspecteur(s) die men toevallig over de vloer krijgt.

Belangrijk is dat ook de werking van de inspectie voldoende en regelmatig doorgelicht wordt zodat de werking verder geprofessionaliseerd kan worden. Het jongste rapport van het Rekenhof dateert al van november 2011 (Vlaams Parlement, stuk 37). Zie: <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/647099>.

Focus 4



Aandacht voor de herwaardering, opleiding en professionalisering van leerkrachten.

Inzetten op kwaliteit: vóór, tijdens en na de lerarenopleiding

Inleiding

De kwaliteit van de leerkracht is wellicht de meest beïnvloedbare factor om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te verhogen (Muijs et al, 2014). Van de kwaliteitsvolle instroom van onze aspirant-leraren in de initiële lerarenopleiding tot de professionalisering van de actieve leraar: de kwaliteit van het lerarencorps verdient onze onverdeelde aandacht. Het leraarschap is namelijk niet louter een roeping, het staat ook voor vakmanschap/vakvrouwschap dat veel kennis, vaardigheid en doordachte oefening vraagt. Dit vakwerk verdient een gedegen, kwaliteitsvolle opleiding en blijvende professionele ontwikkeling.

De status van het leraarschap is de afgelopen decennia ingrijpend veranderd. Enerzijds wordt het aanzien van het beroep door verschillende spelers in vraag gesteld: door de maatschappij, de ouders en talloze betrokken instanties (Furedi, 2018). Anderzijds zien scholen hun taak uitgebreid tot domeinen die vroeger tot de verantwoordelijkheid van de ouders en het CLB behoorden. De rol van de leerkracht verbreedt zich soms richting therapeut, sociaal werker, kinderverzorgster, oppas, enz. Paradoxaal genoeg verwachten we als maatschappij dus steeds meer van het onderwijs en minder van de ouders en van de kinderen zelf. Bovendien: hoe meer de maatschappij haar hoop vestigt op het onderwijs om bijkomende pedagogische en zorgende taken op te nemen, hoe minder het gewaardeerd lijkt te worden. Dit tanende gezag van en respect voor het leraarschap heeft uiteraard ook een impact op het functioneren van de leerkracht en op de instroom (zowel kwalitatief als kwantitatief) in de initiële lerarenopleiding.

Er heeft zich bovendien een verandering voorgedaan in het academische profiel van de kandidaat-leraren in de Vlaamse hogescholen: het aantal instromers uit het aso in de lerarenopleidingen daalt, terwijl het aantal kandidaten uit het tso en bso toeneemt.

Aantal studietrajecten		2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Professioneel gerichte bachelor	kleuteronderwijs	2.156	1.916	1.744	1.565	1.486
	lager onderwijs	3.397	3.397	2.801	2.731	2.561
	secundair onderwijs	3.656	3.552	3.482	3.249	3.078
	Totaal	9.209	8.269	7.957	7.515	7.125
Specifieke lerarenopleiding na master		1.275	1.147	1.090	989	1.008
	Totaal	1.275	1.147	1.090	989	1.008
specifieke lerarenopleiding na academisch gerichte bachelor		6	10	5	4	6
	Totaal	6	10	5	4	6
Specifieke lerarenopleiding na professioneel gerichte bachelor		4.384	4.077	4.175	3.628	2.981
	Totaal	4.384	4.077	4.175	3.628	2.981
Totaal		14.874	13.503	13.227	12.136	11.120

Daarnaast manifesteert het lerarentekort zich steeds opvallender. Cijfers van het Departement Onderwijs en Vorming en van de VDAB wijzen op een aanzienlijk tekort, vooral in het secundair onderwijs en in het lager onderwijs in de centrumsteden. Voor het secundair onderwijs spreekt men ondertussen over knelpuntvakken zoals wiskunde, Frans en de technische disciplines. Het tekort is ondertussen al duidelijk voor de aanvang van het schooljaar en de prognoses voorspellen dat het de komende jaren enkel zal toenemen. Het lerarenberoep moet dringend weer aantrekkelijk worden om op die manier de beste profielen aan te trekken. Op zijn beurt zal - in een positieve feedbackloop - de aanwezigheid van de beste profielen het lerarenberoep weer aantrekkelijker maken.

Er is ook discussie over de kwaliteit van de lerarenopleiding, van selectie tot uitstroom. Bij de selectie van aspirant-leraren moet gezocht worden naar een optimaal evenwicht tussen academische vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten. De meningen lopen sterk uiteen over wat leerkrachten moeten weten, hoe zij les moeten geven en hoe theorie en praktijk het best kunnen worden geïntegreerd om een zichtbaar effect te hebben op het leertraject van leerlingen. Ervaring leert dat niet alle initiële lerarenopleidingen de kandidaat-leraren uitrusten met diepgaande vakinhoudelijke kennis, empirisch onderbouwde onderwijsstrategieën en de nodige vaardigheden om in te spelen op de verschillende leerbehoeften van hun leerlingen en op de huidige maatschappelijke uitdagingen. Startende leerkrachten ervaren dat de dagelijkse praktijk toch iets ingewikkelder is dan de competenties verworven in de lerarenopleiding. Die moet daarom meer aansluiting vinden bij de complexiteit van de job. Het lerarentekort mag echter geen excuus zijn voor halfslachtige maatregelen binnen de opleidingen uit angst dat er zich nog minder kandidaten zullen aandienen.

Lang niet alle afgestudeerde leraren krijgen voldoende ondersteuning zodra zij hun loopbaan aanvatten. Dit betekent dat teveel beginnende leerkrachten niet hun volledige potentieel kunnen inzetten en dat velen ervoor kiezen het beroep (vaak al heel snel) te verlaten. De uitstroom van leraren binnen de eerste vijf jaar van hun loopbaan is schrikbarend hoog¹. Deze vervroegde uitval is tevens één van de belangrijkste oorzaken van het lerarentekort.

Bovendien professionaliseert de Vlaamse leraar zich weinig tijdens zijn loopbaan (OECD, 2019). De financiële mogelijkheden van de scholen inzake professionalisering zijn in vergelijking met de ons omringende landen heel beperkt. Een Vlaamse leraar in het lager onderwijs heeft 55 EUR per jaar ter beschikking als persoonlijk budget, een leraar in Nederland beschikt over het tienvoud daarvan.² Het professionaliseringsaanbod is bovendien versnipperd, ondergaat zelden een externe kwaliteitstoets, is vaak vrijblijvend en eventuele accreditatie van de professionalisering leidt niet automatisch tot een uitdagender professioneel traject.

Ook stellen leraren zich vragen bij de effectiviteit van de verschillende vormen van professionalisering. Een snelle screening van het professionaliseringsaanbod toont bijvoorbeeld dat de onderwerpen vaak inspelen op actualiteitsgebonden en vakoverschrijdende thema's, en dat er pas recent meer aandacht wordt besteed aan voldoende empirisch onderbouwde onderwijsstrategieën en aan vakinhoudelijke verrijking.

Tot slot moeten ook de meer ervaren leerkrachten enthousiast voor de klas gehouden worden. Door een te vlakke loopbaan raken sommige leraars uitgekeken op hun job. Een aantal geeft aan dat ze heel graag (deeltijds) voor de klas wil blijven en tegelijkertijd de opgebouwde expertise wil doorgeven.

1 Zie de parlementaire vraag: <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1614561>

2 <https://www.poraad.nl/veelgestelde-vragen/hoe-bepaal-je-het-individueel-professionaliseringsbudget>

Advies 46 Gerichte stappen zetten voor de herwaardering van het lerarenberoep

De herwaardering van de maatschappelijke status van het lerarenberoep is noodzakelijk. We pleiten daarom voor een doordachte, gerichte communicatie over het belang van het onderwijs en van het lerarenberoep in het bijzonder. We adviseren dat ook voor het onderwijs rolmodellen (de zogenaamde ambassadeurs van de klas) een frequent publiek forum krijgen en dus vaak geziene gasten zijn in de media. Ambassadeurs zijn leraren, leraressen en directies die voeling houden met de praktijk en hierover getuigenis afleggen. Daarbij horen ook jonge, startende leraren die andere jongeren of potentiële zij-instromers kunnen inspireren om leerkracht te worden. Voor de media is hier dus een belangrijke taak weggelegd. Ze moeten kritisch blijven kijken, ook ten aanzien van de eigen beeldvorming en verslaggeving over het onderwijs en kansen bieden om het beroep van leerkracht in de kijker te plaatsen. Bij de huidige leerkrachtenteams moet het besef groeien dat zij lesgeven aan potentieel toekomstige leraars. Leraar-zijn moet aanstekelijk werken en leerkrachten moeten bijvoorbeeld leerlingen durven adviseren om te kiezen voor een lerarenopleiding. Ook beleidsmakers, onderwijsverstrekkers, bestuurders, de onderwijsinspectie, de begeleidingsdiensten, sociale partners, ... hebben de plicht om de leerkracht ten volle te ondersteunen in de uitoefening van zijn/haar complexe taak. Iedereen onderwijsambassadeur dus.

De commissie is er zich van bewust dat dit geen wondermiddelen zijn die op korte termijn oplossingen zullen bieden. Daarnaast verdient een aantal andere, meer lichtvoetige initiatieven die het leraarschap in een realistisch daglicht stellen, verdere verkenning zoals bijvoorbeeld een tv-serie over Topleraars (cf. Topdokters) of een kwaliteitsvolle Vlaanderenbrede 'jobdag' of kennismakingsdag voor aspirant-leerkrachten. Dit zijn slechts enkele mogelijke denkpijpen, verder te onderzoeken door marketing-professionals.³

Advies 47 Kansen voor een aantrekkelijke loopbaan: de expertleraar

Leerkracht-zijn is een maatschappelijk relevant beroep. Kinderen en jongeren vormen geeft veel voldoening. Daarnaast wordt de aantrekkelijkheid van het beroep bepaald door een billijk loon, door de kwaliteit van de opleiding en de kansen die men krijgt om de vlakke loopbaan te doorbreken door duurzame professionele ontwikkeling. Er bestaat nu al een beperkt aantal alternatieven om de vlakke loopbaan van een leraar (basis- of secundair onderwijs) te doorbreken. Een directie-, zorgcoördinatie-, begeleidings-, of inspectiefunctie bieden loopbaanvariantie naast het volgen van opleidingstrajecten zoals banaba's, masters onderwijswetenschappen, vakspecifieke masters, opleidingen aan een Dhos enz.

Er dient hiervoor echter ook een kader gecreëerd zodat leraren voor hun professionele ontwikkeling meer tijd en middelen krijgen. Zo moeten ervaren leerkrachten de kans krijgen om tijdens de uitoefening van hun job een aangepast traject te volgen om te bevorderen tot expertleraar. Op die manier wordt de vlakke loopbaan doorbroken en de deskundige en de dagelijkse inzet op de klasvloer beloond.

De expertleraar is een uitstekend lesgever die de gelegenheid krijgt zich bij te scholen in een op te richten Kenniscentrum (zie advies 58). Na deze bijkomende en systematische professionalisering kan hij een specifieke rol opnemen, bijvoorbeeld als vakhoofd, leer- en/of, zorgbegeleidster, leerondersteuner (zoals gedefinieerd in de conceptnota decreet Leersteun), coach voor startende leerkrachten, pedagogisch directeur of (deeltijds) lerarenopleidster.

³ Waarom ook geen maatschappelijk initiatief opzetten waarbij letterlijk iedereen zijn of haar meest gedenkwaardige leerkracht(en) openlijk bedankt en (vaak na vele jaren) nog eens contact opneemt met die leerkracht om bij te praten over wat er ondertussen in het leven is gebeurd, mee dankzij die boeiende lessen, waardoor deuren werden geopend? Op die manier kunnen we met zijn allen vaststellen en erkennen dat de vonken echt wel overslaan. Dat zijn potentieel honderdduizenden mini-campagnes, die versmelten tot één groot geheel.



Dergelijke opdrachten veronderstellen immers meer expertise. Expertleraren zouden ook voor een aantal uren vrijgesteld kunnen worden om hun diepgaande expertise met andere scholen te delen of deeltijds te doceren in een lerarenopleiding.

Een variabele vergoeding zou een extra stimulans kunnen zijn om het ambt van expertleraar uit te oefenen.

Het professionaliseringstraject van deze expertleerkrachten in opleiding mag niet ten koste gaan van de contacturen met leerlingen, zeker niet in tijden dat het lerarentekort nog zal toenemen. Leraars moeten zoveel mogelijk voor de klas staan. Daarom stellen we voor om aan een school een professionaliseringsbudget in geld en tijd ('gekleurde uren') toe te kennen. De schooldirectie kan deze uren aanwenden om uitstekende leerkrachten die zich willen bijscholen tot expertleraar één schooljaar voor een aantal uren (bijvoorbeeld 4 uur/week) vrij te stellen van hun lesopdracht. Misschien kan de

betrokken leerkracht op woensdag vrijgeroosterd worden zodat de woensdag de vaste professionaliseringsdag wordt in het nieuw op te richten Kenniscentrum. Daarnaast kunnen vanaf midden augustus ook 'crash courses' van 7 dagen gevolgd worden aan datzelfde Kenniscentrum - zomerscholen voor professionele leerkrachten als het ware.

Advies 48 Herijking van de vaste benoeming en de financiële waardering

De vaste benoeming van de leerkracht kadert in een ruimer waarderingsplan. Ze biedt immers zowel bescherming als vertrouwen. De vaste benoeming is daarom een verworvenheid die onverkort gehandhaafd moet blijven. Ze waarborgt de autonomie van de leerkracht en maakt het beroep aantrekkelijker. Toch zijn verbeteringen mogelijk zowel wat betreft de procedure van toekenning als van de (gelukkig zeldzame) procedure bij manifeste disfunctie.

Het toekennen van een vaste benoeming moet weloverwogen gebeuren. Een proefperiode -voorafgaand aan een vaste benoeming - van één of twee jaar is te beperkt. Zo'n korte inlooptijd ontnemt een aantal startkansen aan nieuwe leerkrachten die nog moeten rijpen en ervaring opbouwen. We pleiten er dan ook voor om jonge leerkrachten voldoende tijd te gunnen (minstens 2 jaar, idealiter 3 jaar) om te groeien in de job, alvorens hen vast te benoemen.

Voorts mag de vaste benoeming geen excuus worden voor onprofessioneel handelen. Leraars die duidelijk, herhaaldelijk en onremedieerbaar tekortschieten in hun taak bedreigen de leerkanen van de leerlingen en bemoeilijken de creatie van een positieve, door ambitie vervulde collegiale sfeer op de werkvloer.

Daarom willen we bepleiten om referentiekaders voor goed leiderschap intensiever te hanteren voor het identificeren van en omgaan met onderpresterende leraren (focus 3). Leraar zijn is een veelomvattende baan en leraren kunnen dus ook in verschillende opzichten onder de verwachting presteren (Yariv, 2004). Daarbij denken we zowel aan hun leerlinggerelateerde taken zoals instructie, leerlingevaluatie en klasmanagement als aan samenwerken met collega's en ouders (Stronge et al., 2011). Vlaamse schoolleiders en collega-leraren geven aan dat een behoorlijke groep leerkrachten onder de standaard presteert wat een aantal van deze opdrachten betreft (Plas & Vanhoof, 2016; Molenberghs e.a., 2020). Deze leraren hebben een aanzienlijke impact op het leren, de motivatie en de leerlingen, alsook op collega's, schooldirecties en de school als geheel (Causey, 2010; Menuet, 2007; Page, 2016). Ondertussen geven schoolleiders aan zich eerder incompetent te voelen in het omgaan met onderpresterende leraren (Van Den Ouweland, Vanhoof & Roofthoof, 2016). Leerkrachten vinden dan weer dat ze geen verantwoordelijkheid of een mandaat te vervullen hebben in het aanspreken van onderpresterende collega's (Van Den Ouweland e.a., 2020). Daardoor blijft onderpresteren te vaak en te lang getolereerd. Beperkte samenwerking en gesloten klasdeuren maken dat onderpresteerders kunnen betijen. Een duurzamer [HR-beleid](#) moet bijdragen tot het in kaart brengen, respectvol benoemen en aanspreken van onderpresteerders. Het vraagt immers durf en vastberadenheid om in [functionerings- en evaluatiegesprekken](#) het disfunctioneren in vraag te stellen.

Wanneer directeurs en besturen aarzelen om daadkrachtig op te treden tegen manifest disfunctionele leerkrachten (met in extremis ontslag) is dit dikwijls uit vrees om in een tijdrovend en financieel belastend juridisch steekspel terecht te komen. De toekomst zal uitwijzen of het hervormd (en vereenvoudigd) evaluatiesysteem (september 2021) hierin verandering zal brengen (cf. omzendbrief functiebeschrijving en evaluatie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/13932>.) Om het juridische gevecht te beperken, kan in elk geval onderzocht worden of het mogelijk is om na verlies van de vaste benoeming deze opnieuw te verwerven, bijvoorbeeld na een professionaliseringstraject in het Kenniscentrum. Het zou bovendien mogelijk moeten zijn dat een leerkracht die zijn vaste benoeming in de ene school verliest (bijvoorbeeld omdat hij niet over bepaalde competenties beschikt die nodig zijn in de ene instelling) toch nog aan de slag kan in een andere school met een verschillende focus. Op die manier wordt de vaste benoeming geen 'gouden kooi' die een leerkracht vastzet, maar krijgt hij in zijn zoektocht naar de gepaste school meer keuzemogelijkheden.

Advies 49 Aandacht hebben voor de (bijkomende) verloning van leerkrachten voor flexibele arbeidsprestaties en aanstellen van een ombudspersoon

Iemand die voor het onderwijs kiest, kiest niet voor het grote geld. Toch kan ook de financiële waardering een rol spelen om al dan niet voor het onderwijs te opteren of om in het onderwijs te blijven. Wellicht speelt dit eerder mee voor jonge, startende leerkrachten dan voor hun oudere collega's. Via anciënniteit bouwen leerkrachten hun loon op dat na verloop van tijd te vergelijken is met jobs in gelijkaardige sectoren. Leerkrachten krijgen echter geen premies voor weekend- of nachtwerk. Dit zou gecompenseerd kunnen worden door leerkrachten met voldoende ervaring de kans te geven om uren te cumuleren. Leerkrachten kunnen nu al, na het opnemen van een plage-uur, tot 40% bovenop een fulltime cumuleren. De commissie pleit voor het afschaffen van het plage-uur. Voorts moet het mogelijk zijn om voor een korte periode en onder bepaalde voorwaarden, bijvoorbeeld voor een maand en voor parallelvakken, meer dan 40% te cumuleren, bijvoorbeeld om een afwezige collega te vervangen. In tijden van schaarste is deze oplossing beter dan klasgroepen samenzetten of klasgroepen zonder leerkracht te laten.

Soms willen leerkrachten of directieleden op het einde van hun loopbaan nog deeltijds in het onderwijs blijven. Er moet onderzocht worden op welke (financieel) stimulerende manier dit kan worden gerealiseerd. Als het onderwijs de beste profielen wil aantrekken, zal een billijke verloning competitief met andere sectoren een belangrijk aandachtspunt blijven.

Tot slot dient onderzocht hoe men de meer ervaren leerkrachten voor de klas kan houden. Meestal hebben zij heel wat expertise. Wat weegt bij hen het zwaarste door, indien ze beslissen alsnog het beroep te verlaten? De wijzigende jeugdcultuur, de moeilijker ouders, de veranderingscarrousel die soms door het onderwijs raast na onvoldoende overleg met het werkveld, het verlies van het eigenaarschap door de bureaucratische planlast, de vlakke loopbaan, ...? Een onderwijsombudspersoon kan hier de vinger op de wonde leggen en een laagdrempelige, onafhankelijke spreekbuis voor de leerkrachten worden zodat hun bezorgdheden doorgegeven worden aan het beleid.

Advies 50 Invoeren van vernieuwde basiscompetenties met juiste accenten tijdens de lerarenopleiding

De curricula van de lerarenopleiding zijn gebaseerd op tien decretaal vastgelegde basiscompetenties. Ze worden beschreven in tien functionele gehelen en een aantal attitudes die normerend zijn voor de Vlaamse lerarenopleidingen. “De basiscompetenties voor leraren geven aan welke eisen het onderwijs en de maatschappij stellen aan pas afgestudeerde leraren. Ze zijn zowel een referentiekader voor de curriculumontwikkeling van de lerarenopleidingen als een individueel toetsingskader voor elke student in de lerarenopleiding.” (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren, 2018). De commissie stelt een aantal problemen vast bij de huidige basiscompetenties. Sommige ervan behoren tot de kern van het leraarschap - met name vakkennis en onderwijskundig vakmanschap/vakvrouwschap - andere hebben meer te maken met de context (ouders, samenleving). Ze dekken weliswaar het gehele speelveld van het lerarenberoep, maar ze suggereren dat alle tien functionele gehelen eenzelfde gewicht, belang en haalbaarheid hebben doorheen de loopbaan van de leraar. Dat is niet zo. Ervaring leert dat domeinhoudelijke kennis en het didactisch handelen van de leraar cruciaal zijn. We merken echter dat van de 44 items in de tien functionele gehelen slechts vijf onderdelen betrekking hebben op de vakinhoudelijke kennis van de leraar en het aanleren van kennis en vaardigheden aan de leerlingen. Ook in de tien aanvullende attitudes wordt weinig nadruk gelegd op die vakinhoudelijke kennis. Aspirant-leerkrachten moeten in eerste instantie leren om een les op te bouwen, liefst met zoveel mogelijk eigen materiaal. Hierbij zijn de lesdoelen (kennis en vaardigheden) de essentie van de les, niet de werkvormen. Werkvormen zijn enkel een middel en bewijzen hun doeltreffendheid niet door kwantiteit maar door kwaliteit.

De tien basiscompetenties zijn ook relatief open geformuleerd en geven veel ruimte aan verschillende interpretaties waardoor er tussen de curricula van de Vlaamse lerarenopleidingen in de diverse hogescholen en universiteiten weinig gelijkvormigheid is. We stellen daarom voor om de basiscompetenties van de leraar te herwerken en aan te passen rekening houdend met het relatieve belang van elke component bij het uitoefenen van succesvol leraarschap. De curriculumroute gebaseerd op het ITT, ECF en NPQ-framework uit het Verenigd Koninkrijk kan hierin misschien mee opgenomen worden, cf. volgend advies.

Advies 51 Opstellen van een curriculumpad voor de lerarenopleiding, met verdere inductie en professionalisering

De tien basiscompetenties beschrijven de noodzakelijke vaardigheden waarover een leerkracht moet beschikken. Het is echter niet realistisch te verwachten dat een leerkracht elk aspect van deze basiscompetenties helemaal kan verwerven tijdens de opleiding. We pleiten voor ruimte en middelen om de basiscompetenties ook na afronding van de (pre-service) lerarenopleiding verder te verfijnen tijdens inductie-of mentorprogramma's (de zogenaamde aanvangsbegeleiding) en de verdere (in-service) lerarenprofessionalisering. Op die manier worden de idealiter herziene basiscompetenties bepalend voor het volledige curriculumpad van de leraar, van opleiding tot nascholing.

Het curriculumpad wordt, met andere woorden, voortaan opgebouwd uit een aantal vaste standaarden die zowel gebruikt worden in de lerarenopleiding als tijdens de aanvangsbegeleiding. Ook voor de lerarenprofessionalisering zelf biedt dit doorlopende curriculum een meerwaarde. Op deze manier wordt het lerarenberoep gezien als een traject, waarbinnen bijscholing noodzakelijk is, op maat van het ervaringsniveau van de leerkracht. Een goed uitgedacht en opbouwend curriculum kan deze visie ondersteunen. Deze ondersteuning start vanaf de aanvang en loopt verder in de daaropvolgende professionaliseringstrajecten.

Voorbeeld van een curriculumroute, gebaseerd op het ITT, ECF en NPQ-framework uit het Verenigd Koninkrijk.

	Lerarenopleiding	Aanvangsbegeleiding of inductie	Lerarenprofessionalisering met kansen tot specialisatie voor één van de rollen
1. Hoge verwachtingen (standard 1 – Set high expectations)			- Begeleiding van andere leraren in de school
2. Hoe leerlingen leren (standard 2 - Promote good progress)			
3. Vak- en curriculumkennis (Standard 3 - Demonstrate good subject and curriculum knowledge)			- Verantwoordelijke voor gedrag en welbevinden
4. Didactiek (Standard 4 – Plan and teach well structured lessons)			- Vak-, jaar-, graad-verantwoordelijke (bijvoorbeeld om vakhoofd te worden kan je een inhoudelijke/didactische master behalen)
5. Adaptieve instructie (Standard 5 – Adapt teaching)			
6. Evaluatie (Standard 6 – Make accurate and productive use of assessment)			
7. Klasmanagement (Standard 7 – Manage behaviour effectively)			- Lid schoolbestuur (meerdere scholen)
8. Professionaliteit (Standard 8 – Fulfil wider professional responsibilities)			- Directiefunctie
			- Directeur schoolbestuur
			- Lerarenopleider

Bovenstaande acht items gaan uit van een doorlopende leerlijn in de opleiding en professionele ontwikkeling van de leraar. Binnen elke standaard moeten duidelijke doelen geëxpliciteerd worden, telkens empirisch onderbouwd. Wanneer een pas afgestudeerde leerkracht rond een bepaalde standaard (bijvoorbeeld klasmanagement) wel geslaagd is, maar hierbij toch nog niet alle doelen heeft bereikt, kunnen die verder opgevolgd worden bij de aanvangsbegeleiding in de school door een meer ervaren leerkracht of een expertleerkracht. Het kader biedt - naast mogelijkheden om de loopbaan minder vlak te maken -, ook een structuur en een gemeenschappelijke vocabularium voor het continuüm van opleiding tot professionalisering (zie verder). De meer ervaren leraar kan zich dan weer in een standaard (bijvoorbeeld vakkennis of leerprocessen) verder professionaliseren, zodat hij of zij een andere rol kan krijgen binnen de school (bijvoorbeeld als vakhoofd of leerbegeleider).

Het spreekt voor zich dat iedere aspirant-leerkracht voor alle - acht of tien - onderdelen moet slagen. Een voldoende halen kan een begin zijn, maar volstaat niet om een excellente leraar te worden. Daarom adviseren we dat iedere afgestudeerde leerkracht bij het diploma een overzicht krijgt van zijn/haar bekwaamheid voor een aantal afzonderlijke onderdelen die het wezen van het leraarschap uitmaken. Is hij met mate geslaagd, dan kan hier bij de start in zijn nieuwe werkomgeving op ingezet worden. Sommige scholen hebben bijvoorbeeld misschien nood aan een gediplomeerde leerkracht met een uitstekende score op de basiscompetentie 'De leraar als opvoeder' (cf. De tien basiscompetenties voor de Vlaamse leraar) of 'Klasmanagement' (cf. nr. 7 van de curriculumroute in het Verenigd Koninkrijk). Deze bijkomende informatie die onderdeel uitmaakt van het uitgereikte diploma geeft de beginnende leerkracht feedback en zorgt ook voor een betere coaching op de werkvloer.

Uiteraard is het geenszins de bedoeling dat dit curriculumpad een te strak keurslijf wordt waardoor de eigenheid van elke lerarenopleiding verloren gaat.

Advies 52 Een optimale benutting van praktijk en wetenschap in de lerarenopleiding. Verscherpte monitoring

De lerarenopleidingen moeten de kandidaat-leraren startbekwaam maken. Dit doen ze door hen uit te rusten met een grondige vakinhoudelijke kennis en een solide inzicht in onderwijsmethodes en de werking van het menselijke brein. Het curriculum van de lerarenopleiding moet aansluiten bij de wetenschappelijke best-evidence over het betreffende onderwerp. Als het hele lerarenveld evolueert richting onderzoeksgeïnformeerde werken, dan dient de lerarenopleiding de toon te zetten.

Onderzoeksgeïnformeerde en klasvloer-gebaseerde werken betekent niet dat leraren opgeleid moeten worden tot fundamentele onderzoekers, maar wel dat de kennis en vaardigheden die ze moeten aanleren en doorgeven, gebaseerd dienen te zijn op de beste en bewezen praktijken. Daarnaast is weliswaar een basis op het vlak van onderzoeksgeletterdheid aangewezen waardoor men in staat is om de wetenschappelijke literatuur in verband met het eigen vakgebied op te volgen. Zo is de toekomstige leraar potentieel beter gewapend tegen hypes, misconcepties en zelfs mythes over leren en didactiek die het onderwijsveld op geregelde tijdstippen overspoelen (Christodoulou, 2014).

Een blijvende aandacht voor vakinhoudelijke expertise impliceert dat we in de initiële lerarenopleiding secundair onderwijs blijvend inzetten op de leraar als vakspecialist. Vanuit dezelfde bekommernis moet onderzocht worden of in de nieuwe educatieve masters het verwerven van vakkennis genoeg aan bod komt. Ook gaan er stemmen op om in het lager onderwijs leerkrachten met vakspecialisatie in te zetten, bijvoorbeeld voor wetenschappen, wiskunde, of Frans. Niettegenstaande het belang van deze experts zal de startende onderwijzer voor alle onderdelen van het curriculum over voldoende basiskennis moeten beschikken.

Een degelijke vakkennis en een vertrouwdheid met 'leren leren', geschoeid op een stevige wetenschappelijke leest, volstaan echter niet. Lesgeven is een complexe vaardigheid. Didactiek moet worden aangeleerd, maar ook permanent inge oefend en geautomatiseerd - en dat vraagt tijd. Kandidaat-leerkrachten moeten tijdens hun opleiding voldoende gelegenheid krijgen om zich het basispakket aan didactische vaardigheden eigen te maken. Zij moeten hierbij genoeg ondersteuning en sturing krijgen, van micro-teaching tot een volledig zelfstandige stage. Student-leraren moeten tijd krijgen om modellessen te volgen en tijdens hun opleiding oefenlessen te geven. Op die manier vindt een symbiose plaats tussen praktijkervaring en academische kennis. Bij dit alles moet ook aandacht besteed worden aan de logische opbouw van de opleiding.

Omdat de opleiding tot leraar cumulatief verloopt, is het over de opleidingsjaren heen meenemen van vakken die voorkennis zijn voor een volgende vak niet opportuun. Aan aspirant-leerkrachten die bijvoorbeeld nog nooit slaagden voor een les (vak)didactiek, wordt beter geen toestemming verleend om stagelessen te geven. Het in het hoger onderwijs te ver doorgedreven flexibiliseringstraject dient om deze reden kritisch tegen het licht te worden gehouden.

In het algemeen kan men stellen dat er betere gegevens nodig zijn over de doeltreffendheid van de Vlaamse lerarenopleidingen. Onderzoek naar het effect van de lerarenopleiding op de pedagogische bekwaamheid en didactische efficiëntie van de leerkrachten is van essentieel belang voor de voortdurende verbetering en de kwaliteitsborging. In het Vlaamse regeerakkoord valt te lezen: "De kwaliteit van de lerarenopleidingen zullen we sterk monitoren en waar nodig bijsturen" (Vlaamse regering, 2019). Deze belofte moet uitgevoerd worden, vooral omdat op de werkvloer blijkt dat niet alle pas afgestudeerde leerkrachten in gelijke mate voorbereid en toegerust zijn op hun nieuwe taak.

We pleiten voor samenwerking tussen de hogescholen en de universitaire lerarenopleidingen om nog nauwer samen te werken aan een gemeenschappelijk kwaliteitskader waar een optimaal evenwicht dient bewerkstelligd tussen de autonomie van de opleiding en gemeenschappelijkheid over de opleidingen heen. Initiatieven als Deans for Impact, die als missie hebben om programma's van lerarenopleidingen meer evidence informed te maken, strekken tot aanbeveling. Hoe dan ook zijn er betere gegevens nodig over de

doeltreffendheid van de initiële lerarenopleiding in de Vlaamse context. Onderzoek naar het effect van de lerarenopleiding op de bekwaamheid en de doeltreffendheid van de leerkrachten is van essentieel belang voor de voortdurende verbetering en de kwaliteitsborging.

VOORBEELD – Deans for Impact⁴: een bottom-up-samenwerking om lerarenopleidingen meer evidence-informed te maken.

“Our members are united behind a shared vision for a transformed educator-preparation system that graduates teachers prepared to measurably improve student learning.

Within a generation, we will have:

- elevated the national perception of the teaching profession and educator preparation.
- demonstrated that programs can consistently prepare all educators to be good on day one, and great over time.
- positioned the United States as an international leader in preparing effective educators.”

⁴ <https://deansforimpact.org/> Dfi is een organisatie waarvan de leden decanen zijn van lerarenopleidingen, die vanuit een gedeelde visie de lerarenopleiding willen verbeteren. Ondertussen zijn er ook beleidsmensen, partnerscholen en honderden lerarenopleiders lid. “Founded in 2015, Deans for Impact is a national nonprofit organization representing leaders in educator preparation who are committed to transforming educator preparation and elevating the teaching profession. The organization is guided by four key principles: data-informed improvement, common outcome measures, empirical validation of effectiveness, and transparency and accountability for results. The Deans for Impact report (DFI) posed six guiding questions and outlined their underlying cognitive principles, supported by current research about cognition.”

Advies 53 Versterking van de kwaliteit en praktijkervaring in de lerarenopleiding dankzij onderlegde lerarenopleiders, expertleerkrachten en (de herinvoering) van de oefenscholen

De lerarenopleidingen bepalen in belangrijke mate de kwaliteit van de toekomstige leerkrachten. Hun verantwoordelijkheid kan moeilijk overschat worden. Een lerarenopleiding dient de historische, geaccumuleerde praktijkervaring van decennia kwaliteitsvol leerplichtonderwijs te honoreren. Zowel de leraar in opleiding als de lerarenopleider bedienen zich van een optimale blend van praktijkwijsheid en wetenschappelijke evidentie. De leerkracht in opleiding moet meer tijd krijgen om zich in oefenscholen te trainen in het lesgeven.

De lerarenopleider

Lerarenopleiders moeten in staat zijn om academische best-evidence te koppelen aan praktijkervaring. Ze zijn sterk gericht op wetenschappelijke onderbouw, didactisch en pedagogisch geschoold en praktisch onderlegd. Bij voorkeur hebben ze zelf ook praktijkervaring bij de doelgroepen waarover ze lesgeven.

De lerarenopleider is een expert. Van haar of hem hangt immers de kwaliteit van de toekomstige leerkrachten af. Hij is niet alleen inhoudelijk sterk, kan niet alleen uitstekend lesgeven, maar is ook academisch geschoold. Lerarenopleider is daarom een selectie-ambt. Je moet ertoe uitgenodigd worden op basis van je professionele onderwijsloopbaan. Een lerarenopleider kan ook een expertleerkracht uit het regulier onderwijs zijn - een (kleuter)onderwijzer of leerkracht secundair onderwijs - die hiervoor een bijkomende opleiding als expertleraar in het Kenniscentrum volgde.

De expertleraar

Opdat in de opleiding tot leerkracht de link met de praktijk van het lesgeven zou gelegd worden, is het nodig dat de lerarenopleiders in hogescholen en universiteiten bijgestaan worden door expertleraren zoals hierboven beschreven. Zij brengen de praktijkervaring uit het kleuter-, basis- en secundair onderwijs binnen in de opleiding en kunnen de praktijkschok bij leraren in opleiding en bij intrede in het beroep mee opvangen. Zij zijn meesters in de didactiek, weten uit eigen ervaring hoe je een les opbouwt en welke klasmanagementstechnieken echt werken. Zij worden vrijgesteld in hun school om een aantal uren te doceren in de lerarenopleiding. Omgekeerd brengen ze ook de leraren in opleiding mee naar hun klas om te oefenen.

De oefenschool

Om dit complex proces optimaal te laten verlopen en om docenten, aspirant-leraren en ervaren leerkrachten met elkaar in contact te brengen, strekt het tot aanbeveling dat de lerarenopleidingen samenwerken met daartoe aangeduide basis- en secundaire scholen in de omgeving van de hogeschool of universiteit. In deze oefenscholen kunnen modellessen gevolgd en stagelessen gegeven worden onder begeleiding van expertleerkrachten. Omgekeerd kunnen deze expertleerkrachten zelf mee lesgeven als (deeltijds) docent in de lerarenopleiding. Op die manier ontstaat een kruisbestuiving en kan de expertleerkracht de leerkracht in opleiding sterker opvolgen. Het is in dat opzicht uitstekend nieuws dat de Vlaamse regering werkt aan partnerschappen om de verbinding tussen praktijk en theorie te versterken, onder meer door de oprichting van oefenscholen voor de beroepspraktijk.

Een ander voorbeeld is de oproep voor pilootprojecten ter versterking van de lerarenopleidingen, in nauwe relatie met actoren die instaan voor het verdere professionele continuüm van de leraar. Sterke en wederzijds voordelige partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen dragen bij tot een effectievere begeleiding van kandidaat-leraren en tot de ontwikkeling van vaardigheden voor expertleraren.

Advies 54 Kwaliteitsvolle instroom en uitstroom in de lerarenopleiding Verstevigen van de instap in het lerarenberoep met een bindende instapproef

We hebben leraren nodig die het soort professioneel gezag verwerven dat noodzakelijk is om jonge mensen effectief te kunnen onderwijzen. Niet alle kandidaten voor de initiële lerarenopleiding blijken geschikt om les te geven. Het gaat daarbij onder meer om het evenwicht tussen academische vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten nodig voor het leraarschap. Deze componenten zijn van cruciaal belang om ervoor te zorgen dat nieuwkomers in de initiële lerarenopleiding de beste kans van slagen hebben in een carrière als leraar. Daarom pleiten we voor een sterkere instroom in het lerarenberoep via een bindende instapproef.

De commissie is van mening dat er ingezet moet worden op verfijnde en transparante selectiemethoden, waarbij rekening wordt gehouden met de academische capaciteiten van elke aspirant en met de persoonlijke eigenschappen die nodig zijn om les te geven. Succes in het onderwijs kan niet teruggevoerd worden tot één enkele factor. Toch heeft onderzoek uitgewezen dat bepaalde indicatoren de kwaliteit van de leraren wel degelijk voorspellen, o.a. domeinspecifieke en vakdidactische kennis, cognitieve capaciteiten, persoonlijkheidskenmerken en gevoelens van self-efficacy (Rockoff, 2011).

De instapproef moet door een onafhankelijke instantie opgesteld, wetenschappelijk verfijnd en gemonitord worden. Ook een goede juridische omkadering is vereist. Daarbij kan er gedacht worden aan constructies waarbij kandidaten een verplicht remediëringstraject moeten volgen om vervolgens een basistest opnieuw af te leggen voor die onderdelen waarvoor ze niet geslaagd waren. De instapproef zou afgelegd kunnen worden medio mei en in een fysieke setting. Kandidaten kunnen zich hiertoe op verschillende woensdagmiddagen in verschillende hogescholen aanmelden. Voor de start van de zomervakantie krijgen ze het resultaat. Wie niet geslaagd is, krijgt een remediëringstraject (eventueel online) aangeboden. Eind augustus kan een nieuwe test afgelegd worden.

Deze bindende instapproef is niet alleen een screening op zoek naar geschikte kandidaten. Het is ook een duidelijk signaal: niet iedereen kan leraar worden en leraar-zijn vraagt een aantal heel specifieke competenties waarvoor bepaalde voorkennis en vaardigheden nodig zijn. Daarnaast is onderzoek nodig of de eventuele verplichting ervan aan zij-instromers mogelijk is.

De instapproef garandeert sterker dat de juiste profielen zich inschrijven. Deze kwaliteitsverhoging van de startende aspirant-leraar hoeft daarom niet noodzakelijk gecombineerd te worden met de totale vermastering van het beroep (Struyve et al, 2019). De kwaliteit van de lesgever hangt niet enkel af van het type diploma. Dankzij de instaptoets kan de professionele bacheloropleiding voor leerkracht blijven bestaan. De leerkrachtopleiding is naast een theoretische immers vooral een op de praktijk gerichte opleiding. Een verplichte vermastering van het basis- en kleuteronderwijs zou wellicht de toegangsdeur voor heel wat geëngageerde en talentrijke kandidaten afsluiten. De mogelijkheid om masters toe te laten binnen het lager onderwijs zou echter ook kunnen leiden tot de versterking van de schoolteams en het beroep aantrekkelijker kunnen maken voor universitair geschoolden. Het is complementair aan de professionele bachelor dat de master basisonderwijs een meerwaarde kan hebben. Hiervoor is een degelijk wettelijk kader noodzakelijk, zoals ook al geadviseerd door de Vlaamse Onderwijsraad die geen concluderende uitspraken doet over de wenselijkheid van de master basisonderwijs, maar hierin wel mogelijkheden zit om het basisonderwijs en het schoolteam collectief te versterken. [Advies over de master basisonderwijs | Vlor](#)

Advies 55 Kwaliteitsvolle neveninstromers aantrekken, ze (financieel) honoreren en bijkomend vormen

Zij-instromers moeten het tekort aan generatiestudenten in de lerarenopleiding opvangen. Om het beroep voor deze categorie aantrekkelijk te maken, is het nodig dat zij-instromers kunnen terugvallen op een billijke verloning en dat ze na voldoende praktijkervaring hun anciënniteit versneld kunnen opbouwen. Op dit moment kunnen neveninstromers die een knelpuntvak geven zoals wiskunde, Nederlands of Frans acht jaar anciënniteit meenemen. We pleiten ervoor om deze regeling uit te breiden naar meerdere vakken en op te trekken tot tien jaar. Ook neveninstromers voor het (kleuter)onderwijs moeten deze mogelijkheid krijgen.

Wie de latere overstap van de privé-sector naar het onderwijs maakt, moet voldoende intrinsiek gemotiveerd zijn om les te geven en voldoende voorbereid op 'de praktijkschok'. Deze aspirant-leerkrachten beschikken misschien al over de juiste vakinhoudelijke knowhow of vaardigheid (nijverheidsvakken). Toch moeten ze ook voldoende didactisch en pedagogisch opgeleid worden. Dit houdt in dat een zij-instromer de overstap niet kan maken zonder eerst een (verkort) kennismakingstraject te doorlopen, bijvoorbeeld modellessen volgen en bespreken bij een expertleerkracht. Nu starten te veel zij-instromers met onvoldoende didactische voorkennis en/of inzicht in klasmanagement.

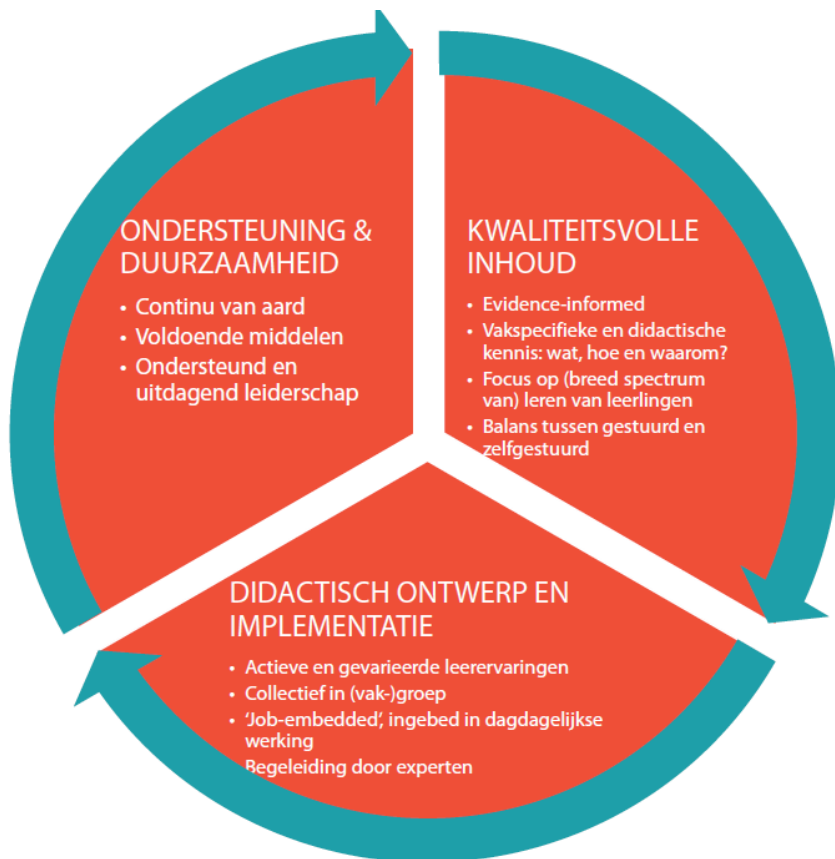
Terzelfdertijd moet erover gewaakt worden dat voldoende generatiestudenten van bij de aanvang van hun professionele carrière kiezen voor een roeping als leerkracht en niet om diverse redenen de omweg van een LIO-traject volgen.

Advies 56 Kwaliteitsvol ondersteunen van de starter

Te vaak verlaten startende leerkrachten het onderwijs. De begeleiding van starters via zogeheten inductieprogramma's kan helpen om leraren 'on the job' te houden (Kelchtermans, 2018) en heeft het potentieel om voortijdige uitval te verkleinen (Kelchtermans, 2017). Inductie maakt deel uit van een ruimere cultuur van verantwoordelijkheid binnen het beroep en van gerichtheid op permanente beroepsopleiding. Ook hierbij is het belangrijk dat we het lerarenberoep als een traject zien, waarbij de eerste jaren in de klas een gedeeltelijke voortzetting van de initiële opleiding zijn. Centrale elementen van een succesvol inductieprogramma zijn een vakmentor binnen hetzelfde schoolvak, coaching door expert-leraren of door pedagogische begeleiders/lerarenopleiders, structureel ingebouwde samenwerking met collega-starters, ingeroosterde tijd om samen lessen voor te bereiden en de kans om deel te nemen aan een lerend netwerk. (Helms Lorenz, Van de Grift, & Maulana, 2016). Aan juristen, verpleegkundigen en artsen worden al aanzienlijke mogelijkheden voor in-service inductie en geaccrediteerde professionele ontwikkeling geboden. Deze trajecten zijn sterk gestructureerd en voldoende gecontroleerd. Ze faciliteren de intrede in het beroep. Een soortgelijke aanpak in het onderwijs zou beginnende leerkrachten al vroeg bij de cultuur van de beroepsgemeenschap kunnen betrekken en hen de gelegenheid bieden om extra ervaring op te doen. Beginnende leerkrachten die gestructureerde inductieprogramma's krijgen, blijken zich ook later in hun loopbaan vaker professioneel te ontwikkelen en presteren bovendien beter in verschillende aspecten van het lesgeven. Bijvoorbeeld in Ontario/Canada heeft elke beginnende leraar een mentor én een gepersonaliseerde inductiestrategie. Mentoren zijn ervaren leraren die een specifieke professionalisering volgden om mentor te worden. De ondersteuning is gericht op essentiële competenties voor beginnende leraren, waaronder klasmanagement, evaluatie en tegemoetkomen aan de behoeften van diverse leerlingen (OECD, 2011).

Advies 57 De lat hoger leggen voor de lerarenprofessionalisering

Nascholingstrajecten moeten ook zelf voldoen aan de eisen van kansrijke professionalisering en verder bouwen op de kennis over effectieve professionele ontwikkeling (zie figuur). Dit wil zeggen dat we niet alleen verder moeten gaan dan de traditionele studiedag zoals we die nu kennen, maar er ook voor dienen te zorgen dat we opvolging en oefening inbouwen om het geleerde in de praktijk toe te passen. Effectieve methoden zoals coaching zouden daarbij ingezet moeten worden. Leraren de kans geven kennis te delen moet eveneens een essentieel element zijn. Inhoudelijk moeten professionaliseringsinitiatieven aansluiten bij de wetenschappelijke kennis over wat kansrijk onderwijs is. Dit wil zeggen dat er meer aandacht dient gegeven aan vakkennis en -didactiek. Nu wordt teveel nadruk gelegd op algemene, generieke principes. Ook en vooral moet professionalisering gebaseerd zijn op de resultaten uit het beste Vlaams en internationaal onderzoek.



Gebaseerd op Features of Professional Learning and Key Findings from State of Educators' Professional Learning in Canada Study (Source: Campbell et al., 2016, p. 8).

Op dit moment worden er in Vlaanderen heel wat (na)vormingen aangeboden maar niet allemaal van eenzelfde kwaliteit. Leerkrachten zien soms door het bos de bomen niet meer. Om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van de professionalisering gewaarborgd wordt, is er nood aan een centrale instantie die garant staat voor excellente professionalisering.

Advies 58 Oprichting van een onafhankelijk Kenniscentrum Onderwijs

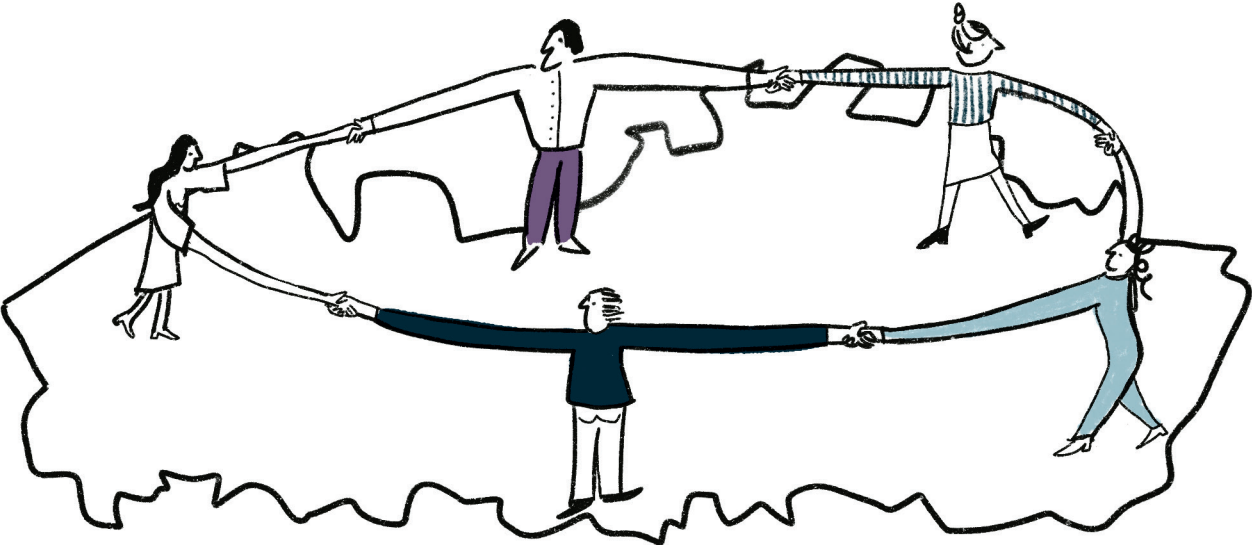
Er is in Vlaanderen nood aan een gespecialiseerd Kenniscentrum Onderwijs dat de verbinding tussen onderzoek en praktijk op een systemische manier aanscherpt en er zo voor zorgt dat wetenschappelijke kennis breed verspreid wordt. Dit zal gebeuren door het inrichten van de gecertificeerde professionalisering van leraar tot expertleraar, het organiseren van professionaliseringstrajecten gericht op de meer algemene leerkrachtenpopulatie (bovenop en naast de bijscholing die georganiseerd wordt voor de vorming van expertleraren), door syntheses te maken van Vlaams en internationaal onderzoek, door zelf onderzoek te ondersteunen en vooral door een wisselwerking tot stand te brengen tussen onderzoek, praktijk en beleid. Er zal worden ingezet op het ontwerpen van kwaliteitskaders voor professionele ontwikkeling, door praktijkgerichte disseminatie (bijvoorbeeld publicaties of online materialen) en door deze te linken aan scholen die zich willen ontwikkelen als prototype van een onderzoekgerichte aanpak. In het algemeen moet dit Kenniscentrum fungeren als boegbeeld van wat werkt in het onderwijs en als dusdanig een tegenwicht bieden aan de markt- en ideologisch gestuurde visies op kennisoverdracht.

In het Kenniscentrum wordt eveneens de link gemaakt met andere adviezen zoals het Vlaams Leesoffensief, het advies van Commissie De Man over de handwerkboeken, en met innovatietrajecten inzake onderwijsbeleid, bv. Leersteun, ICT/Digisprong, STEM. Ook hier is het de bedoeling excellentie na te streven en (verdere) potentiële versnippering een halt toe te roepen. Contact houden met gelijkaardige, internationale centra voor kennisdeling is eveneens een belangrijke opdracht. Dit opent meteen extra mogelijkheden voor internationale budgetten (bijvoorbeeld van Europa waarvoor het Kenniscentrum het aanspreekpunt kan worden). Ook een beroep op private middelen is mogelijk als hierbij de didactische missie van het centrum gevrijwaard kan blijven. Een dergelijk centrum zal niet enkel de praktijk versterken, maar kan ook het prestige van het beroep vergroten door het besef te doen groeien dat lesgeven niet enkel een belangrijke maatschappelijke taak vervult, maar bovendien excellente kennis en hoogstaand onderzoek vereist.

Dit Kenniscentrum moet onafhankelijk functioneren en breed gedragen zijn. Het is een samenwerking van academici, leden van de inspectie en praktijkmensen, ongeacht hun ideologische of politieke achtergrond. Het is belangrijk dat het instituut geloofwaardig en respectabel is en dat de wetenschappelijke onderbouw ervan gewaarborgd wordt. Hiertoe is verdere consultatie met het werkveld noodzakelijk, zowel met academici als met leerkrachten voor de klas.

Om deze belangrijke taak naar behoren te vervullen is het nodig dat voldoende middelen ter beschikking worden gesteld en de overheid de juiste ondersteuning voorziet voor de oprichting en uitbouw. Door het ontwikkelen van netwerken en samenwerkingen met onder andere inspectie, universiteiten, hogescholen, scholen en onderwijsverstrekkers kan het Kenniscentrum qua personeel en administratie strak en performant blijven en kunnen de kosten (door gezamenlijk afgestemde efficiëntie en effectiviteit) worden beperkt.

Conclusie



Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht

“De toestand is ernstig, maar niet hopeloos”. Tot deze bevinding kwam de commissie Beter Onderwijs. Tussen augustus 2020 en september 2021 legden 15 academici en praktijkmensen niet alleen de pijnpunten van het Vlaamse onderwijs bloot. Ze zochten vooral naar haalbare oplossingen, zonder zondebokken aan te wijzen. ‘Wat heeft effect om het leerrendement op de klasvloer, op school en in het onderwijs te vergroten?’ was de kernvraag. De commissie stelt tevreden vast dat haar aanbevelingen voor een groot deel gelijklopen met de recent verschenen Nederlandse effectiviteitsstudie ‘Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs’ (Scheerens, 2021).

Het rapport met zijn 58 aanbevelingen is een pleidooi om naar de kern van het onderwijs te gaan, nl. de leerlingen en hun (aangeboren) kracht om te leren dankzij gemotiveerde en degelijk opgeleide leerkrachten die door heel wat actoren ondersteund worden in hun onderwijskundige taak. Om een duidelijk overzicht te geven van het werk dat te wachten staat, worden de aanbevelingen hieronder samengevat in 10 speerpunten over de vier foci heen. Om de aanbevelingen om te zetten, zullen de diverse actoren uit de loopgraven moeten durven komen, zoals de inleiding al suggereerde. Het beleid, de onderwijsverstrekkers, ouders, sociale partners, inspectie, lerarenopleidingen en de leerkrachten moeten de handen in elkaar slaan. Onderwijs is altijd het werk van vele mensen en geen enkele maatregel of advies kan of zal de kwaliteit op zichzelf remediëren. Het moet ook een volgehouden inspanning zijn en vele adviezen zullen pas op termijn renderen.

(1) Herwaardeer de leraar

Gemotiveerde, degelijk opgeleide leerkrachten hebben een sleutelrol. Zonder goede leraars, geen goed onderwijs. Zij zijn dé sleutel naar meer onderwijskwaliteit. Leraar willen worden, dient gepromoot als een sterk maatschappelijk engagement. Zonder goed opgeleide leerkrachten redt onze kennismaatschappij het niet. Sterke basiskennis en voldoende achtergrondkennis zijn voor een aspirant-leraar een must. Iedere leerling heeft immers recht op onderlegde leerkrachten. Sterke lerarenopleidingen zijn daarom een *conditio sine qua non* en geven door wat echt werkt op de klasvloer. Ervaren leerkrachten voor de klas staan mee in voor de opleiding van toekomstige collega’s via de werking van een breed opgezette ‘oefenschool’.

Tijdens hun loopbaan worden de leerkrachten door alle actoren bijgestaan zodat ze hun taak in de klas optimaal kunnen vervullen. Ze moeten de kans krijgen om zich duurzaam, continu en procesmatig te professionaliseren en op die manier reliëf te brengen in hun (te) vlakke loopbaan.

Om het (toekomstige) lerarentekort op te vangen, moeten meer deuren geopend worden om degelijke (instromende) leraars voor de klas te krijgen en ook te houden. Vaak zijn gepensioneerde leerkrachten nog bereid om deeltijds in te springen of een brugfunctie in het onderwijs op te nemen, bijvoorbeeld via extra assistentie aan kinderen en ouders met een SES- of ECM-achtergrond. Er moet onderzocht worden hoe dit op een financieel gunstige manier kan.

Voorts moeten zoveel als mogelijk leidinggevenden betrokken bij het onderwijs zoals directies, begeleiders, inspectieleden, lerarenopleiders ... voldoende contact houden met het lesgebeuren en deeltijds ingeschakeld worden als lesgevers. Zo geven ze het signaal dat er niets belangrijker is dan effectief voor de klas staan.

(2) Implementeer de wetenschap van het leren en onderwijzen via een Kenniscentrum Onderwijs

De jongste 20 jaar is er dankzij de evolutie van de neurowetenschappen een onderbouwd inzicht ontstaan in hoe de mens leert en informatie omzet in kennis, inzicht en vaardigheden. Deze nieuwe wetenschappelijke inzichten raken onvoldoende geïmplementeerd in de klaspraktijk. Maar ook reeds lang bekende basisinzichten over hoe leren werkt, werden al te vaak vervangen door leerexperimenten zonder empirische onderbouwing. Te dikwijls moeten deze solide wetenschappelijke inzichten van wat werkt het nog afleggen tegen marktgestuurde of modieuze adviezen die vaak niet werken en/of elkaar tegenspreken, wat voor frustratie zorgt zowel bij leerlingen als leerkrachten. De oprichting van een Kenniscentrum moet hierin verandering brengen. Dit centrum moet het vlaggenschip worden van het Vlaamse onderwijs om 'de kennis van het leren' naar de werkvloer te brengen. Hier zullen de verschillende experts elkaar ontmoeten, zowel diegenen met een academische als met een praktische achtergrond en uit alle onderwijsvormen en onderwijsniveaus.

Het Kenniscentrum vertaalt de wetenschap van het leren naar de werkvloer. Het brengt advies uit over leermethoden, bijvoorbeeld hoe efficiënte feedback werkt en over de kwaliteit van didactisch materiaal. Het is – bovenal - 'hype- en marktongevoelig'. Dit centrum, dat ook bij- en nascholing (professionalisering) zal verzorgen, is financieel afhankelijk van de overheid, maar strikt onafhankelijk in zijn werking (cf. de onderwijsinspectie). De wetenschap van het leren hangt immers niet af van een politiek standpunt noch van een ideologische visie, of van één of ander marktprincipe. Het opent wel valabele (genuanceerde) perspectieven, op basis waarvan daarna een pedagogische keuze gemaakt kan worden.

(3) Kennisverwerving is 'op de schouders van reuzen gaan staan'

School is geen opvangplaats om kinderen van de straat te houden, geen sorteermachine voor een hoger of zogezegd lager diploma, geen lapmiddel voor wat thuis of in de samenleving minder goed loopt. School is wel de plaats bij uitstek waar kinderen basisvaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) aangeboden krijgen en waar ze ondergedompeld kunnen worden in het rijke culturele en wetenschappelijke verleden van de mensheid. Kennisverwerving moet (weer) een ereplaats krijgen in de klas, dus ook in de lerarenopleiding. Leerkrachten moeten aangemoedigd worden om hier op een boeiende en didactisch verantwoorde manier op in te zetten. Kennisverwerving is een opstapje om de wereld beter te begrijpen. Dankzij de inzichten uit het verleden realiseren leerlingen zich dat ze 'op de schouders van reuzen staan' (Kirschner, 2018). Dankzij dit perspectief kunnen ze verder kijken en de wereld van morgen mee vorm geven (Arendt, 1961). De vernieuwde aandacht voor (basis)kennisverwerving komt vooral de minder cognitief sterke en SES-kinderen ten goede. De school is voor hen de enige plaats waar ze de basisvaardigheden van lezen, schrijven, rekenen op een gestructureerde manier aangeleerd krijgen.

(4) Overtuig ouders van de waarde van de school

Ouders zijn de belangrijkste schakel tussen leerling en school. Het leervermogen van het kind hangt dan ook sterk samen met de steun van de ouders. Ouders moeten de kans krijgen om een school voor hun kind te kiezen. Daarom is het belangrijk dat scholen mogen verschillen door een eigen aanpak, maar dat ze allemaal voldoende doordrongen zijn van 'de wetenschap van het leren'. Scholen moeten ervan overtuigd worden om het specifieke van hun pedagogisch project in de verf te zetten. Na hun keuze moeten ouders met voldoende toewijding de 'taal van de school' leren spreken. Dit houdt in dat ze de schoolwerking mee ondersteunen en verdedigen tegenover hun kind. Te dikwijls voelen leerkrachten zich door sommige ouders in de steek gelaten. De school en de ouders moeten aan één zeel trekken als het over onderwijs gaat. Dit betekent ook dat ouders in hun opvoeding naast het belang van fysieke en mentale gezondheid en van familie en vrienden, ook het belang van de schoolloopbaan van hun kind actief ondersteunen.



(5) De kleuterschool opent perspectieven

Een vroege en regelmatige deelname aan het kleuteronderwijs zorgt voor heel wat bijkomende ontwikkelingskansen op cognitief, sociaal en emotioneel vlak. Daarom moet de leerplichtleeftijd geleidelijk aan verlaagd worden. Het kleuteronderwijs is een volwaardige onderwijsvorm en geen handige opvang. Kleuteronderwijzers moeten degelijk opgeleid worden om zowel ontwikkelingsgerichte, talige als cognitieve impulsen aan kleuters te kunnen aanbieden. Ze dienen ook gevormd om leer- of emotionele problemen in een vroeg stadium te detecteren en eventueel te remediëren. Kleinere klasgroepen in de kleuterschool zijn dan ook aan te bevelen.

(6) Voldoende aandacht voor taalonderwijs

De kennis van de instructietaal is de toegangsdeur tot schoolsucces. Hierop moet al van in de kleuterklas sterk ingezet worden. Taalachterstand dient zo snel mogelijk gedetecteerd en via extra tijd en gerichte oefening geremedieerd. Kinderen in een niet-Nederlandstalige thuisomgeving moeten op school ook buiten de schooltijd voldoende taalimpuls Nederlands krijgen. Dankzij taal gaat een nieuwe wereld open. Kinderen behoren niet alleen aangezet te worden tot het louter technisch kennen van de instructietaal. Ze moeten ook ingewijd worden in de wondere wereld van het geschreven - en gelezen - woord.

(7) De verschillende vertrekposities van ECM- en SES kinderen verkleinen

Leerlingen met een ECM-achtergrond (en hun ouders) moeten nog meer dan andere kinderen en jongeren uitgenodigd worden om te participeren aan het schoolse leven, vooral wanneer deze deelname niet vanzelfsprekend is. Ook hier zijn hoge, maar realistische verwachtingen, voldoende tijd, geduld en extra kansen bijzonder belangrijk. Veel in het rapport voorgestelde adviezen willen bovendien structureel ruimte creëren om de leerachterstand van kwetsbare leerlingen te verkleinen: de invoering van centrale toetsen, de keuze voor directe instructie, de verlaging van de leerplichtleeftijd, overzichtelijke klasgroepen in de kleuterklas, het inrichten van zomerscholen, de kortere zomervakantie, extra kansen tot gratis inhaallessen buiten de schooltijd (maar wel op school), extra specialisatie en bijscholing voor leerkrachten van SES- en ECM-kinderen, extra omkadering voor leerlingen in de B-stroom.

(8) Je op en voor de school samen mogen inzetten

Naar school gaan moet een avontuur zijn dat je samen met je vrienden beleeft. Het is een gemeenschappelijk project waar je met verschillende mensen met een waaier aan gewoonten, ideeën, meningen en gedachten in contact komt. Kinderen gaan naar school om dit 'samen' op het spoor te komen en zich gezamenlijk in te zetten om een bepaald gemeenschappelijk (eind)doel te halen. 'Je best doen op school' moet geprezen worden zoals dat het geval is bij sporthelden die proberen een sportprestatie neer te zetten. De prestatie-motivatie van leerlingen moet omhoog. Hoge verwachtingen koesteren voor elke leerling, een vanzelfsprekende cultuur van fouten mogen maken en een degelijke feedback van de leerkracht ondersteunen dit streven. Iedereen is immers in staat om vorderingen te maken.

(9) Aandacht voor diverse snelheden dankzij gerichte oefening

Op school word je uitgenodigd om deel te nemen aan een gemeenschappelijk cognitief curriculum via een gedeeld schoolproject. De grote (cognitieve) verschillen tussen leerlingen zorgen voor heel wat uitdagingen voor de leerkracht.

Hierbij blijft de inclusiegedachte een na te streven ideaal. Kinderen met een leerprobleem en een eventuele leerstoornis kunnen zoveel als mogelijk in het reguliere onderwijs terecht. Maar we mogen daarbij niet in de val trappen leerlingen te snel van leerdoelen vrij te stellen door dispenserende maatregelen. Sommige leerlingen hebben gewoon meer oefening nodig. Een snelle oplossing is niet altijd zomaar voorhanden. Bepaalde problematieken vragen veel tijd en inzet (en niet alleen van de leerkracht).

Als het gemeenschappelijk cognitieve doel echter niet bereikt kan worden, moet een aangepaste weg naar het buitengewoon onderwijs worden aangeboden. Hierop mag geen taboe rusten. Het buitengewoon onderwijs biedt immers een veilig en gespecialiseerd kader waar kinderen en jongeren in groep gemeenschappelijke ontwikkelingsdoelen kunnen halen.

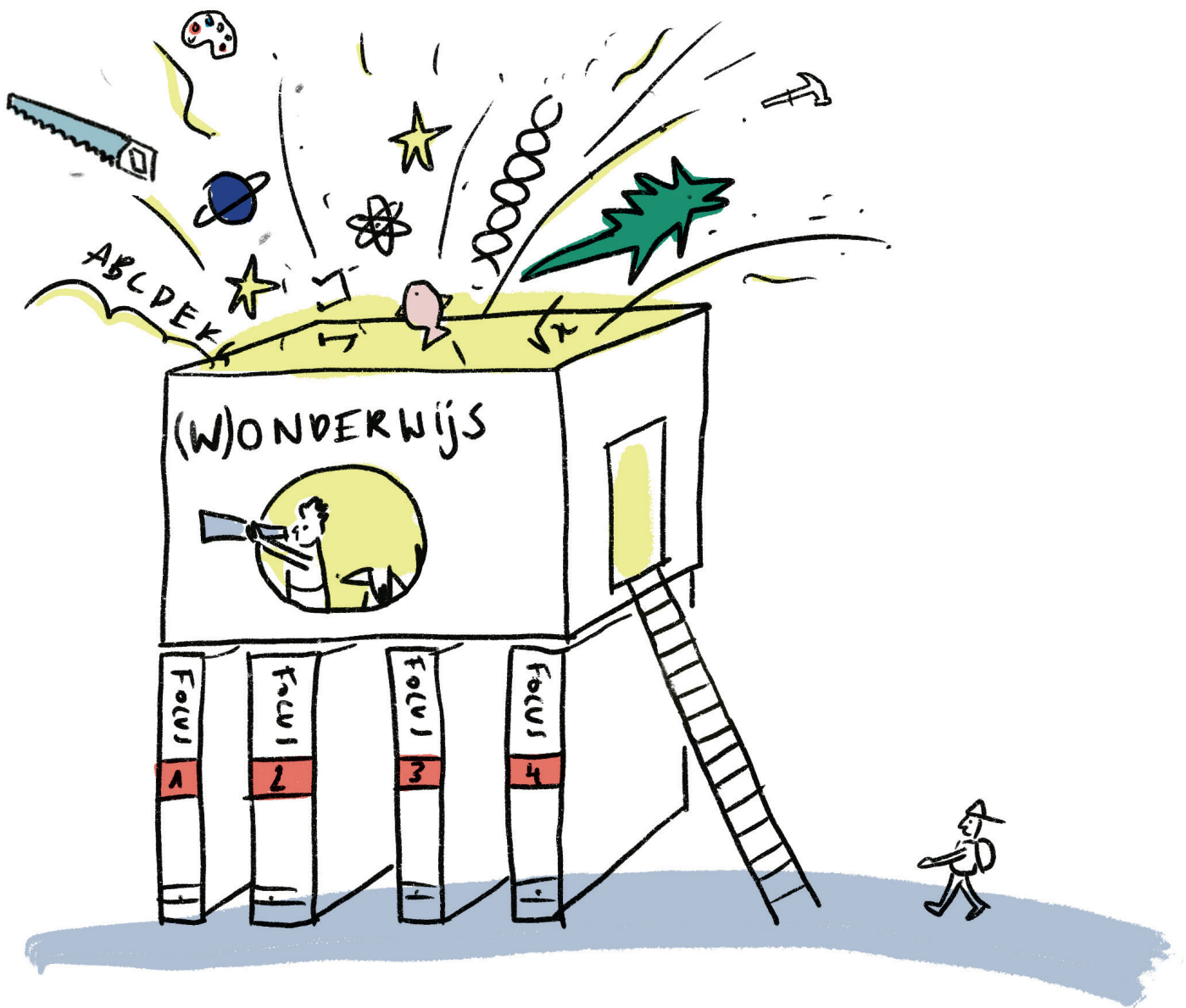
(10) De vonk in de klas doen overslaan

Mocht er nog twijfel over bestaan: de professionele leraar heeft in kwaliteitsvol onderwijs het eerste en het laatste woord. De leerkracht zorgt er immers voor dat het fundament of datgene wat fundamenteel is voor kwaliteitsvol onderwijs en waarnaar de adviezen in het rapport verwijzen, betekenis krijgt of significant wordt. Hebben we immers niet allemaal de beste herinneringen aan die leerkrachten die aandacht voor ons hadden alsof ze alleen voor ons les gaven? Denken we niet dankbaar terug aan die geïnspireerde lerares die met een toegewijd hart voor de klas stond zodat je vergat dat je op school zat? Beter onderwijs moet zich immers richten op het ontwikkelen van 'têtes bien faites' en niet van 'têtes bien pleines', zoals de filosoof Montaigne zei. Hopelijk kunnen de aanbevelingen in het rapport een bescheiden bijdrage leveren om deze vonk in het onderwijs te doen overslaan in het belang van het geluk van alle leerlingen en van het welzijn van de wereld⁵.



⁵ Zie G. Biësta: "School hou de maatschappij buiten, maar haal de wereld binnen". Hij bedoelt: hou je niet bezig met de waan van de dag die de maatschappij je opdringt, maar kijk veel verder. Gert Biësta, Goed onderwijs en de kunst van het meten (2012), Boom/Lemma.

Dashboard



Leerlingen	LL
Ouders	OU
Leerkrachten	LK
Lerarenopleiding	LO
Directie/schoolbestuur	DI
Onderwijsverstrekkers via begeleidingsdiensten	BD
Leerondersteuners/CLB	LS
Inspectie	IN
Politieke overheid	PO
Media	ME

Focus 1	Aandacht voor de ‘leer-kracht’ van kinderen (van kleuter tot tiener): voldoende basiskennis en -vaardigheden om ver(der) te springen	
F1	<p>1. Meer aandacht besteden aan de school als efficiënte, cognitieve leeromgeving vanuit een evidence-informed aanpak</p> <p>Kennis van cognitieve basissystemen (geheugen, aandacht, taalverwerving, enz.) en optimale leertechnieken groter belang toekennen in de klas, in de lerarenopleidingen én bij de lerarenprofessionalisering. De kwaliteit van de professionalisering op wetenschappelijke wijze evalueren. Onwetenschappelijke aanpakken weren.</p>	DI LK LO BD IN
F1	<p>2. Meer tijd besteden aan basiskennis en -vaardigheden</p> <p>Kennis-en kennisverwerving herwaarderen. Aandacht schenken aan het inoefenen van domeinspecifieke kennis en vaardigheden via afzonderlijke vakken.</p>	DI LK LO BD IN
F1	<p>3. Stimuleren van evidence-informed didactiek, gericht op optimalisering van cognitieve processen en leerprestaties</p> <p>Nieuwe onderwijsmethodes enkel introduceren indien ze in wetenschappelijke proefopstellingen en op de klasvloer hun effectiviteit en efficiëntie bewezen hebben. Evidence-informed methodes in ere herstellen. Deze evidence-informed didactische aanpak verankeren in de lerarenopleiding. Deze evidence-informed didactische aanpak verankeren en evalueren in de ontwikkeling van didactisch materiaal. Afstappen van een overladen curriculum met steeds weer nieuwe leerinhouden en sociale activiteiten.</p>	DI BD LK LO
F1	<p>4. Verhogen van het taalkundig vermogen van de leerlingen</p> <p>Doorheen het hele basisonderwijs en zelfs in de eerste jaren van het secundair onderwijs voldoende aandacht schenken aan technisch vlot leren lezen. De instructietijd voor begrijpend lezen verhogen. Meer gewicht toekennen aan (voor)leesmomenten. Een leeslijn uitwerken die start met de opleidingen voor de kindercare en zo doorwerkt naar de kleuterklas en het volledige leerplichtonderwijs. Vernieuwde aandacht creëren voor kinder- en jeugdliteratuur en in de latere jaren voor de klassiekers van de Nederlandstalige en de wereldliteratuur.</p>	DI LK BD IN

F1	<p>5. Inzetten op een centrale rol van de leerkracht die het leerproces actief stuurt</p> <p>Kiezen voor directe instructie als de meest efficiënte vorm van onderwijs. Sturen van het leerproces door competente leerkrachten die zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken.</p>	LK BD IN DI
F1	<p>6. Verhogen van de ambitie en trainen van het doorzettingsvermogen om het welbevinden te laten groeien</p> <p>Stellen van hoge doelen door de leerkrachten. Een cultuur creëren waarin leerlingen hoge leerambities koesteren voor en uit zichzelf.</p>	LK OU
F1	<p>7. Fouten mogen maken en gerichte feedback krijgen om het leerrendement te verhogen</p> <p>Een cultuur creëren waar fouten durven en mogen maken grondvoorwaarden zijn om tot leren te komen. Feedback geven vooral gericht op (1) de inhoud van de taak en het product, (2) het proces, en (3) het verbeteren van de zelfregulatie van de leerling. Inzetten op een degelijke evaluatiepraktijk als onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs.</p>	LK BD
F1	<p>8. Creëren van een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving</p> <p>Concentratie van de leerlingen verhogen door een goede structuur in de les en tijdens werkopdrachten. Concentratie- en meditatieoefeningen aanbieden, naast bewegingsactiviteiten en sport. Als gezamenlijke opdracht van ouders en school, leerlingen elementaire omgangsvormen bijbrengen. Leerlingen de kans geven hun inlevingsvermogen en altruïsme te vergroten. Een duidelijk beleid uitstippelen over hoe met storend gedrag om te gaan. Ervoor zorgen dat dit beleid breed gedragen wordt door het hele schoolteam en gericht is op responsabilisering van de leerling. Erop aandringen dat ouders de pedagogische werking van de school ondersteunen. In de lerarenopleidingen meer inzetten op klasmanagementtechnieken die echt werken, zowel theoretisch als praktisch.</p>	LK DI OU LO DI

F1	<p>9. Van jongst af aan gedoseerd leren omgaan met sociale media</p> <p>De ouders begeleiden en volgen hun kinderen op m.b.t. digitale verslaving en concentratieverlies.</p> <p>Ook op school meer aandacht schenken aan de omgang met digitale media, in het bijzonder aan het gebruik van smartphones.</p> <p>Het enorme groeivermogen van hersenen van kleuters benutten om op zoveel mogelijk manieren al hun zintuigen te stimuleren.</p> <p>Mediageletterdheid en mediawijsheid bij leerlingen actief stimuleren.</p>	OU LK DI
F1	<p>10. Rekening houden met de verschillen tussen leerlingen, met behoud van het klasverband</p> <p>Voorzichtig en selectief omgaan met de techniek van het differentiëren.</p> <p>Wanneer voor differentiatie wordt gekozen, dan inzetten op convergerende differentiatie.</p> <p>Na het basisonderwijs leerlingen van verschillende cognitieve niveaus niet systematisch in dezelfde klassen zetten.</p> <p>Meer inzetten op de ontwikkeling van wetenschappelijk onderbouwde instrumenten die de studiekeuze ondersteunen.</p>	LK BD IN DI
F1	<p>11. Meer leermogelijkheden geven aan kinderen met een leerachterstand</p> <p>Aan leerlingen met een leerachterstand bijkomende leer- en oefentijd samen aanbieden, ook buiten de gewone lestijden, zonder financiële kosten en binnen de schoolmuren. De zomerscholen zijn een voorbeeld.</p> <p>Op die manier 'schaduwonderwijs' beperken en vermijden dat de verantwoordelijkheid voor de leerlingbegeleiding en het aanleren van leerstof deels buiten de schoolmuren komt te liggen.</p>	PO DI LK
F1	<p>12. Het zittenblijven benaderen als weloverwogen optie</p> <p>Zittenblijven afwegen tegenover alternatieven.</p> <p>Bisjaar zorgvuldig kalibreren zodat het effectief tot leerwinst leidt.</p>	PO IN LK DI
F1	<p>13. Voldoende uitdaging aan hoogbegaafde leerlingen bieden en hen binnen het reguliere onderwijs houden</p> <p>Meer inzicht ontwikkelen in wat hoogbegaafdheid (niet) is.</p> <p>Het maatschappelijke belang van hoogbegaafdheid meer onderstrepen.</p> <p>Aandacht en ondersteuning krijgen vanuit de leersteuncentra en de onderwijsverstrekkers. Hiervoor de nodige financiering voorzien.</p> <p>Scholen evalueren op hun omgang met hoogbegaafde leerlingen.</p>	PO DI LK BD LS

F1	<p>14. Helder omschreven eindtermen formuleren ter bevordering van het cognitief leren</p> <p>Consequent het begrip 'eindtermen' door het woord 'minimumdoelen' vervangen. Eindtermen helder formuleren en meer laten aansluiten bij de corebusiness van het onderwijs.</p> <p>Onderzoeken of de inhoud van de 16 sleutelcompetenties - die aan de basis liggen van de nieuwe eindtermen - afgeslankt moet worden.</p>	PO BD
F1	<p>15. Bijzondere aandacht besteden aan de sterktes, de noden en de specificiteit van arbeidsmarktgerichte studierichtingen</p> <p>De plaats van de basisvorming binnen technische en beroepsgerichte opleidingen grondig evalueren.</p> <p>Zo nodig, het curriculum herzien.</p> <p>Een gespecialiseerde professionele ontwikkeling voor leerkrachten in deze onderwijsvormen creëren.</p> <p>Praktijkleraars in arbeidsmarktgerichte opleidingen de kans geven voeling te houden met het werkveld dankzij flexibele arbeidsovereenkomsten.</p> <p>Extra aandacht en omkadering geven aan bso-scholen in centrumsteden.</p> <p>Werken aan de publieke waardering voor technische en beroepsgerichte richtingen door het samenroepen van een Staten-Generaal.</p> <p>De vakbekwaamheid en technische onderlegdheid van arbeidsmarktgerichte leerlingen in de kijker plaatsen o.a. door het inrichten van wedstrijden door bedrijven en zelfstandigen.</p>	PO BD LO
F1	<p>16. Gebruik maken van gestandaardiseerde toetsen als een kostenefficiënte en sociaal faire maatregel om leerprestaties te verhogen</p> <p>Resultaten van de gestandaardiseerde toetsen integreren in de onderwijskwaliteitszorg zodat ze een gunstige invloed hebben op het beleid en op de klaspraktijk, waarbij het concept leerwinst centraal staat.</p> <p>Ervoor zorgen dat schoolteams over voldoende datageletterdheid beschikken om de interne kwaliteitszorg te versterken door een correcte interpretatie van de toetsresultaten.</p> <p>Meenemen van de toetsresultaten in het toezicht door de onderwijsinspectie.</p> <p>Ervoor zorgen dat deze toetsen primair gebruikt worden voor kwaliteitszorg, op verschillende niveau's, als input voor een datagebaseerde verbetering van de klaspraktijk, en niet als publieke indicator van schoolkwaliteit.</p> <p>Deze toetsen psychometrisch en wetenschappelijk onderbouwen.</p> <p>Op termijn een gediversifieerd aanbod aan gestandaardiseerde toetsen over de leerdomeinen heen uitwerken.</p>	PO BD IN

F1	<p>17. Met inzicht omgaan met kwaliteitsvolle hand- en leerwerkboeken dankzij vooropgestelde kwaliteitsindicatoren</p> <p>Leerkrachten en vakwerkgroepen sensibiliseren opdat zij verantwoordelijk blijven voor de inhoud en het gebruik van kwaliteitsvolle handboeken en ze zich niet laten overrulen door leerwerkboeken. Handboeken wetenschappelijk screenen op de principes van leereffectief materiaal. Opstellen van kwaliteitsindicatoren waaraan hand- en leerwerkboeken moeten voldoen (via werkgroep De Man). Deze kwaliteitsindicatoren permanent verfijnen en ter beschikking stellen van directies en leraars via het op te richten Kenniscentrum.</p>	PO BD
F1	<p>18. Evidence-informed aandacht hebben voor digitaal (afstands)onderwijs als didactisch middel</p> <p>Digitale hulpmiddelen inzetten waar ze de onderwijskwaliteit of de leerwinst daadwerkelijk verhogen. Zich bewust zijn van de voor- en nadelen van het gebruik van digitale middelen. Degelijke navormingen over digitale geletterdheid voorzien. Platformen waarop leerkrachten leermiddelen uitwisselen, screenen op vlak van werkbaarheid en correctheid.</p>	BD DI LK LO
F1	<p>19. Huiswerk inzetten als een goedkoop en adequaat didactisch instrument</p> <p>Huiswerk gebruiken als didactisch middel op de geschikte leeftijd en in de geschikte mate.</p>	DI LK BD
F1	<p>20. Zorgen voor een gelijkere en betere spreiding van de vakantiedagen. Heel geleidelijk aan een iets kortere zomervakantie invoeren en dit compenseren door ruimere vakantieperiodes tijdens het schooljaar.</p> <p>Als overgang de zomervakantie altijd starten en eindigen met een weekend. De lengte van het tweede en derde trimester gelijkschakelen door de vakantie tussen beide niet langer afhankelijk te maken van de wisselende datum van het paasfeest.</p>	PO

Focus 2	Aandacht voor de bijzondere leef- en leeromstandigheden van alle leerlingen	
	A. Aandacht voor het belang en de specificiteit van het kleuteronderwijs	
F2	<p>21. Meer aandacht voor het cognitieve belang van het kleuteronderwijs met meer nadruk op geletterdheid en gecijferdheid</p> <p>De kleuterschool als een volwaardige school besturen en niet als een aanhangsel van het basisonderwijs. Uren die voorbestemd zijn voor het kleuteronderwijs kleuren en niet voor andere doeleinden gebruiken.</p>	PO LO BD DI LK
F2	<p>22. Aandacht voor de vormende waarde van muziek, zang en patroonherkenning in het kleuteronderwijs</p> <p>Zang en dans behouden als essentiële elementen van het kleuteronderwijs en van de opleiding kleuteronderwijs. Patroonherkenning in het kleuteronderwijs en in de opleiding kleuteronderwijs voldoende belichten.</p>	LK LO BD IN
F2	<p>23. Aandacht voor het trainen van emotionele zelfcontrole en aanleren van copingstrategieën in het kleuteronderwijs</p> <p>Doorzettingsvermogen, discipline en werkwijze aanleren om het leervermogen te verhogen. Weerbaarheid op jonge leeftijd aanleren om hindernissen op latere leeftijd gemakkelijker te nemen.</p>	LK BD DI
F2	<p>24. Verhoog de participatiegraad voor alle kinderen. Verlaag geleidelijk aan de leerplicht</p> <p>De leerplicht geleidelijk verlagen om alle kinderen te bereiken. Ouders sensibiliseren om de zindelijkheidstraining te intensifiëren wanneer dit te belastend is voor de algemene werking van de school.</p>	PO OU
F2	<p>25. Aandacht voor een realistische klasgrootte in het kleuteronderwijs</p> <p>Klassen beperken tot maximaal 20 kleuters.</p>	PO DI

F2	<p>26. Helpende handen in de kleuterklas bieden een waardevolle ondersteuning</p> <p>Helpende handen introduceren die de kleuteronderwijzers ontlasten van exclusieve zorgtaken. Bewaken van één pedagogische lijn onder leiding van de kleuteronderwijzer(es). De vrijgekomen tijd kwalitatief gebruiken voor gecijferd- en geletterdheid of voor attitudetraining.</p>	PO DI LK
<p>B. Bijzondere aandacht voor gelijke leer- en onderwijs(start)kansen van leerlingen met respect voor ongelijke leeruitkomsten</p>		
F2	<p>27. Voldoende aandacht voor de impact van armoede op het leren en het naar school gaan</p> <p>Een voorkeurspositie verlenen en individuele ondersteuning bieden aan kinderen die in (structurele) armoede opgroeien. Hiertoe op school een gevoeligheid of alertheid ontwikkelen om bepaalde vormen van armoede te onderkennen en aan te pakken. Als school dit (groeierende) probleem ter sprake brengen bij het beleid omdat er van gelijke kansen geen sprake kan zijn zonder een efficiënt armoedebeleid.</p>	DI LK PO
F2	<p>28. Achterstand in de instructietaal aanpakken</p> <p>Vanaf de kinderopvang sterk inzetten op rijk taalgebruik Nederlands en tevens de link leggen met het volwassenenonderwijs en de sociaal-culturele sector om de (groot) ouders op enthousiasmerende wijze te betrekken. Kinderen die een andere thuistaal dan het Nederlands spreken, positief stimuleren om ook de instructietaal te leren beheersen. Instructietaalachterstand onmiddellijk remediëren. Zo nodig: een extra taalleerkracht aanstellen in de kleuterklas met voldoende expertise om taalachterstand te remediëren. Kinderen met een te grote instructietaalachterstand de kans geven om in de derde kleuterklas een meer intensieve taaltraining te volgen. In de lerarenopleidingen (én in de opleidingen Kinderopvang) sterker dan nu het geval is inzetten op Nederlands en op remediëring van de aandachtspunten bij de verwerving ervan. Voldoende kansen geven aan leerlingen om een instructietaalachterstand in te halen tijdens de les en tijdens de verlengde schooldag en/of zomerscholen.</p>	PO BD LO DI LK

F2	<p>29. Wees alert voor stereotypering</p> <p>De nadruk leggen op de band van wederzijdsheid tussen leerling en school. Het voorbeeld geven door niet mee te stappen in negatieve beeldvorming en door een bijzondere gevoeligheid te ontwikkelen om stereotypingen te voorkomen. Ook en vooral bij kansarme kinderen gevoelig zijn voor faalangst en stress.</p>	LK DI LO/CLB
F2	<p>30. Aan kansarme kinderen hoge verwachtingen stellen</p> <p>Leerdoelen stellen aan SES- en ECM-kinderen die overeenstemmen met hun reëel potentieel, ongeacht hun afkomst. Kansarme kinderen omringen met de meest onderlegde leerkrachten, die geloven in het groeipotentieel van elk kind en elke jongere. In positieve zin belang hechten aan de groeimogelijkheden van kansarme en ECM-kinderen bij de overgang van lager naar secundair onderwijs of bij het studieadvies tijdens een -delibererende- klassenraad. De ondersteuningscoëfficiënt (subsidie) voor kansarme leerlingen verhogen om op internaat te kunnen gaan.</p>	LK DI
F2	<p>31. SES-leerlingen hebben ook recht op een rijk inhoudelijk (cultureel en kunstzinnig) aanbod</p> <p>Sterk inzetten op de culturele en intellectuele emancipatie van kinderen, SES of andere, vooral ook in scholen met overwegend arbeidsmarktgerichte studierichtingen.</p>	DI LK
F2	<p>32. Investeren in de band tussen de school aan de ene kant en ECM- en kansarme kinderen en hun ouders aan de andere kant</p> <p>Kansarme en ECM-kinderen overtuigen dat de school ook hun school is, zelfs al worden ze er geconfronteerd met een andere culturele setting. De empathie onder elkaar en de burgerschapszin van alle leerlingen uit het secundair onderwijs vergroten door een naschools sociaal project aan te bieden. Extra inspanningen doen om ouders van kansarme kinderen en kinderen van een etnisch-culturele minderheid bij de schoolwerking te betrekken.</p>	DI LK OU

F2	<p>33. Versterk, monitor en structureer het GOK-beleid van de scholen</p> <p>Onderzoeken of en welke ondersteuning, zoals bijvoorbeeld GOK-uren, een probaat middel zijn om ongelijke kansen te verkleinen. Een systeem opzetten dat van scholen meer verantwoordelijkheid over de aanwending van deze middelen vereist zonder de autonomie van scholen te ondermijnen. Alleen professionele leerkrachten met voldoende extra kennis over leer- en taalachterstand de GOK-uren laten opnemen. Het gelijke onderwijskansenbeleid verder ondersteunen door bijkomende maatregelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentives ontwikkelen opdat de meest geschikte leerkrachten zich in GOK-scholen engageren. • In de lerarenopleiding voldoende aandacht schenken aan de problematiek van kansarme en ECM-leerlingen. • Stageplaatsen voorzien in gesegregeerde scholen die beschikken over een intern gedragen, uitgevoerd en dynamisch stappenplan. • GOK-expertopleidingen financieren. • Stimuleren van de uitwisseling van goede praktijken tussen scholen met een gelijkaardige leerlinginstroom. • Een belangenbehartiger van kansarme kinderen aanstellen op Vlaams onderwijsniveau om de problematiek rond kansarmoede in het onderwijs onder de aandacht te brengen. • Goede voorbeelden van succesvolle SES-initiatieven ruim bekend maken. 	PO IN DI LO
<p>C. Aandacht voor kansrijk inclusief onderwijs in het belang van de groeikansen van elke leerling</p>		
F2	<p>34. Duidelijk communiceren over de doelstelling en haalbaarheid van inclusief onderwijs</p> <p>De doelstelling van inclusief onderwijs scherpstellen door in de eerste plaats te vertrekken vanuit het belang van het kind. De eventuele overstap naar het buitengewoon onderwijs goed onderbouwen en zien als een positieve keuze. Grotere samenwerking tussen buitengewoon en regulier onderwijs stimuleren. Een referentiekader opstellen dat gedeeld wordt door alle betrokken actoren (school, CLB en leersteuncentra) om in samenspraak kwaliteitsvolle ondersteuning te realiseren. De werkzaamheden van de Commissie Struyf verderzetten om de contouren van een realistisch en werkbaar inclusiebeleid scherper vast te leggen.</p>	PO DI LK

F2	<p>35. Voorkomen van overdiagnosticering en therapeutisering van leerproblemen en/of stoornissen via een handelingsgerichte diagnostiek</p> <p>De diagnose voor kinderen met een leerbeperking opstarten vanuit de observatie in de klas, eerst door de leerkracht en (eventueel) daarna door een externe expert die de leerling in de klas observeert.</p> <p>Na de observatie en een handelingsgerichte diagnostiek, een plan van aanpak voorstellen.</p> <p>Een diagnose door externen die de link met de concrete klaspraktijk missen enkel gebruiken als achtergrondinformatie.</p> <p>Omzichtig omspringen met de mogelijkheid om kinderen systematisch vrij te stellen van bepaalde leerstofonderdelen (dispensering).</p>	DI LK LS PO
F2	<p>36. Het CLB, de begeleidingsdiensten en de nieuw op te richten leersteuncentra niet alleen een adviserende, maar ook een meer ondersteunende rol geven</p> <p>Leersteuncentra en leerondersteuners adviseren niet alleen, maar bieden daadwerkelijk ondersteuning aan de leerkracht.</p> <p>CLB-medewerkers en leerondersteuners moeten voldoende (zichtbaar) aanwezig zijn op school en eventueel in de klas.</p> <p>CLB-medewerkers maken hun draaischijffunctie waar richting externe hulp- en ondersteuningsorganisaties en nemen de coördinatie van de ondersteuningsnetwerken op zich.</p>	LS/CLB

F2	<p>37. Het buitengewoon onderwijs erkennen als gespecialiseerd onderwijs waarvoor bijkomende vorming en scholing noodzakelijk is</p> <p>De groeimogelijkheden van het kind en niet de eventuele onzekerheid van de ouders centraal stellen bij een mogelijke overstap naar het buitengewoon onderwijs. Een eventuele doorverwijzing degelijk onderbouwen zodat ouders de zinvolheid van de overstap inzien.</p> <p>Het buitengewoon onderwijs aanzien als een volwaardige onderwijsvorm, maar dan met een andere snelheid en met andere doelen.</p> <p>Het buitengewoon onderwijs ondersteuning geven om het verder uit te bouwen (in plaats van het af te bouwen).</p> <p>Een grotere samenwerking tussen het regulier en buitengewoon onderwijs invoeren om leerlingen met leerproblemen een vlotte overgang te kunnen bieden tussen beide onderwijstypes.</p> <p>Een heldere omschrijving geven van de gewenste beginsituatie bij de start van 1B van het secundair onderwijs als leidraad voor het regulier en het buitengewoon onderwijs.</p> <p>Volgende aandacht schenken in de lerarenopleiding aan de specificiteit van deze onderwijsvorm, met name door het geven/delen van goede praktijkvoorbeelden door ervaren leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs met nadruk op wat werkt en wat niet.</p>	DI LK OU LS/CLB PO LO
Focus 3	Leerkrachten omkaderen in hun kernopdracht	
F3	<p>38. Ervoor zorgen dat de leraar zijn/haar kerntaak kan uitvoeren</p> <p>Van kwaliteitsvol lesgeven - opnieuw - dé kernopdracht van de leraar maken. Hiertoe op school voldoende omkadering voorzien in de vorm van adequaat administratief en technisch personeel, leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren en ICT-coördinatoren.</p> <p>De maatschappelijke verwachtingen tegenover het onderwijs reduceren.</p> <p>Blijvend inzetten op het verlagen van planlast die niet aantoonbaar bijdraagt tot goed onderwijs.</p> <p>Evalueren in hoeverre extra activiteiten in de rand van het onderwijsgebeuren noodzakelijk zijn en bijdragen tot de ontwikkeling van de leerlingen.</p>	PO BD IN DI

F3	<p>39. De leerkracht versterken met een breed partnerschap gericht op sterk onderwijs</p> <p>Leerkrachten de mogelijkheid geven om door te verwijzen naar tijdige en gespecialiseerde hulp wanneer de problematiek rond specifieke leeruitdagingen te complex wordt.</p> <p>Hiertoe ook leerlingen responsabiliseren omtrent hun belangrijke bijdrage voor een leerrijk klasklimaat.</p> <p>De taak van de leerkracht bij complexe problematieken (zoals eetstoornissen of een psychische stoornis) duidelijker afbakenen. Ouders, leerlingen... bewust maken dat niet alle problemen onmiddellijk op te lossen zijn, niettegenstaande een breed partnerschap.</p>	LL OU LO
F3	<p>40. De ouders steunen de leerkracht.</p> <p>Ouders staan schouder aan schouder met het schoolteam en nemen orde- en attitudeproblemen van hun kinderen mee op.</p> <p>Ouders waken erover dat hun kinderen voldoende kwaliteitsvolle slaaptijd krijgen door onder andere de schermtijd te beperken.</p> <p>Ouderlijke verantwoordelijkheden worden niet naar de school en de leraar doorgeschoven.</p> <p>Ouders ondersteunen jonge kinderen om het geleerde thuis te verwerken.</p> <p>Ouderbetrokkenheid op de basisschool verhogen door vormingsmomenten in te richten.</p> <p>Schoolbetrokkenheid bij ouders met een SES- of ECM-achtergrond stimuleren en hen vertrouwd maken met belangrijke aspecten van de schoolcultuur.</p>	OU DI
F3	<p>41. De rol van directie van een school als onderwijskundig verantwoordelijke versterken ten dienste van de leraar</p> <p>Van goed opgeleide en goed omkaderde directieleden een prioriteit maken.</p> <p>Het is de taak van directies om onderwijshypes (bv. onderwijsmethodes die niet werken) te filteren en naar buiten te brengen (bijvoorbeeld richting de onderwijsverstrekkers) wat er leeft op de klasvloer.</p> <p>Pedagogisch opgeleide directeurs aan het hoofd van het directieteam plaatsen.</p> <p>Directies stimuleren om op de hoogte te blijven van wat degelijk lesgeven inhoudt en van de inhoudelijke, didactische en pedagogische vaardigheden die een goede leerkracht in de vingers moet hebben.</p> <p>Voor directies voldoende omkadering voorzien door ze te omringen met specialisten, bijvoorbeeld voor herstellingen, financiën, administratie of het opvolgen van bouwdoSSIers.</p>	DI BE PO

F3	<p>42. Autonomie, vertrouwen en verantwoording balanceren</p> <p>Beleidskeuzes betreffende de uitrol van het curriculum en de pedagogisch-didactische aanpak van het leerproces in de handen laten van betrokken leraren. Leerkrachten aanspreken op hun verantwoordelijkheden. De balans tussen autonomie, vertrouwen en verantwoording beter in evenwicht brengen. Vormen van horizontale verantwoording introduceren.</p>	DI BD LK
F3	<p>43. Het persoonlijk functioneren van de leraar bespreekbaar maken</p> <p>Sterker inzetten op prestatie management door kaders en instrumenten te ontwikkelen die het functioneren van de leraar bespreekbaar maken.</p> <p>Ervoor zorgen dat prestatie management door de leerkracht ervaren wordt als een krachtig hulpmiddel om het eigen performeren te optimaliseren en niet als een bedreiging of bijkomende planlast. De onderwijsverstrekkers en hun begeleidingsdiensten staan leraren hierin bij. De onderwijsverstrekkers en hun begeleidingsdiensten stellen zich voldoende kritisch op tegenover zogenaamde revolutionaire nieuwe leer- en opvoedingsmethodes die niet wetenschappelijk onderbouwd zijn.</p>	PO IN BD
F3	<p>44. Een informatierijke omgeving rond de leraar creëren</p> <p>Het systematisch verzamelen en gebruiken van informatie voor het vormgeven van schoolbeleid en praktijk worden standaard. Directies en leerkrachten de tijd geven om deze informatie te verwerken en om de nodige datageletterdheid te verwerven. Een volwaardig leerlingvolgsysteem uitwerken van instrument tot dashboard zonder dat dit de planlast verhoogt.</p>	PO DI LK

F3	<p>45. De onderwijsinspectie inzetten als sluitstuk voor kwalitatief onderwijs</p> <p>Een balans vinden tussen het waarderen van de eigenheid van de school en het schoolteam wijzen op haar verantwoordelijkheden.</p> <p>Op een professionele manier een deficiënte individuele leerkracht responsabiliseren en niet noodzakelijkerwijze de hele vakgroep of het hele lerarenteam.</p> <p>Opvolgen of geconstateerde tekorten effectief werden weggewerkt.</p> <p>Scholen of leerkrachten die verder willen gaan dan het gevalideerde doelenkader aanmoedigen en hierbij onderzoeken of de uitbreidingen waardevol en realistisch zijn.</p> <p>De frequentie van de doorlichtingen verhogen.</p> <p>De eindtermen als minimumdoelstellingen beschouwen.</p> <p>De inspectieleden moeten evidence-informed onderwijs stimuleren, los van ideologisch gevoelige trends en met voldoende gelijkvormigheid in visie en aanpak.</p> <p>Zorgen voor een inspectiebezoek om de 6 jaar, eventueel door de inspectiefocus te verkleinen.</p> <p>De werking van de inspectie voldoende en regelmatig doorlichten.</p>	PO IN
FOCUS 4	Aandacht voor de herwaardering, opleiding en professionalisering van leerkrachten	
F4	<p>46. Gerichte stappen zetten voor de herwaardering van het lerarenberoep</p> <p>Doordacht en gericht communiceren over het belang van onderwijs en van het lerarenberoep.</p> <p>Ambassadeurs van de klas aanstellen die op heel regelmatige basis getuigenis afleggen in de media.</p> <p>Op alle mogelijke manieren het lerarenberoep in een positief en dus constructief daglicht stellen.</p>	PO BD ME LK
F4	<p>47. Kansen voor een aantrekkelijke loopbaan: de expertleraar</p> <p>De vlakke loopbaan doorbreken door het creëren van het ambt van expertleraar.</p> <p>Een kader creëren en budget voorzien zodat uitstekende lesgevers tijd en middelen krijgen voor hun professionele ontwikkeling tot expertleraar.</p> <p>Expertleraren voor een aantal uren vrijstellen om hun diepgaande expertise met andere scholen te delen of deeltijds te doceren in een lerarenopleiding.</p>	PO LK

F4	<p>48. Herijking van de vaste benoeming en de financiële waardering</p> <p>De vaste benoeming handhaven als waarborg voor de autonomie van de leraar. Het schoolbeleid de tijd geven om de beslissing voor een vaste benoeming wel-overwogen te nemen. Jonge leerkrachten voldoende tijd gunnen om te groeien in de job alvorens ze vast te benoemen.</p> <p>Referentiekaders voor goed leraarschap inzetten voor het identificeren van en omgaan met onderpresterende leraren.</p> <p>De mogelijkheid onderzoeken om na verlies van de vaste benoeming deze opnieuw te verwerven, bijvoorbeeld na een professionaliseringstraject en in een andere onderwijsinstelling.</p>	
F4	<p>49. Aandacht hebben voor de (bijkomende) verloning van leerkrachten voor flexibele arbeidsprestaties en het aanstellen van een ombudspersoon</p> <p>Afschaffen van het plage-uur in het secundair onderwijs.</p> <p>In noodsituaties een leraar de kans geven om voor een korte periode meer dan 40% uren te cumuleren.</p> <p>Onderzoeken op welke financieel stimulerende manier leerkrachten of directeurs op het einde van hun loopbaan aangemoedigd kunnen worden om nog deeltijds of voor een paar uur per week in het onderwijs actief te blijven en hiervoor een goed fiscaal kader ontwikkelen.</p> <p>Een onderwijsombudspersoon aanstellen die de bezorgdheden van het onderwijsveld kan doorgeven aan het beleid.</p>	
F4	<p>50. Invoeren van vernieuwde basiscompetenties met juiste accenten tijdens de lerarenopleiding</p> <p>De tien basiscompetenties van de leraar herwerken en aanpassen aan de reële noden van evidence-informed lesgeven.</p> <p>Hier rekening houden met het (relatieve) belang van elke component bij het uitvoeren van een succesvol leraarschap.</p> <p>Meer inzetten op (en belang hechten aan) de kern van het leraarschap: vakkennis en onderwijskundig vakmanschap/vakvrouwschap uitstralen en doorgeven.</p> <p>Meer gelijkgerichtheid tussen de lerarenopleidingen bewerkstelligen.</p>	PO LO

F4	<p>51. Opstellen van een curriculumpad voor de lerarenopleiding, met verdere inductie en professionalisering</p> <p>Financiering voorzien om de basiscompetenties na afronding van de lerarenopleiding verder te verfijnen tijdens de zogenaamde aanvangsbegeleiding en de verdere duurzame professionalisering.</p> <p>Ontwikkelen van een curriculumpad, opgebouwd uit een aantal vaste standaarden die zowel gebruikt worden in de lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding als bij de professionalisering.</p> <p>De afgestudeerde leerkracht naast het diploma ook een overzicht geven van de bekwaamheden op de afzonderlijke onderdelen van het curriculum.</p> <p>Dit overzicht van de afzonderlijke onderdelen gebruiken bij het coachen op de werkvloer.</p> <p>Het curriculumpad van de individuele leerkracht afstemmen op eventuele lacunes in de basiscompetenties verworven tijdens de lerarenopleiding.</p>	PO LO DI BD
F4	<p>52. Praktijk en wetenschap in de lerarenopleiding optimaal benutten. Verscherpte monitoring inzetten</p> <p>Het curriculum van de lerarenopleiding laten aansluiten bij de wetenschappelijke best-evidence over het betreffende onderwerp.</p> <p>Blijven inzetten op vakinhoudelijke expertise in de initiële lerarenopleiding secundair onderwijs en in de educatieve masters.</p> <p>De mogelijkheid openhouden om voor een aantal vakken vakinhoudelijke experten in te zetten in het basisonderwijs.</p> <p>Voldoende tijd en gelegenheid geven aan aspirant-leerkrachten om zich de basisset aan didactische vaardigheden eigen te maken.</p> <p>Het te ver doorgedreven flexibiliseringstraject van het hoger onderwijs en dus ook van de lerarenopleidingen kritisch tegen het licht houden.</p> <p>Hogescholen en universitaire lerarenopleidingen aanmoedigen om nauwer samen te werken aan een gemeenschappelijk kwaliteitskader.</p> <p>De kwaliteit van de lerarenopleidingen sterk monitoren en waar nodig bijsturen, zoals voorzien in het Vlaams regeerakkoord.</p>	PO LO
F4	<p>53. De kwaliteit en praktijkervaring in de lerarenopleiding versterken dankzij onderlegde lerarenopleiders, expertleerkrachten en (de herinvoering) van de oefenscholen</p> <p>Het belang van degelijke lerarenopleiders onderstrepen via het invoeren van een selectie-ambt voor lerarenopleider.</p> <p>Erover waken dat lerarenopleiders in staat zijn academische best-evidence te koppelen aan praktijkervaring.</p> <p>Lerarenopleiders in hogescholen en universiteiten laten bijstaan door expertleerkrachten met praktijkervaring.</p> <p>Lerarenopleidingen aanzetten om samen te werken met daartoe aangeduide oefenscholen waar veelvuldig modellessen gevolgd en stagelessen gegeven worden.</p>	PO LO LK

F4	<p>54. Zorgen voor kwaliteitsvolle instroom en uitstroom in de lerarenopleiding</p> <p>Verstevigen van de instap in de lerarenopleiding met een bindende instapproef. Een verplichte en bindende instapproef invoeren die wetenschappelijk verfijnd is en gemonitord wordt door een onafhankelijke instantie om een kwaliteitsvolle instroom in de lerarenopleiding te verzekeren.</p> <p>De kandidaten die niet slagen de kans geven om een remediëringstraject te volgen en opnieuw een test af te leggen.</p> <p>Masters onder bepaalde voorwaarden in het basisonderwijs toelaten.</p> <p>Geen totale vermastering van het lerarenberoep om alle geëngageerde kandidaten de kans te geven.</p>	PO LO
F4	<p>55. Kwaliteitsvolle neveninstromers aantrekken, ze (financieel) honoreren en bijkomend vormen</p> <p>De in te brengen anciënniteit van zij-instromers in knelpuntvakken secundair onderwijs verhogen en ook uitbreiden naar een bredere waaier van vakken.</p> <p>Eenzelfde regeling voorzien voor zij-instromers in het basisonderwijs.</p> <p>Een degelijke didactische opleiding voorzien voor zij-instromers die rechtstreeks uit de private sector komen.</p>	
F4	<p>56. Kwaliteitsvol ondersteunen van de starter</p> <p>Gestructureerde inductieprogramma's opstellen voor de beginnende leerkracht.</p> <p>Voortdurende professionele ontwikkeling voorzien voor beginnende leerkrachten.</p>	PO LO BD
F4	<p>57. De lat hoger leggen voor de lerarenprofessionalisering</p> <p>Opvolging en oefening inbouwen om ervoor te zorgen dat het geleerde tijdens studiedagen daadwerkelijk in de klaspraktijk toegepast wordt.</p> <p>Meer aandacht tijdens de professionalisering voor vakkennis en -didactiek en minder voor generieke principes.</p> <p>Daartoe effectieve methoden zoals coaching aanwenden.</p> <p>Leraren kansen geven om hun kennis te delen, zowel binnen als buiten de schoolmuren.</p> <p>Instellen van een centrale instantie die erop toeziet dat professionaliseringsinitiatieven kwalitatief hoogstaand zijn en inhoudelijk aansluiten bij de wetenschappelijke kennis over kansrijk onderwijs.</p>	BD DI LK

F4	<p>58. Oprichten van een onafhankelijk Kenniscentrum Onderwijs</p> <p>Het Kenniscentrum Onderwijs legt de verbinding tussen onderzoek en praktijk, en verspreidt de wetenschappelijke kennis. De onafhankelijkheid en de professionaliteit van het Kenniscentrum garanderen. Dit centrum staat in voor het:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inrichten van de gecertificeerde professionalisering van leraar tot expertleraar • organiseren van professionaliseringstrajecten • synthetiseren van Vlaams en internationaal onderzoek • ondersteunen van onderwijsgericht onderzoek • tot stand brengen van een wisselwerking tussen onderzoek, praktijk en beleid • dissemineren van evidence-informed kennis over effectief onderwijs als tegenwicht voor de markt- of ideologisch gestuurde visies op kennisoverdracht • Verfijnen van de vooropgestelde kwaliteitsindicatoren voor hand- en leerwerkboeken en digitale leermiddelen. • Maken van de link met andere commissies om excellentie na te streven en (verdere) potentiële versnippering een halt toe te roepen. • Onderhouden van internationale contacten en zorgen voor internationale kennisdeling. 	PO IN BD LO DIR LK LS
----	---	---

Curricula vitae



Mohamed Al Farisi (1976) is industrieel ingenieur Elektronica-ICT en geeft les in de GO! Spectrumschool in Deurne. Hij behaalde een Master of Science in de Toegepaste Informatica en een Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid. Hij werkte als hardware- en ontwikkelingenieur vooraleer hij de overstap maakte naar het onderwijs. Zijn expertise in het vakgebied 'harde sector' situeert zich vooral in Automatisering en Elektronica-elektriciteit. Door zijn betrokkenheid in talloze werk- en adviesgroepen reikt zijn ambitie tot ver buiten het klaslokaal. Als ingenieur voelt hij zich steeds aangetrokken tot uitdagende projecten (nieuwe technologieën en onderwijsmateries) en is hij gepassioneerd door teamwork.

Visie: leerlingen uitdagen zodat ze op hun eigen niveau excelleren en daarbij werken aan hun waardigheid via zelfwaardering en zelfrespect. Mohammed wil leerlingen inspireren om hun dromen waar te maken. Dat betekent vooral vertrouwen geven dat ze kunnen zijn wat ze willen, ongeacht hun achtergrond, cultuur of levensvisie. De centrale vraag die hem bezighoudt bij onderwijsveranderingen: "worden de leerlingen er beter van?"

Philip Brinckman (1962) behoort al meer dan dertig jaar tot het directiecomité van het Sint-Jozefcollege in Turnhout als directeur internaat (1989) en als pedagogisch directeur (1990). Hij heeft het lesgeven nooit losgelaten en combineert zijn directietaken nog altijd met een beperkte lesopdracht omdat hij ervan overtuigd is dat hét wonder van het onderwijs in de klas gebeurt. Na zijn lerarenopleiding in Torhout bleef hij er werkzaam in het toenmalig Regentaat (Normaalschool) o.a. voor het geven van modellessen voor de studenten van de lerarenopleiding. Na een passage als leraar in de Kadettenschool in Laken kwam hij in 1986 in het jezuïetencollege in Turnhout terecht. Hij is er gebleven omdat hij zich aangesproken voelt door de jezuïetenpedagogie die het streven naar uitmuntendheid combineert met dienstbaarheid. Door deze specifieke klemtonen is de school de voorbije jaren regelmatig in de pers gekomen, o.a. in Man bijt hond, Koppen en Radio Gaga. Philip was ook een tijd actief als docent aan de Eekhout Academy, het nascholingscentrum van de Kulak Kortrijk, en stond mee aan de basis van de vormingsdagen voor leerkrachten van de jezuïetencolleges via CEBECO. De voorbije jaren schreef hij meerdere onderwijsgerelateerde opiniestukken. Hij geeft ook regelmatig voordrachten over onderwijsgerelateerde onderwerpen voor directies, leerkrachten, ouders en leerlingen. Samen met enkele vrienden richtte hij in 1983 een speelpleinwerking op in een kansarme buurt in Nieuw-Gent, die later uitgebreid werd tot een kinder- en jongerenwerking voor kansarme en allochtone kinderen. Philip is ervan overtuigd dat het onderwijs, in concreto de school of de klas, 'heilige grond' moet zijn waar kinderen ingewijd worden in Waarheid (geletterdheid en wetenschap), Goedheid (rechtvaardigheid) en Schoonheid (cultuur en kunst). Hiertoe moet de leerkracht moedig genoeg zijn om de economisering en instrumentalisering van het onderwijs een halt toe te roepen en kinderen de rust en de routine aan te bieden om deze drie facetten op het spoor te komen.

Johan De Donder (1963) is leraar Nederlands, geschiedenis en economie in het Maria-Boodschaplyceum in Brussel. Hij is tevens leerlingbegeleider, gespecialiseerd in motivatiebegeleiding. Hij studeerde aan het Pedagogisch Hoger Onderwijs Heilig-Hartinstituut (Middelbare Normaalschool) in Heverlee (nu UCLL). In zijn eindwerk onderzocht hij de invloed van het dialect op de schooltaal van 12- tot 15-jarigen in Limburg. Hij werkt sinds 1987 in het onderwijs en gaf les in diverse scholen in het kso, bso, tso en aso. Hij was enige tijd directeur in het lager onderwijs.

Tevens schreef hij twintig jaar als freelance journalist voor de kranten De Standaard, Gazet van Antwerpen en De Tijd en voor diverse tijdschriften zoals Sabato, Pasar, Vlaams-Brabant, Levend Land (later Nest) en het cultuurblad Vlaanderen. Hij publiceerde enkele boeken over de Belgische en Europese politiek en werkte als redacteur en eindredacteur mee aan de Kroniek van België en de Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging.

Sinds 2013 schrijft hij geregeld opiniestukken waarin hij zijn bezorgdheid over de kwaliteit van het onderwijs uit en zijn visie weergeeft. Voor hem zijn goede leraren en moderne leerplannen met herwaardering van

kennis de sleutels voor kwaliteit. De leraar moet opnieuw vertrouwen krijgen en serieus worden genomen in de uitoefening van zijn vak. In de klas staat geen saaie uitvoerder van overheidsregels, maar een verantwoordelijke architect van authentiek, boeiend en inhoudelijk sterk onderwijs.

Bieke De Fraine (1973) studeerde pedagogische wetenschappen en volgde ook de academische lerarenopleiding. Ze werkte ongeveer 20 jaar als onderwijsonderzoeker aan de KU Leuven, waar ze onder meer promotor was van studies naar de uitkomsten van leerlingen (zoals LiSO en PIRLS2016). Haar bagage in onderwijseffectiviteitsonderzoek nam ze in september 2019 mee naar de Onderwijsinspectie, waar ze als inspecteur-onderzoeker meewerkte aan de Onderwijspiegels en doorlichtingen.

Sinds april 2021 is Bieke projectleider voor de Vlaamse toetsen, de nieuwe digitale centrale toetsen die in 2024 zullen starten.

Bieke maakt zich zorgen over de dalende trends in leerlingprestaties voor basisdomeinen zoals wiskunde en begrijpend lezen. Ze wil zich engageren voor een onderwijssysteem waar alle leerlingen de bagage meekrijgen om sterker in het leven te staan.

Wouter Duyck (1977) is professor cognitieve psychologie en was tot december 2020 verbonden aan de Universiteit Gent, waar hij bovendien 12 jaar voorzitter was van de opleiding psychologie. Hij werkte eerder als aspirant en post-doctoraal onderzoeker voor het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen en was gastonderzoeker aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Voor zijn doctoraat ontving hij de driejaarlijkse Prix de Psychologie voor het beste doctoraatsproefschrift in de psychologische wetenschappen, uitgereikt door de Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts. Hij superviseerde 13 doctoraten als (co-)promotor en publiceerde een 120-tal artikels in gerenommeerde internationale wetenschappelijke tijdschriften. Zijn voornaamste onderzoeksthema's zijn o.a. het brein, het geheugen, meertaligheid, dyslexie, cognitieve ontwikkeling en taalverwerving. Hij presenteerde zijn onderzoek in een dertigtal landen. Hij ontwikkelt oriënteringsproeven (SIMON, Columbus) voor het hoger onderwijs, onder meer in opdracht van de Vlaamse regering en is actief in het Vlaamse onderwijsdebat. Hij is tevens een van de copromotoren van het recent gestarte Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs. Sedert december 2020 is hij ondervoorzitter van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO), de kwaliteitszorgorganisatie die de opleidingen en instellingen in het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs accrediteert.

Visie: het leerplichtonderwijs heeft nood aan meer intellectuele ambitie, met een hernieuwde focus op cognitieve vaardigheden en vanuit een evidentiegebaseerde didactiek.

Miranda Geens (1962) volgde haar opleiding aan de kleuternormaalschool in het Sint-Ursula-Instituut van Onze-Lieve-Vrouw-Waver. Na haar studies volgde ze tal van voortgezette opleidingen bij onderwijsdeskundigen en vervulde zichzelf als autodidact. In haar klas toetste ze de praktische invulling, effectiviteit en haalbaarheid van de aangeleerde theorieën. Haar interesse ligt naast de cognitieve opleiding vooral bij de effecten van de emotionele groei en de ervaringen tijdens de vroege ontwikkeling van het kind. Volgens Miranda moeten we - om de doelen van beter onderwijs te kunnen bereiken - sterk inzetten op het aanleren van niet-cognitieve vaardigheden op jonge leeftijd. Weerbaarheid, doorzettingsvermogen, gedisciplineerd werken, plannings maken en volbrengen, zijn vaardigheden die nodig zijn om kennis te verwerven en toe te kunnen passen. De lat steeds lager leggen, is niet de juiste oplossing. Ze verdiept zich in recente onderzoeken van neurowetenschappers met als doel innovatieve inzichten te verwerven in efficiënt en beter onderwijs. Deze inzichten, gecombineerd met haar ervaringen in de klas, gebruikt ze om methodes te ontwikkelen die kleuters een goede basis geven om zich te kunnen ontplooiën in een steeds meer veranderende en uitdagende maatschappij. Haar visie: emotioneel meesterschap is belangrijk om te slagen. De basis hiervoor kan en moet al in de kleuterklas gelegd worden.

Safa Göregen (1989) studeerde naast zijn lerarenopleiding (UCLL) Politieke Wetenschappen met minor filosofie aan de VUB en Wereldreligies aan de KU Leuven. Vervolgens ging hij aan de slag als structureel onderzoeker lerarenopleiding secundair onderwijs binnen het kenniscentrum Urban Coaching & Education aan de Erasmushogeschool Brussel (EhB). Zijn onderzoek focust voornamelijk op conflictresolutie in het onderwijs en depolarisatiestrategieën wanneer de dialoog vastloopt. Hij is bovendien werkzaam als onderzoeker van Democratische Dialoog waar hij verschillende (dienstverlenings)projecten heeft gerealiseerd zoals Verbindende Dialoog in de Klas (gesubsidieerd door het Departement Onderwijs en Vorming), Dialoog en Depolarisatie op de Werkvloer (gesubsidieerd door VLAIO/VLHORA) en I.ECEC (Intercultural Early Childhood Education and Care, gesubsidieerd door Erasmus+ KA2). Safa doceert daarnaast onder meer de opleidingsonderdelen Cultuurbeschouwing, Onderzoeksmethodologie en 'Samenleving in diversiteit: levensbeschouwelijke, ethische en filosofische perspectieven' aan de lerarenopleidingen van de Erasmushogeschool en Philosophie et Histoire des Religions aan de Haute Ecole Francisco Ferrer.

Safa is ervan overtuigd dat onderwijs de sleutel is voor - zowel individuele als maatschappelijke - vooruitgang. Meer dan ooit hebben we nood aan excellent onderwijs met focus op kennis en vaardigheden om onze pluriforme samenleving in goede banen te leiden. De uitdaging is echter om ouderparticipatie te bevorderen, drempels van kansarmoede en ongelijkheid te overbruggen en het leraarschap opnieuw aantrekkelijk maken.

Charlotte Luysen (1989) kreeg onderwijs met de paplepel ingegeven: zowel haar moeder als grootmoeder waren onderwijzeres. Ze leerde haar echtgenoot kennen in de opleiding Bachelor Lager Onderwijs, waardoor ze dus ook zelf mee aan de wieg stond van een onderwijzersnest.

Charlotte werkte 11 jaar als onderwijzeres ASV in de school voor buitengewoon lager onderwijs De Vlinder in Tielt. Ze bouwde er heel wat ervaring en expertise op in het omgaan met leerlingen uit type basisaanbod en type 9. Charlottes hart klopt sneller wanneer ze kinderen - binnen de zone van naaste ontwikkeling- net dat stapje verder kan brengen in hun leerproces. Hen vertrouwen bieden dat ze mogen geloven in hun eigen mogelijkheden en ruimte laten voor initiatief binnen hun leerproces vindt ze hierbij heel belangrijk. De leerlingen gemotiveerd houden en voldoende structuur bieden, vormt de basis van alles.

In het werken met kinderen die moeilijk en/of anders leren, werd ze als leerkracht regelmatig uitgedaagd om buiten haar comfortzone te treden. Tijdens haar zoektocht naar wat best werkt voor elk uniek kind in zijn of haar context, leerde ze dat handelingsgericht samenwerken binnen een multidisciplinair team in samenspraak en samenwerking met de ouders, de sleutel is tot schoolsucces.

Getriggerd door de vele ontwikkelingen in het onderwijslandschap, maar ook door het opgroeien van haar eigen kinderen, werd Charlotte nieuwsgierig naar het reguliere onderwijs en hoe deze onderwijsvorm probeert een antwoord te bieden op de toegenomen zorgvraag. Daarom besloot ze haar blik te verruimen en werd ze in 2019 opnieuw student in de ba-na-ba Zorgverbreding en Remediërend Leren. Eerder behaalde ze in 2013 ook al haar diploma van de ba-na-ba Buitengewoon onderwijs. Zo (her)ontdekte Charlotte ook haar eigen energie voor leren, de waarde van professionaliseren en het uitbouwen van nieuwe netwerken. Haar kritische geest werd aangescherpt en ze ontdekte: 'hoe meer je leert, hoe meer je ontdekt dat je nog niet veel weet'.

Charlotte is ervan overtuigd dat er zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs veel goeds gebeurt. Ze wenst dat beide werelden in de toekomst meer van elkaar zullen leren dan dat vandaag het geval is door in overleg te gaan en samen te werken. In de schoenen van de andere gaan staan, is zo verrijkend.

Charlotte is sinds 2021 actief als zorgcoördinator en zorgjuf binnen de vrije basisschool Mikado Markegem/Oeselgem. Ze draagt er met veel trots haar bril van het buitengewoon onderwijs. Het welbevinden van de leerling maar ook van de leraar wordt volgens haar de uitdaging van de 21e eeuw.

Daniel Muijs (1968) is Dean van de School of Education and Society bij Academica University of Applied Sciences, gastdocent bij ExCEL, het ExpertiseCentrum voor Effectief Leren, aan de Thomas More Hogeschool en gastprofessor aan de University of Southampton. Hij is bovendien editor van het tijdschrift 'School Effectiveness and School Improvement'. Daniel werkte voordien als hoofd onderzoek bij de Engelse onderwijsinspectie (Ofsted) en als professor aan de universiteiten van Southampton, Manchester en Newcastle. Zijn onderzoek richt zich op leraareffectiviteit. Hij promoveerde in het vakgebied Communicatiewetenschappen aan de KU Leuven.

Voor hem staat de leraar centraal in het brengen van kwalitatief hoogstaand onderwijs. Daarom moeten zowel de lerarenopleiding als de professionalisering op een stevige onderzoeksbasis rusten en dus 'evidence-informed' zijn.

Charlotte Ringoir (1986) studeerde taal- en letterkunde aan de UGent en volgde er nadien de Specifieke Lerarenopleiding. Om een verschil te kunnen maken, is Charlotte een netwerker: ze zetelt in de stuurgroep Engels van de pedagogische begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen, deelt actief op KlasCement en de Facebookgroep Lesideeën Secundair Onderwijs en trekt als vrijwilliger samen met Roeland vzw kampjes Nederlands voor nieuwkomers. Als gepassioneerde leerkracht met elf jaar ervaring in verschillende onderwijsniveaus en scholen volgt ze de onderwijsontwikkelingen op de voet. Vaak enthousiast, maar vaak ook kritisch als er weer een nieuwe 'hype' op de leerkrachten wordt afgevuurd. Als voormalig vakdidactica Engels op de UGent kreeg ze ook de kans om dit van de andere kant te bekijken: wat werkt? Wat werkt niet? En vooral: hoe kunnen we ervoor zorgen dat wetenschappelijke inzichten efficiënter terechtkomen bij het effectieve werkveld? Charlotte is ervan overtuigd dat iedereen in het onderwijslandschap het beste voor heeft met onze toekomst, i.e. onze leerlingen en studenten. Toch merkt ze dat de communicatie tussen de verschillende partijen vaak te wensen overlaat: wetenschappelijke inzichten worden al te vaak (meestal met de beste bedoelingen) toch verkeerd geïmplementeerd, menig onderwijsblog hekelt hoe de "kennisslinger" gezwind heen en weer slaat van heilige graal naar taboewoord (en nu weer terug?) en de media smullen van nog maar eens een onderzoek dat bewijst dat ons onderwijs helemaal naar de verdoemenis gaat.

Visie: er gebeurt al veel goeds in ons onderwijs, maar er is ruimte voor verbetering.

Charlottes prioriteiten: ons onderwijs dat ongelijkheid in de hand werkt aanpakken, communicatie tussen alle betrokkenen opkrikken, het leraarschap weer aantrekkelijk maken.

Mari Scotillo (1969) was vijftien jaar werkzaam in de private sector na het behalen van een academische bachelor vertaler Engels - Italiaans en een bachelor hotelmanagement. Twaalf jaar geleden maakte ze de overstap naar het onderwijs vanuit de behoefte een meer maatschappelijk geëngageerde rol te willen spelen. Na het behalen van de bachelor lager onderwijs was ze twee jaar voltijds tewerkgesteld als juf in het buitengewoon onderwijs type 1. Daarna koos ze voor het reguliere onderwijs en was ze gedurende negen jaar juf van het vierde leerjaar in basisschool Dol-fijn in Rillaar. Sinds drie jaar staat ze er in de derde graad. Door haar meertalige achtergrond heeft ze een passie voor het geven van vreemde talen en kan ze haar leerlingen op gepaste wijze enthousiasmeren voor de Franse taal. Haar creativiteit kan Mari kwijt in de muzische vakken. Didactisch is ze erg begaan met convergerende differentiatie. Hierover gaf ze praktijkgerichte gastcolleges aan de UCCL in Diest en in Leuven. Verder verdiepte ze zich in het zelfregulerend leren waarvoor ze een intensieve training genoot aan de Pedagogische Hogeschool in Wenen. Haar kennis brengt ze dagelijks over in haar klaspraktijk. Mari maakt zich zorgen over de toenemende emotionele overbescherming van kinderen en het daarmee gepaard gaande gebrek aan zelfstandigheid en weerbaarheid. Als leerkracht streeft ze er dagelijks naar het beste uit alle leerlingen te halen door het creëren van een veilige omgeving waar elke leerling, ook de meest bedeesde, kan groeien. Visie: elke leerling moet binnen zijn/haar persoonlijke capaciteiten een zo breed mogelijke basis meekrijgen waarvan kennis het fundament vormt en van waaruit zich diverse vaardigheden kunnen ontwikkelen. Daar kunnen kinderen en jongeren dan gedurende hun hele (school)carrière en hun verdere leven op terugvallen.

Tim Surma (1980) is research manager van het Expertisecentrum voor Effectief Leren aan de Thomas More Hogeschool. Hij kan putten uit meer dan 20 jaar ervaring in de onderwijspraktijk. De eerste zeventien jaar van zijn professionele loopbaan stond Tim voor de klas in het secundair onderwijs, vaak gecombineerd met allerlei coördinatiefuncties zoals Gelijke-Onderwijs-Kansen-coördinatie en graadcoördinatie. Nadien doceerde hij ook algemene didactiek aan de lerarenopleiding en het vak instructional design in de master onderwijswetenschappen. Tim richtte twee jaar geleden het Expertisecentrum voor Effectief Leren (EXCEL) op. Dit centrum heeft als missie om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten en zo bij te dragen tot excellent en rechtvaardig onderwijs. Het produceert ook zelf kennis door het uitvoeren van rigoureuze toegepast onderzoek in authentieke onderwijskundige omgevingen en deelt die expertise door middel van offline en online publicaties, lezingen en conferenties. Tim doet momenteel promotieonderzoek rond effectieve leer- en instructiestrategieën binnen de lerarenopleiding en is auteur van het boek 'Wijze Lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.' Hij is een veelgevraagd spreker op scholen, congressen en studiedagen in België en Nederland over kwaliteitsvol onderwijs.

Tim wil een poging doen om concrete antwoorden te bieden op de uitdagingen in het Vlaamse onderwijs en zo daadwerkelijk bij te dragen tot de kwaliteit ervan. De belangrijkste rol voor kwaliteitsvol onderwijs ligt bij de leraar en wat er gebeurt binnen de klasmuren, zowel didactisch als inhoudelijk. Hij meent dat praktijkervaring het wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van de leraar kan versterken, maar evenzeer dat gedegen onderzoek de onderwijspraktijk kan versterken.

Jan Vanhoof (1976) is als hoogleraar verbonden aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (Faculteit Sociale Wetenschappen) van de Universiteit Antwerpen. Hij studeerde Pedagogische Wetenschappen en lerarenopleiding aan de KU Leuven en behaalde een Master 'Statistics: Quantitative Analysis in the Social Sciences' aan de Katholieke Universiteit Brussel. In 2007 werd hij aan de Universiteit Antwerpen doctor in de Onderwijskunde (proefschrift: 'Zelfevaluatie binnenstebuiten: een onderzoek naar het verloop en de kwaliteit van zelfevaluaties in scholen'). Momenteel is Jan actief binnen de onderzoeksgroep Edubron. Edubron streeft naar impactvol onderwijsonderzoek, zowel internationaal als lokaal. Het drijvende principe is het opzetten van kwaliteitsvolle en innovatieve research, met zowel academische als maatschappelijke relevantie. Jans onderzoeksactiviteiten richten zich op interne en externe kwaliteitszorg en in het bijzonder op de geïnformeerde beleidsvoering door scholen. Dat vertaalt zich bijvoorbeeld in onderzoek naar evaluatieprocessen en informatiegebruik in scholen. Als copromotor van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en het recent gestarte Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs krijgt onder meer het gebruik van gestandaardiseerde toetsen op macro-, meso- en microniveau zijn bijzondere aandacht. Ook het gedachtengoed rond beleidsvoerend vermogen van scholen heeft een centrale plaats ingenomen in dit onderzoeks- en ontwikkelwerk. Jan is trots docent te zijn in de masteropleiding Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (OOW). Sedert 2020 is hij ook lid van de Raad van Bestuur van de inrichtende macht van de scholengemeenschap Katholiek secundair onderwijs in Mol (KSOM). Zijn visie: ik engageer me voor een onderwijssysteem dat jongeren de nodige houvast biedt om volwaardig aan de samenleving deel te nemen. Dat vergt doelgerichtheid en heldere systemen om de mate waarin doelen gerealiseerd worden in kaart te brengen. Het pad naar doelrealisatie wordt geschraagd door onderzoeksevidentie over wat leerlingen, leraren, scholen en onderwijssystemen performant maakt. Mijn drijfveer is het creëren van onderwijscontexten waar sprake is van vrijheid zonder vrijblijvendheid.

Ann Verreth (1972) studeerde politieke wetenschappen aan de KU Leuven. Momenteel is ze algemeen directeur van de Odisee-hogeschool. Voordien leidde ze de associatie KU Leuven. Ze werkte voor de studiedienst van het toenmalige ACW en volgde het onderwijsbeleid op vanuit verschillende politieke kabinetten. Daarnaast was ze de nummer twee van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Secretaris-generaal van de Vlaamse Hogescholenraad en Vice-voorzitter van NVAO. Ze was een tijdlang Voorzitter van het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding.

Ze is nog steeds Voorzitter van de VLOR, de Vlaamse Onderwijsraad. Niettegenstaande haar politiek verleden blijft ze overtuigd dat onderwijs te mooi en wonderbaarlijk is om het aan de politiek over te laten. Zoals onderwijs ontstaat in de interactie van lerenden en leraars, zo ontstaat goed onderwijsbeleid in interactie tussen wetenschap, ervaringsdeskundigheid en belanghebbenden. Ann was tot 17 april 2021 betrokken bij de commissie Brinckman.

Kristiaan Versluys (1951) doctoreerde aan de Harvard Universiteit in de Vergelijkende Literatuurwetenschap. Hij is professor emeritus Amerikaanse letterkunde en cultuur aan de Universiteit Gent. Gedurende de laatste acht jaar van zijn actieve loopbaan (2008-2016) was hij Directeur Onderwijs van de Universiteit Gent met als bevoegdheden kwaliteitszorg, studentenadministratie, studentenbegeleiding en internationalisering. Tussen 2014 en 2016 was hij ook voorzitter van de Raad Hoger Onderwijs (deel van de Vlaamse Onderwijsraad). Na zijn emeritaat werd hij oprachthouder alumniwerking van de Universiteit Gent en coördinator van de alliantie tussen de Erasmushogeschool Brussel en de Hogeschool Gent. Vanuit zijn vertrouwde met het hoger onderwijs is hij er zich van bewust dat de kwaliteit van het leerplichtonderwijs bepalend is voor de instroom aan universiteiten en hogescholen. Het Vlaamse onderwijs is een ecosysteem waarin alle niveaus in hoge mate van elkaar afhankelijk zijn.

Patrick Voet (1960) is leerkracht basisonderwijs in de Johannesschool in Wilrijk. Zijn werkveld situeert zich in een multiculturele, grootstedelijke context. Hij heeft bijna twintig jaar ervaring met het begeleiden van stagiairs. In 2016 behaalde hij als werkstudent een masterdiploma Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de UA en in 2022 beëindigde hij een vierjarig traject rond de ontwikkeling van coachings- en leiderschapsvaardigheden.

Patrick benadert het onderwijs vanuit de integratie van het cognitieve, het relationele en het persoonlijke aspect. Hij gelooft sterk in het belang van de kunde, de authenticiteit en de persoonsontwikkeling van de leerkracht. In klasverband zijn een duidelijke structuur, aandacht, eenvoud en innerlijke rust belangrijk. Hij heeft oog voor het geheel van het kind en daagt leerlingen op die manier uit om het beste van zichzelf te geven. Hij vertrouwt op de dynamieken waarbij een lerende houding, een open ingesteldheid, wederzijds respect en het 'voor-leven' als leerkracht met elkaar in beweging treden. Wezenlijk voor alle betrokkenen in het onderwijsgebeuren zijn een rechte lijnige ingesteldheid, verbindend optreden en het opnemen van de eigen verantwoordelijkheid.

Verklarende woordenlijst



ACW: de koepel van christelijke werknemersorganisaties in Vlaanderen. In 2014 ontstond hieruit Beweging.net.

Advance organisers: in de jaren '60 beschreef David Ausubel (1918 – 2008) een advance organizer als een manier om leerlingen en studenten te helpen om nieuwe leerstof te integreren met bestaande kennis door die nieuwe leerstof voor te structureren. Een advance organizer bevat informatie die voor de start van het eigenlijke leerproces aan studenten wordt meegegeven, opdat ze gemakkelijker de nieuwe informatie kunnen plaatsen, organiseren en verwerken. Een advance organizer biedt dus een algemeen kader, waarbinnen het nieuw te leren materiaal aansluit bij wat reeds verworven is.

ASV: (leerkrachten) Algemene en Sociale Vorming.

Ba-na-ba: een voortgezette, gespecialiseerde (verbredende of verdiepende) opleiding als vervolg op een bachelor of masterdiploma. De ba-na-ba-opleiding leidt op haar beurt tot een diploma.

Blended learning: term die sinds de jaren'90 gebruikt wordt om een combinatie van leervormen te beschrijven. Bijvoorbeeld een mix van leren met en zonder technologie of een combinatie van e-learning en klassikaal leren.

Hybride leren: combineert de sterke kanten van twee traditionele leeromgevingen, de school en de beroepspraktijk tot een nieuwe, productieve leeromgeving.

CEBECO: onderwijscoördinatie- en begeleidingsorgaan. Centraal Beleid Ignatiaans Onderwijs, gebaseerd op het christelijk humanisme van Ignatius van Loyola.

CGZ: Context Gedreven Zorg, zorgcoördinatie en coaching bij situaties die extra expertise vereisen.

Codetaal: communicatiemiddel binnen bepaalde groepen door het hanteren van codes die alleen binnen de groep betekenis hebben.

Cognitie: of kenvermogen is de mentale activiteit zijnde het kennisverwervingsproces door waarneming en de verwerking van de opgedane informatie.

Commissie Struyf: in het schooljaar 2017-2018 ging het M-decreet van start. Een onafhankelijke commissie van experts evalueerde de introductie van het nieuwe ondersteuningsmodel, in een bredere oefening van monitoring en evaluatie van het M-decreet.

COS: Computer op School. Tijdschrift over ICT in het onderwijs met artikelen en beoordelingen van software, websites en apps.

Controleconditie: is een manier om te controleren of resultaten uit onderzoeksexperimenten niet voortkomen uit toeval.

Gesegregeerde school: wanneer de sociaaleconomische samenstelling van de school anders is dan de bevolkingssamenstelling van de schoolomgeving.

Compensatiefinanciering: financiële middelen die worden ingezet om lagere budgetten omwille van bepaalde omstandigheden (op basis van specifieke voorwaarden) tegemoet te komen.

Convergente differentiatie: een vorm van differentiëren (op verschillende wijzen benaderen van een uitdaging/probleemstelling/opdracht) waarbij getracht wordt de hele groep bij elkaar te houden.

Copingstrategieën: de manier waarop men omgaat met of opgewassen is tegen stressvolle omstandigheden en tegenslagen.

COS: Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen onderzoekt gedrags- en ontwikkelingsproblemen bij jonge kinderen van 0 t.e.m. 6 jaar en geeft advies aan ouders.

DHOS: 'Diploma Hogere Opvoedkundige Studiën', een professionaliseringsopleiding die ontwikkelingen en nieuwe inzichten in leerprocessen integreert.

Directe instructie: is een model waarbij de leraar start met het geven van klassikale instructie, op een interactieve manier. De vervolgvactiteiten stemt de leraar af op de behoeften van de leerlingen.

DOV: Departement Onderwijs en Vorming/Vlaamse overheid.

ECF: Early Career Framework. Vertrekt van de initiële lerarenopleiding en biedt een referentiekader voor verdere professionalisering.

E-inclusie: de strategie om alle profielen bij het nieuwe media-beleid te betrekken, van niet-gebruikers tot all-round digitale mediagebruikers.

Emeritaat: het pensioen van een hoogleraar, magistraat of geestelijke. Emeritus betekent (letterlijk vertaald uit het Latijn) 'uitgediend'. De gangbare betekenis in het Nederlands is 'rustend' of 'in ruste'.

Erasmus+: Europees programma/EC dat onderwijs, vorming, jeugd en sport ondersteunt.

Evidence Informed Onderwijs: wanneer men iets nieuws wil proberen in het onderwijs of oplossingen zoekt voor een probleem, dan is het handig om te weten wat wel en niet werkt. Daarbij kan men zich laten inspireren door bestaande kennis en bewezen onderzoeksresultaten. In het geval van onderwijs: wat zijn impact heeft bewezen op de klasvloer.

Externaliserend probleemgedrag: wanneer men te weinig controle heeft over zijn/haar emoties en deze naar buiten toe worden geuit, bv. via regelmatige conflicten met andere mensen of met de maatschappij. Typische externaliserende problemen zijn agressie, overactief gedrag en ongehoorzaamheid. Het tegengestelde van internaliserend gedrag.

Folio: uitgave op papierformaat (bv. een boek).

Inductieprogramma's: bieden de mogelijkheid om (in dit geval) de kwaliteit van de startende leerkracht op een hoger niveau te brengen. Met gerichte begeleiding kunnen startende leerkrachten de kwaliteit van hun lessen en hun functioneren in de school verbeteren.

ITT: Initial Teacher Training, de basisopleiding van een leerkracht op bachelor- of masterniveau.

KA2: innovatieve, grensoverschrijdende partnerschappen gefinancierd door de Europese Commissie voor het leerplichtonderwijs, het beroepsonderwijs, de beroepsopleiding en -opleiding en de volwasseneneducatie.

LIO: een leraar in opleiding is de laatstejaarsstudent van een lerarenopleiding die op een school praktijkervaring opdoet. Een LIO heeft nog geen onderwijsbevoegdheid maar mag wel lesgeven zonder de begeleiding van een docent.

Neomanie: de dwingende neiging om voor 'het nieuwe omwille van het nieuwe' te gaan.

NPQ: National Professional Qualifications/VK zijn kwalificaties die excellent leraarschap en schoolbeheer voorstaan. Ze omvatten training, ondersteuning, begeleiding en onderbouwen gespecialiseerde onderdelen van de onderwijspraktijk.

NVAO: de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie is in 2005 als onafhankelijke, binationale accreditatieorganisatie bij Verdrag opgericht door de Nederlandse en Vlaamse overheid om een deskundig en objectief oordeel te geven over de kwaliteit van het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

OK-kader: het referentiekader voor onderwijskwaliteit zet verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit en is het uitgangspunt voor de onderwijsinspectie. Het referentiekader biedt houvast en respecteert de autonomie van iedere school. Het geldt voor alle onderwijsniveaus en -vormen, met uitzondering van het hoger onderwijs. De formulering 'school' omvat zowel school, centrum als academie. De term 'lerende' heeft betrekking op een breed spectrum van personen gaande van kleuter tot volwassene.

Olyfran: de Vlaamse Olympiade van het Frans.

Onderzoek met interventie: bij interventieonderzoek wijzigt de onderzoeker opzettelijk condities, om zo tot uitspraken te komen over de gevolgen van de interventie.

Overdiagnosticering: wanneer men na diagnose een ziekte, gebrek of beperking vaststelt maar deze mischien nooit tot uiting was gekomen, wanneer de vaststelling niet was gecommuniceerd aan de betrokkene.

Passend Onderwijs/NL: model waarbij alle leerlingen een plek moeten krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden. Scholen bieden daarom extra hulp aan leerlingen die dit nodig hebben, zoals kinderen met leer- of gedragsproblemen.

performantiemanagement: opvolging van de prestaties binnen het beheer en beleid van een organisatie – hier bijvoorbeeld de performantie van de leraar.

REDICODIS-maatregelen: kaders in het zorgbeleid van scholen. Het is de afkorting van remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren. Deze maatregelen pakken het probleem en de neveneffecten ervan aan.

RTI-model: Response to Intervention (RTI) is een waaier van benaderingen voor de vroege erkenning en ondersteuning van leerlingen en studenten met leer- en gedragsproblemen.

Scholarisatie: het onderwijsniveau van de bevolking.

Sensorium: waarneming van/via alle zintuigen.

SiBO-data: 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO) is een Vlaams, grootschalig longitudinaal onderzoek opgezet om de schoolloopbanen van kinderen doorheen het basisonderwijs te onderzoeken.

Slaapdeprivatie: slaaptekort, een gebrek aan slaap.

SOB: leertraject specifieke onderwijsbehoeften (buitengewoon onderwijs).

Steunpunt Onderwijsonderzoek: het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) werd door de Vlaamse regering erkend als Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek voor de periode 2016-2020 (een samenwerkingsverband van de UGent, de KU Leuven, de Universiteit Antwerpen, de VUB en de Artevelde Hogeschool). Voornaamste opdrachten: wetenschappelijk onderzoek rond thema's die de Vlaamse overheid als prioritair en relevant beschouwt voor beleidsvoorbereiding en -evaluatie en zorgen voor kennisoverdracht via onder meer rapporten en seminars. Het steunpunt zette in op drie thematische onderzoekslijnen: de lerende, de leraar en de school als organisatie en de organisatie van het onderwijs. De 3 themalijnen vloeiden voort uit de prioriteiten uit de beleidsnota onderwijs 2014-2019.

Swipen: een aanraakscherm bedienen door er met de vinger(s) een vegende beweging over te maken.

Therapeutisering: een problematiserende (medische) benadering van een reëel aandachtspunt. (zie ook de uitdrukking "een hardnekkige therapie").

Transversale competenties: competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn; op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid; zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid; burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven. Transversaal betekent dat de eindtermen die hierop betrekking hebben, veel verschillende "vakken" van het curriculum doordringen. Het zijn dus geen vakoverstijgende eindtermen in de oude betekenis van het woord, maar vakdoordringende eindtermen.

VLAIO: Vlaams Agentschap Innoveren & Ondernemen (VLAIO) is het aanspreekpunt van de Vlaamse overheid voor alle ondernemers in Vlaanderen. VLAIO stimuleert en ondersteunt, samen met externe partners, innovatie en ondernemerschap en draagt bij aan een gunstig ondernemersklimaat.

VLHORA: de Vlaamse Hogescholenraad verbindt en ondersteunt de dertien Vlaamse hogescholen.

VLOR: de Vlaamse Onderwijsraad is de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Als onafhankelijk advies- en overlegorgaan heeft hij een opdracht in de voorbereiding van het onderwijsbeleid.

Zelfregularisatie: (leerlingen) zijn zelf in staat hun leerproces te organiseren, te monitoren, uit te voeren en waar nodig bij te sturen.

Bibliografie



Inleiding

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. Londen: Faber&Faber.

Bieri, P. (2012). *Hoe willen wij leven?* Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Derkse, W.F.C.M. (2011). Van kennis naar verstandigheid en betrokken toewijding. Geraadpleegd via <https://web.archive.org/web/20160215183648/http://www.rkspa.nl/dossiers/60-science-articles/523-van-kennis-naar-verstandigheid-en-betrokken-toewijding>

Dohmen, J. (2012). *Brief aan een middelmatige man. Pleidooi voor een nieuwe publieke moraal*. Amsterdam: Ambo

Horlacher R. (2012). What is Bildung? Or: why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. In: *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Ed. P. Siljander, A. Kivelä, A. Sutinen. Rotterdam: Sense Publishers, p. 135-147

Lonergan, B.J.F. (1957). *Insight. A study of Human understanding*. London: Darton, Longman and Todd.

Masschelein, J., Simons, M. (2012). *Apologie van de School, een publieke zaak*. Leuven: Acco

Masschelein, J., Simons, M. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs?* Leuven: Acco, p. 93

Focus 1

- Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine-Philadelphia*, 68, 52–52. Geraadpleegd via <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8447896/>
- Andersen, I.G., Andersen, S.C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (2017), pp. 533-550
- Alexander, K. L., Entwisle, D.R., & Linda, S.O. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167-180
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272
- Azmat, Ghazala, and Nagore Iriberry. 2010. The importance of relative performance feedback information: Evidence from a natural experiment using high school students. *Journal of Public Economics* 94, nos. 7–8:435–52
- Becker et al. (1981). *The Direct Instruction Model*. In: *Encouraging Change in America's Schools*. New York, Academic Press.
- Bellens, K., Van Damme, J., & Van den Noortgate, W. (2019). The informed choice: Mathematics textbook assessment in light of educational freedom, effectiveness, and improvement in primary education.

School Effectiveness and School Improvement

- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). Observations on the use of direct instruction with young disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 4(3), 55-62
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845.
- Billet, S. ed. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves, *Journal of Vocational Education & Training* Volume 72, Issue 2
- Bishop, J. H. (1997). The effect of national standards and curriculum-based exams on achievement. *American Economic Review*, 87(2), 260-264. 42
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2014). Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, 92(4), 1545-1572
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: Evidence from the Teach Baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), 25–48
- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. Luxembourg: European Commission
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (second edition). Parijs: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) (2^e ed.). Geraadpleegd op 1 mei 2021 via https://www.researchgate.net/publication/44839572_The_Shadow_education_system_private_tutoring_and_its_implications_for_planners
- Buelens, W. en Surma T. (2021). Overzichtsstudie: Wanneer kan de inzet van educatieve technologie tot leerwinst leiden? Excell. Expertise Centrum Effectief Leren @Thomas More, blog, geraadpleegd op 25 juni 2021 via <https://excel.thomasmore.be/2021/05/overzichtsstudie-wanneer-kan-de-inzet-van-educatieve-technologie-tot-leerwinst-leiden>
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practise, productions and progression*. London: SAGE
- Cairns, D., Areepattamannil, S. (2021). Teacher-Directed Learning Approaches and Science Achievement: Investigating the Importance of Instructional Explanations in Australian Schools. *Research in Science Educatikon*
- Cajochen C., Frey S., Anders D., Späti J., Bues M., Pross A., Mager R., Wirz-Justice A., Stefani O. Evening exposure to a light-emitting diodes (LED)-backlit computer screen affects circadian physiology and cognitive performance. *Journal of Applied Physiology* 2011;110:1432–1438. doi: 10.1152/jappphysiol.00165.2011
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(48), 13678-13683
- Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H., & Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 24(3), 369-378
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. Geraadpleegd via <https://www.gov.uk/>

[government/publications/pisa-2018-national-report-for-england](https://www.gov.uk/government/publications/pisa-2018-national-report-for-england)

- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M. and the Opportunity Insights Team, The Economic Impacts of COVID-19: Evidence from a New Public Database Built Using Private Sector Data, geraadpleegd op 13 juli 2021 via https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf
- Compenolle, Th. (2014). Ontketen je brein. Tielt: Lannoo, pp.135-248.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62
- Cook, D. A., Levinson, A. J., Garside, S. (2010). Time and learning efficiency in Internet-based learning: a systematic review and meta-analysis. *Advances in Health Sciences Education*, volume 15, pp. 755–770
- Cordero, J. M., Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, Volume 40, Issue 6, Pages 1313-1331, ISSN 0161-8938
- Deary, I. J., Batty, G. D., & Gale, C. R. (2008). Childhood intelligence predicts voter turnout, voting preferences, and political involvement in adulthood: The 1970 British Cohort Study. *Intelligence*, 36(6), 548-555
- De Geus, W. & Bisschop, P. (2017). Licht op schaduwonderwijs. Onderzoek naar deelname aan en uitga-ven voor schaduwonderwijs. Utrecht: Oberon. Geraadpleegd op 1 mei 2021 via <https://www.oberon.eu/media/5fghohe0/licht-op-schaduwonderwijs.pdf>
- Dehaene, S. (2020). How we learn: The New Science of Education and the Brain. Penguin Random House
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. & Hulshof, C. (2016). Jongens zijn slimmer dan meisjes: 35 mythes over leren en onderwijs. Amsterdam: Lannoo
- De Vos - van der Hoeven, T. (2010). Concentreren, soms heel lastig. <https://www.opvoedadvies.nl/concentratie.htm>
- Delnoij, L. & Surma, T. (2018). De wetenschap van het leren toegepast op schoolboeken. In L. De Man & M. Van den Brande (Reds.). *Over schoolboeken en leermiddelen: Sleutels voor onderwijskwaliteit?* (pp. 133-156). Brussel, België: Politeia
- Dewey, J. (2008). School and society. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.). *Building literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 175-203). Baltimore: Brookes
- Dietrichson, J., Bøgg, M., Filges, T. & Klint Jørgensen, A.-M. Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis. *Review Educational Research* 87, 243–282 (2017)
- Dockrell, J. E., and Shield, B. M. (2006). Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal* 32, 509–525
- Dockx, J., Bellens, K., & De Fraine, B. (2020). Do textbooks matter for reading comprehension? A study in Flemish primary education. *Frontiers in Psychology*

- Dockx, J. (2019). Effecten van onderwijsvormen op de leerresultaten van leerlingen. In: L. De Man, W. Steensels (Eds.), *Leerlingen vandaag. Anders dan vroeger?* Brussel: Uitgeverij Politeia
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to Classroom Management. In Evertson, E. M., & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (97-125). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Duyck, W. (2019). Pleidooi voor meer cognitieve ambitie. In Vlaamse Onderwijsraad (Eds.) *Spots op Onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 83-108)
- Eadie P, Bavin EL., Bretherton L, et al. Predictors in Infancy for Language and Academic Outcomes at 11 Years. *Pediatrics*. 2021; 147(2)
- Engzell, P., Frey, A. and Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118 (17)
- Fuchs, T., & Wössmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464
- Furtak, E. M., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80, 284–316. Geraadpleegd via <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.573019>
- Gale, C. R., Deary, I. J., Boyle, S. H., Barefoot, J., Mortensen, L. H., & Batty, G. D. (2008). Cognitive ability in early adulthood and risk of five specific psychiatric disorders in mid-life: The Vietnam experience study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62, A9-A9
- Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs (GOK), Verslag goedgekeurd in de Nederlandse kamer van het Rekenhof op 26 september 2017 Vlaams Parlement, 37-A (2017-2018) – Nr. 1. Geraadpleegd via file:///C:/Users/demooraq/Downloads/2017_29_GelijkeOnderwijskansen.pdf
- Gentry, M. L., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243
- Goffin, E., Janssen, R., Ameel, E., Thomassen, I., Avau, I., & van Dooren, W. (2016). Hangen cijferprestaties van leerlingen in het basisonderwijs samen met het gebruikte wiskundehandboek? Een mixed methods analyse. *Pedagogische Studiën*, 93(4), 206-222
- Hafer, R. W., & Jones, G. (2015). Are entrepreneurship and cognitive skills related? Some international evidence. *Small Business Economics*, 44(2), 283-298
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668
- Hartog, J., van Praag, M., & van der Sluis, J. (2010). If You Are So Smart, Why Aren't You an Entrepreneur? Returns to Cognitive and Social Ability: Entrepreneurs Versus Employees. *Journal of Economics & Management Strategy*, 19(4), 947-989
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge
- Hattie J. & Zierer K. (2018). *10 mindframes om leren zichtbaar te maken*. Rotterdam: Bazalt, Educatieve uitgaven.
- Hattie J. & Timperley H. (2007). The power of feedback, *Review of educational research*, 77 (1) 81-112

- Heller-Sahlgren, G., (2018). Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education. *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 62(C), pages 66-81
- Heyvaert L., De Moor, A. et al. (2021). Een leesoffensief voor Vlaanderen. DOV en DCJM
- Hirsch, E.D. (2016). Why knowledge matters. Harvard Educational Publishing Group
- Houtveen, A.A.M, van Steensel, R.C.M, & de la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via <https://library.open.org/handle/20.500.12657/39480>
- Jürges, H., Buchel, F., & Schneider, K. (2005). The effect of central exit examinations on student achievement: Quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3(5), 1134-1155
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed, pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *100 Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807-840). Newark, NJ: International Reading Association
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86. Geraadpleegd via https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discover learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667
- Krebs, D., & Gillmore, J. (1982). The Relationship among the 1st Stages of Cognitive-Development, Role-Taking Abilities, and Moral Development. *Child Development*, 53(4), 877-886
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic finding on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77
- Kuncel, N. R., & Hezlett, S. A. (2010). Fact and Fiction in Cognitive Ability Testing for Admissions and Hiring Decisions. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 339-345
- Kuss, D.J. and Griffiths, M.D. (2011). Online social networking and addiction: a review of the psychological literature. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 8, pp. 3528-3552. Geraadpleegd via [10.3390/ijerph-8093528](https://doi.org/10.3390/ijerph-8093528) [CrossRefView Record in ScopusGoogle Scholar](#)
- Kuss, D.J. and Griffiths, M.D. (2012). Internet and gaming addiction: a systematic literature review of neuroimaging studies. *Brain Sci.*, 2 (2012), pp. 347-374, [10.3390/brainsci2030347](https://doi.org/10.3390/brainsci2030347)
- Laureys, S. (2019). *Het no-nonsense meditatieboek*. Gent: Borgerhoff & Lamberights nv
- Lavrijsen, J. en Verschueren, K. (2019). Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar het functioneren van cognitief sterke jongeren. Eerste resultaten van de TALENT-studie. *Caleidoscoop*, 31(4), 26-33
- Le, Y., Schaak, D., Beishi, K., Hernandez, M.W. & Blank, R. (2019). Advanced Content Coverage at Kindergar-

ten: Are There Trade-Offs Between Academic Achievement and Social-Emotional Skills? *American Educational Research Journal*, 56 (4), pp. 1254–1280

- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock M. J., Benbow C. P. (2001). Top 1 in 10,000: a 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology* 86, 718–729. [10.1037/0021-9010.86.4.718](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.718)
- Maldonado, J. E., De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. Faculty of Economics and Business, Discussion Paper Series DPS
- Martin, L. T., Burns, R. M., and Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: a selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly* 54, 31–41
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record* Volume 115, 030303
- Megens, K. (2020). Concentratie in de klas. Geraadpleegd via <https://jufmaike.nl/concentratie-in-de-klas/>
- OECD (2017), Students' motivation to achieve. In PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-9-en>
- Onderwijsspiegel, Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie, p. 227: <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS2021-web.pdf>
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature : why violence has declined*. New York: Viking
- Plowman L, Stephen C., McPake, J. (2010). *Growing Up with Technology: Young children learning in a digital world*. Routledge, London. ISBN: 978-0-415-46892-3
- Przybylski, A. K., Orben, A., Weinstein, N. (2020). How Much Is Too Much? Examining the Relationship Between Digital Screen Engagement and Psychosocial Functioning in a Confirmatory Cohort Study, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*
- Volume 59, Issue 9, September 2020, Pages 1080-1088. Geraadpleegd via <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856719314376#sec2>
- PWC (2013). Laaggeletterdheid in Nederland kent aanzienlijke maatschappelijke kosten. Aangeboden voor publicatie. Amsterdam: PWC. Geraadpleegd via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/laaggeletterdheid-nederland-kent-aanzienlijke>
- Rastle, K., Lally, C., Davis, M.H., Taylor, J.S.H. (2021). The dramatic impact of explicit instruction on learning to read in a new writing system. *Psychological Science*, 32(4), 471-484
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senecal, C., & Provencher, P. J. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1800–1823
- Reich, J. (2020). *Failure to Disrupt. Why Technology Alone Can't Transform Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308-317
- Rindermann, H., & Ceci, S. J. (2009). Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies. *Perspectives on Psychological Science*, 4(6), 551-577
- Rindermann, H., & Thompson, J. (2011). Cognitive Capitalism: The Effect of Cognitive Ability on Wealth, as

Mediated Through Scientific Achievement and Economic Freedom. *Psychological Science*, 22(6), 754-763.

- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence*, 36(2), 127-142
- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Lincoln: Academic Development Institute.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12
- Saarinen, A., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Huotilainen, M. & Keltikangas-Jarvinen, L. (2020). Student-oriented teaching practices and educational equality: a population-based study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 18, no. 2 (51), pp. 153-178. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2784>
- Schurmans, D., Mariën, I., Laenens, W., De Coninck, J. (2016). Digitale inclusie voor sociale inclusie. Welzijn en welbevinden van kwetsbare jongeren in de digitale stad: implementatie en beleid?
- I-Minds en Vrij Universiteit Brussel (2016) geraadpleegd op 25 mei 2021 via https://docs.wixstatic.com/ugd/565d1c_aa5027df60354d5d90ef477c8ea9f489.pdf
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas. In Vlor (Red.), *Spots op onderwijs* (pp. 261-274). Leuven: Acco
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. & Hammond, L. (2021.) The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42:3, 214-240, DOI: [10.1080/02702711.2021.1888348](https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348)
- Squire, L. et al. (2008). *Fundamental Neuroscience*. EAN 9780123858702, chapter IV Sensory systems
- Steensel, R. van & Houtveen, T. (2020). De vele kanten van leesbegrip. Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(3), 3-12
- Surma, T. (2019). Methode of eigen cursus: wat je zelf doet, doe je beter? Geraadpleegd op 20 juni 2021 via <https://www.klasse.be/197043/eigen-cursus-of-handboek-surma/>
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol 55, pp. 37-76). Academic Press
- Tieso, C. L. (2002). The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut
- Timmermans, H., & Van Hecke, G. (2020). Schaduwwonderwijs: wat is het? Geraadpleegd op 1 mei 2021 via <https://www.goedgezind.be/jonge-kinderen/school/schaduwwonderwijs-wat-is-het/>
- Toste, J., Didion, L., Peng, P., Filderman, M., & McClelland, A. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K-12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456
- Van Bergen, E., Snowling, M. J., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E. M., Dolan, C. V., & Boomsma, D. I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1205-1214. doi:10.1111/jcpp.12910
- Van Damme, D. (2021). Minder omvangrijke maar meer ambitieuze eindtermen. *Samenleving & Politiek*,

Jaargang 28, 2021, nr. 7 (september), p. 16 - 22

- Van den Broeck, W. en Eva Staels (2019). Bouwstenen voor een ambitieus onderwijs dat doeltreffend omgaat met verschillen. In Spots op Onderwijs, wetenschappers voor het voetlicht, Lannoo Campus, Leuven.
- Van den Hurk, P.A.M. F. Giommi, S.C. Gielen, A.E.M. Speckens, H.P. Barendregt. (2009). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63 (6), pp. 1168-1180
- Van Dijk, J. (2012). The evolution of the Digital Divide. En J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt, G. Metakides. (Eds.), Digital Enlightenment Yearbook 2012, 57-75. Amsterdam: IOS Press BV.
- Vansteenkiste, S., Vandevort, L., Sourbron, M., Lamberts, M., Pasgang, K., Knipprath, H., & Nicaise, I. (2018). Toekomstverkenningen arbeidsmarkt en onderwijs 2050 - Rapportage interviews (Werk. Rapport 2018 nr. 1). Leuven: Steunpunt Werk, Steunpunt SONO - KU Leuven
- Van Vugt, M.K. A.P. Jha. (2011). Investigating the impact of mindfulness meditation training on working memory: A mathematical modeling approach. Cognitive Affective and Behavioral Neuroscience, 11 (3), pp. 344-353
- Vanhoof, J., Van De Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Leuven/Den Haag: Acco
- Verachtert, P., Van Damme, J., Onghena P. & Ghesquière, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: evidence from a Flemish longitudinal study in kindergarten and first grade, School Effectiveness and School Improvement, 20:2, 215-233
- VLOR (2018). Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016) (RBO-ADV-1718-002). Brussel: VLOR. Geraadpleegd via <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016>
- Whalley, L. J., & Deary, I. J. (2001). Longitudinal cohort study of childhood IQ and survival up to age 76. British Medical Journal, 322(7290), 819-822
- Woessmann, L. (2015). The knowledge capital of nations: education and the economics of growth. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.44
- Yeung, K. L., Carpenter, S. K., & Corral, D. (2021). A Comprehensive Review of Educational Technology on Objective Learning Outcomes in Academic Contexts. Educational Psychology Review. Advance online publication.

Focus 2

- Adriaenssens, P. (2018). Iemand die in armoede leeft, heeft een andere kop. Geraadpleegd via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/11/28/peter-adriaenssens-kinderarmoede/>
- Agirdag, O. (2020). Onderwijs in een gekleurde samenleving. Berchem: Epo
- Armoede-indicatoren in België in 2017 (2018). Statbel. Geraadpleegd via <https://statbel.fgov.be/nl/nieuws/armoede-indicatoren-belgie-2017-eu-silc>
- Atkinson, A. B. (2015). Ongelijkheid. Wat kunnen we eraan doen? Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans.

- Baker, C. (1996). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bilingual education and bilingualism 1. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters
- Bleakley, H., Chin, A. (2004). Language Skills and Earnings: Evidence from Childhood Immigrants. The Review of Economics and Statistics, 86(2), 481-496. Retrieved July 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3211642>
- Boyd, L. Plasticity and the Brains of Children with Learning Disabilities. Department of Physical Therapy, Faculty of Medicine, University of British Columbia
- Breen, R. & Luijkx, R. (2004). Social mobility in Europe between 1970 and 2000. In R. Breen (ed.), Social mobility in Europe (pp. 37-75). Oxford: Oxford University Press
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. New Directions for Child Development, 23, 93-97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Cecilia (67) en Martine (67), gepensioneerde leerkrachten met een missie. Geraadpleegd via <https://www.vlaamse-ouderenraad.be/actualiteit/vrijwilligerswerk-verenigingsleven/cecilia-67-en-martine-67-gepensioneerde-leerkrachten>
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q. & Hobson, C.J. (1966). Equality of educational opportunity. ERIC reports OE 38001. Washington (D.C.): US Department of health, education and welfare, Office of education
- Core Knowledge Foundation. Geraadpleegd via <https://www.coreknowledge.org/>
- Crafts, N., Toniolo, G., eds. (1996). Economic Growth In Europe Since 1945. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Dewey, J. (2008). School and society. In J. A. Boydston (Ed.), The middle works (Vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press
- D'hondt, F. (2015). Ethnic discrimination and educational inequality. Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld. Antwerpen: Garant.
- Duyck, W. et al. (2019) Spots op het onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht. Geraadpleegd via <https://www.vlor.be/publicaties/andere/spots-op-onderwijs>
- Duyck, W. (2019). Pleidooi voor meer cognitieve ambitie. In Vlaamse Onderwijsraad (Eds.) Spots op Onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht
- Francis, J. & Barnett, W.S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. Early Childhood Research Quarterly, 49(4), 49-58.
- Franck, E., Nicaise, I. & Lavrijsen, J. (2017) Extra middelen, meer gelijke onderwijskansen? De effectiviteit van de compensatiefianciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen onder de loep. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek, KU Leuven
- Fuchs, D., Fuchs L. S., & Compton D. L. (2012). Smart RTI: A next-Generation Approach to Multilevel Prevention. Gepubliceerd in Except Child
- Gepensioneerde Jan (66) weer voor de klas: 'Eigenlijk was ik van plan lekker uit te rusten'. (2020). Geraadpleegd via <https://www.omroepwest.nl/nieuws/3990228/gepensioneerde-jan-66-weer-voor-de-klas-eigenlijk-was-ik-van-plan-lekker-uit-te-rusten>
- Groenez, S., Van den Brande, I., Nicaise, I. (2003). Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs.

Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens. Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt' (LOA-rapport nr. 10); Leuven; 2003-01

- Hattie, J. (2014). De impact van Leren zichtbaar maken. Abimo - Bazalt
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom. New York: Teachers College
- Hirsch, E.D. Jr. (2016). Why Knowledge Matters – Rescuing Our Children from Failed Educational Theories. Harvard Education Press
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). De school van de ongelijkheid. Berchem: Epo
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Review of Educational Research 67, 3–42. doi:10.2307/1170618
- Jansen L., Schölvinc M. & Logtenberg H. (z.d.). RTI: een opbrengstgericht indicatie-instrument. In www.fisme.science.uu.nl
- Jencks, C. (1972). Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books
- Jolles, J. (2017). Het tienerbrein. Amsterdam University Press
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive Psychology, 21(1), 60–99
- Kelepouris, S. (2021). Leerkrachten weten niet hoe ze moeten omgaan met armoede in de klas. Geraadpleegd via <https://www.demorgen.be/nieuws/leerkrachten-weten-niet-hoe-ze-moeten-omgaan-met-armoede-in-de-klas-b58dd8e6/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Kinderarmoedefonds. Geraadpleegd via <https://kinderarmoedefonds.be/>
- Magnuson, K., Duncan, G. J., Lee, K. T. H., & Metzger, M. W. (2016). Early School Adjustment and Educational Attainment. American Educational Research Journal, 53(4), 1198–1228.
- Manco, A.A., and D. Crutzen. (1999). De moedertaal en de taal waarin onderwezen wordt: eensociolinguïstische probleem, bestudeerd aan de hand van de situatie van de Turken en de
- Marokkanen in België. In: Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur. Ed. J. Leman, 160. Leuven: Acco
- Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften#decreet-leersteun>
- Nicaise, I. (2019). Selectiemachine of sociale lift? Segregatie in het onderwijs tegengaan. Leuven: LannooCampus
- OECD (2020). Academic resilience and well-being amongst disadvantaged students. In PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a8cac199-en>
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2015). Education at a Glance 2015. Geraadpleegd via <https://www.oecd.org/education/educati->

[on-at-a-glance-2015.htm](#)

- Onderzoek naar kleuterparticipatie (2016). DOV. Geraadpleegd via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Eindrapport_Onderzoek_naar_kleuterparticipatie.pdf
- Bijlage bij Onderzoek naar kleuterparticipatie. Geraadpleegd via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Kleuterparticipatie_Bijlage2_Kwantitatief.docx.pdf
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring Links From Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308. doi:10.1177/0956797612466268
- Shonkoff, J. P. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. In Marope, P.T.M., & Kaga, Y. (Eds.), *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood. Care and Education (55-72)*. Parijs: Unesco Publishing, p. 57
- Sierens, S., & Van Houtte, M. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia press
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. (reprinted in Laesning, The Danish National Institute for Educational Research, No. 16-17, Copenhagen, 1988). (reprinted in: Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Ed.). (2004). *Theoretical models and processes of reading*
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I & Taggart, B. (2014). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16) Students' educational and developmental outcomes at age 16*. DfE Research Report RR354
- Unia (2016). *Inclusief onderwijs in Vlaanderen. Een tussentijdse analyse*. Geraadpleegd via https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf
- Van den Branden, K., van den Nulft, D., Verhallen, M., & Verhelst, M. (2001). P9, Referentiekader vroege tweedetaalverwerving. Den Haag: Nederlandse Taalunie
- Van den Broeck, A. (2012). Work motivation: A conceptual and empirical overview and suggestions for the future avenues from the perspective of self-determination theory. *Psihologia Resurselor Umame Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională*, 10(2), 15–22
- Van den Broeck, W. (2016). *Analyse en aanbevelingen n.a.v. de eerste ervaringen met het M-decreet*. Vakgroep Klinische en Levensloopsychologie, Vrije Universiteit Brussel
- Van den Broeck, W. (2018). *Krachtlijnen van een nieuw begeleidingsdecreet/intern doc*.
- Van den Broeck, A., Van Damme, J., Brusselmans-Dehairs, C., & Valcke, M. (2004). *Vlaanderen in TIMSS 2003*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakken: principes die motiveren, inspireren én werken*. Acco: Leuven/Antwerpen
- Van Houtte, M., Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82, 3, p. 217-239
- Van Lancker, W., Roets, G. (2020). *Armoede vraagt om ambetante scholen*. In: tijdschrift Klasse. Geraadpleegd via https://issuu.com/klasse.be/docs/kma_021-issuu/s/11308384
- Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., van Braak, J., et al. (Eds.) (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven, Den Haag: Acco.

Focus 3

- Aguinis, H., & Pierce, C. A. (2008). Enhancing the relevance of organizational behavior by embracing performance management research. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 139-145
- Beebe, D. W. (2011). Cognitive, behavioral, and functional consequences of inadequate sleep in children and adolescents. *Pediatr. Clin. North. Am.* 58:649–665.
- Boele, K. (2015). *Onderwijs'heid, Terug naar waar het echt om gaat*. Klement-Pelckmans, Zoetermeer-Kalmthout
- Bok, D.C. (2006). *Our underachieving colleges. A candid look at how much students learn and why they should learning more*. Princeton University Press, Princeton/Oxford
- Boonen, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 126-152
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46
- De Bruyckere, P., De Meyer, G. & Vanassche, S. (2021). *Teacher Tapp Vlaanderen: Wat heeft onderwijs nu nodig*. Geraadpleegd via <https://xyofeinstein.files.wordpress.com/2021/08/wat-heeft-onderwijs-nu-nodig-embargo-tot-26-8.pdf>
- De Donder, J. (2019). *Als de leraar mag lesgeven*. In: *De Standaard*, 5 april 2019
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2014). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*. Brussel: Vlaamse overheid
- DOV, Departement Onderwijs en Vorming. (2015). *Kleuterparticipatie: literatuuronderzoek*. Geraadpleegd via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/202107/Kleuterparticipatie_Bijlage1_Literatuuronderzoek.pdf
- DOV, Departement Onderwijs en Vorming (2016). *Operatie Tarra. Onderzoek naar planlast*. Eindrapport. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38, 654-678
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Sint-Niklaas/Rotterdam: Abima/Bazalt
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. and Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), pp.265-279.
- Klasse, (1993). *Aanzien werd afzien, de herwaardering van de leraar*. Klasse, maandblad voor onderwijs in Vlaanderen, nr. 38, p. 5-11
- Klasse, (2000). *Graag naar school gaan*. Klasse, maandblad voor onderwijs in Vlaanderen, nr. 102, p. 10-11
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects: an overview of the research literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 31-51
- MacBeath, J. & Dempster, N. (eds) (2008). *Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice*. Routledge: London
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397

- Marsh, S. (2015). A model for leadership that improves learning: New insights for schools and scholars. *Leadership and Policy in Schools*, 14(1), 67-103
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, 2007
- Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Damon, Eindhoven
- Naaijken, E., & Bootsma, M. (2018). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven? Een kwaliteit-saanspak voor scholen*. Huizen: Pica
- Nye, B., Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*. DOI: 10.3102/01623737026003237
- Onderwijsinspectie (2020). *Onderwijs Spiegel 2020*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie
- Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2019). A full array of emotions: An exploratory mixed methods study of teachers' emotions during a school inspection visit. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 83-93
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Martín-Matillas M., Kwak, L., et al. (2010) Physical activity, fitness, weight status, and cognitive performance in adolescents. *The Journal of Pediatrics*, 157: 917–922
- Sibley B. A., Etnier, J. L. (2003) The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science* 15: 243–256.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2019). *Fronten van een nieuwe schoolstrijd: schoolpedagogische overwegingen*. In: *Spots op onderwijs, wetenschappers voor het voetlicht*. Lannoo Campus, Leuven, 2019
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Gasse, R. Vanhoof, J. Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant
- Vanhoof, J. & Van den Ouweland, L. (2019). *Vrijheid zonder vrijblijvendheid*. In: *Spots op onderwijs, wetenschappers voor het voetlicht*, Lannoo Campus, Leuven, 2019
- Vanwynsberghe, G., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2018). Long-term effects of first-grade teachers on students' achievement: a replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 177-193
- Visscher, C., Hartman, E., & Elferink-Gemser, M.T. (2011). *Fit, vaardig en verstandig*. Groningen: Grafimedia, Facilitair Bedrijf Rijksuniversiteit Groningen.
- Visscher, C., Hartman, E., & Elferink-Gemser, M.T. (2011). *Fit, vaardig en verstandig*. Groningen: Grafimedia, Facilitair Bedrijf Rijksuniversiteit Groningen
- Walker M. (2020) *Slaap, nieuwe wetenschappelijke inzichten over slapen*. 163-228. Amsterdam: De Geus.

Focus 4

- Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren (2018). Geraadpleegd via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>
- Boula, J., K. Morgan, C. Morrissey, and R. Shore. 2017. "How Do Students Understand New Ideas? In Response to the Deans for Impact Report (DFI)." *Journal of Applied Educational and Policy Research* 3 (1): 5–13. <https://journals.uncc.edu/jaep/article/view/649>
- Causey, K. (2010). Principals' perspectives of the issues and barriers of working with marginal teachers. (Doctoral dissertation). Geraadpleegd via https://getd.libs.uga.edu/pdfs/causey_kelly_k_201012_edd.pdf
- Christodoulou, D. (2014). *The seven myths*. Routledge
- Furedi, F. (2018). *Populism and the European Culture Wars*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go?: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977
- Kelchtermans, G. (2018). Dump het deficit-denken over de debutant. In: *Start to teach. Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*. (pp.9-17). Garant
- Menuey, B. P. (2007). Teachers' perceptions of professional incompetence and barriers to the dismissal process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 309-325. doi:10.1007/s11092-007-9026-7
- Molenberghs, G., Van Den Ouweland, L. & Vanhoof, J. (2020). Onderpresterende leraren en prestatie management in Vlaamse scholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, (TORB)*, 2020-21 (4), p. 348-361
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley H. & Earl L. (2014) State of the art - teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25:2, 231-256
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD (2019). *Talis 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Volume 1. Paris: OECD
- Page, D. (2016). The multiple impacts of teacher misbehaviour. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 2-18. doi:10.1108/jea-09-2014-0106
- Plas, D., & Vanhoof, J. (2016). Onderpresterende leraren in het Vlaamse secundair onderwijs: een situatieschets vanuit schoolleiderperspectief. *Impuls - Tijdschrift voor Onderwijsbegeleiding*, 46(3), 131-143
- PO-raad. Hoe bepaal je het individueel professionaliseringsbudget? Geraadpleegd via <https://www.poraad.nl/veelgestelde-vragen/hoe-bepaal-je-het-individueel-professionaliseringsbudget>
- Rockoff, J. (2011), Can you Recognize an Effective Teacher When You Recruit One?, *Education Finance and Policy*, 6(1), pp.43–74
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. doi:10.1177/0022487111404241

- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218
- Van Den Ouweland, L., Vanhoof, J., & Roofthoof, N. (2016). Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders. Een verkennend, kwalitatief onderzoek naar hun visie op onderpresteren, aanpak en ervaren obstakels. *Pedagogiek*, 36(1), 71-90, doi:10.5117/PED2016.1.OUWE
- Van Den Ouweland, L., Vanhoof, J. & Van den Bossche, P. (2020). Teacher underperformance in Flemish primary and secondary schools: Co-workers' experiences, views and responses. *Pedagogische Studiën*, 97(6), 420-443
- Yariv, E. (2004). 'Challenging' teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169. doi:10.1177/1741143204041881

Conclusie

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. London: Faber&Faber
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma
- Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Ten Brink
- Peleman, B., Van Avermaet, P. & Vandenbroeck, M. (2019). *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede*. Gent: Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek – Steunpunt Diversiteit en leren, UGent
- Scheerens, J., Veldkamp, B., Meelissen, M. (2021). *Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Bijlagen

De bijlagen kan je bekijken op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.



